

**ENSEÑANZA UNIVERSITARIA  
Y PRÁCTICA ARTÍSTICA**  
CRITERIOS PARA SU EXPERIMENTACIÓN, ACTIVACIÓN  
E INTERMEDIACIÓN DESDE UN SABER SITUADO

*Tesis Doctoral presentada por Neus Lozano Sanfèlix*  
*Directora Dra. Amparo Carbonell Tatay*  
*Directora Dra. Trinidad Gracia Bensa*

*Programa de Doctorado: Arte: Producción e Investigación*  
*Departamento de Escultura – Facultad de Bellas Artes de Valencia*  
*Universitat Politècnica de València*

*Septiembre, 2015*



UNIVERSIDAD  
POLITECNICA  
DE VALENCIA



*¿Es el azar un producto de mi ignorancia  
o un derecho intrínseco de la naturaleza?*  
Jorge Wagensberg



## AGRADECIMIENTOS

---

*Gracias,  
a mi padre y a Amparo Carbonell,  
por compartir conmigo sus saberes,  
su afecto y su tiempo.*

*A Carles Dolç y Neus Sanfèlix,  
Isaac Senchermés y Maribel Soldado,  
Verónica Soria y María Vidagany,  
por las conversaciones,  
los matices y la complicidad.*

*A Joan.*

*A las borradas y a lo borrado.*

*Mi gratitud a todas aquellas personas que  
me han guiado con sus aportaciones y sus  
conocimientos durante el largo proceso de  
investigación.*



## ÍNDICE GENERAL

---

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>11</b>
<i>INTRODUCCIÓN.</i>	13
<b>PARTE I / LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA HOY</b>	<b>23</b>
1. <i>CONFLICTOS Y PROCESOS.</i>	25
1.1. Análisis de conflictos.	25
1.1.1. Proceso y objeto.	25
1.1.2. Estructuras.	31
1.1.3. Universidad real.	33
1.2. Experiencias.	40
1.2.1. Saber saber.	40
1.2.2. Saber no ser.	42
1.3. Proceso (de nuestra investigación).	46
1.3.1. De sujeción.	46
1.3.2. De alfabetización.	48
1.3.3. De vuelta.	52
1.3.4. De reubicación.	56
1.3.5. De internacionalización.	57
1.3.6. De significación.	60
<b>PARTE II / MODELOS FORMATIVOS</b>	<b>65</b>
2. <i>EXPERIENCIAS FORMATIVAS.</i>	67
2.1. <i>MODELOS ALTERNATIVOS.</i>	71
2.1.1. VKHUTEMAS o el arte como compromiso.	71
2.1.1.1. Antecedentes.	71
2.1.1.2. Primera reforma de las enseñanzas. Las Svomas.	72
2.1.1.3. Segunda reforma de las enseñanzas. La Vkhutemas.	77
2.1.1.4. Creación y experimentación de un nuevo método pedagógico (1920-1923).	83
2.1.1.5. El método objetivo de enseñanza.	83
2.1.1.6. Curso preliminar o Sección de Base.	85
2.1.1.7. INKHUK (El Instituto de Cultura Artística).	86
2.1.1.8. Facultad de Arte.	88
2.1.1.9. Facultad Industrial.	89
2.1.1.10. Departamento de madera y metal.	90
2.1.1.11. Departamento de Textiles.	90
2.1.1.12. Escuelas de arquitectura.	90
2.1.1.13. Taller constructivista.	93
2.1.1.14. Nueva Academia.	94
2.1.1.15. Relación de la Vkhutemas con la Bauhaus.	94
2.1.2. BAUHAUS, una puerta a la modernidad.	97

2.1.2.1.	Antecedentes.	99
2.1.2.2.	Objetivos.	103
2.1.2.3.	Ideología.	104
2.1.2.4.	Fiestas de la Bauhaus.	109
2.1.2.5.	Pedagogía.	109
2.1.2.6.	Objetivos de la enseñanza.	111
2.1.2.7.	Johannes Itten (1888-1967).	111
2.1.2.8.	László Moholy-Nagy (1895 - 1946).	127
2.1.2.9.	Josef Albers (1888-1976).	131
2.1.2.10.	Wassily V. Kandinsky (1866-1944).	141
2.1.2.11.	Ernst Paul Klee (1879-1940).	153
2.1.2.12.	Oskar Schlemmer (1888-1943).	158
2.1.2.13.	Joost Schmidt (1893 - 1948).	162
2.1.3.	BLACK MOUNTAIN COLLEGE o el arte a partir de la experiencia.	165
2.1.3.1.	Ideas básicas.	166
2.1.3.2.	Síntesis histórica.	167
2.1.3.3.	Programa de estudios.	172
2.1.3.4.	Metodología.	175
2.1.3.5.	Organización y dinámica del centro.	178
2.1.3.6.	Profesorado.	180
2.1.3.7.	John Andrew RICE.	183
2.1.3.8.	Josef ALBERS.	188
2.1.3.9.	Charles OLSON.	195
2.1.3.10.	Aportaciones en el ámbito artístico.	199
2.2.	EL MODELO ESPAÑOL.	203
2.2.1.	La enseñanza artística antes de su equiparación universitaria. El academicismo en Europa.	205
2.2.1.1.	La Académie Royale de Peinture et Sculpture.	205
2.2.1.2.	La Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.	210
2.2.1.3.	La Ley Moyano.	215
2.2.1.4.	La Primera República.	220
2.2.1.5.	Escuela Española de Bellas Artes Roma (1873-1930).	221
2.2.1.6.	Instituto de Libre Enseñanza (1876-1936).	225
2.2.1.7.	Finales del siglo XIX y primeras décadas del XX.	227
2.2.1.8.	La Residencia de Estudiantes de Madrid (1910-1939).	228
2.2.1.9.	La educación artística en la II República: Ángel Ferrant y sus propuestas de reforma.	229
2.2.1.10.	La educación artística en la dictadura franquista (1939-1975).	241
2.2.2.	La conversión de las escuelas superiores de arte en facultades.	244
2.2.2.1.	La Ley de 1970.	244
2.2.2.2.	El debate sobre el estado de la educación artística y el espacio Europeo de Educación Superior.	245
2.2.2.3.	El informe ANECA: El libro blanco del Grado en Bellas Artes.	



	248
2.2.3. Tentativas de cambio.	250
2.2.3.1. Una experiencia pionera: El Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat Politècnica de València.	251
2.2.3.2. El Programa 1995-1996 del <i>Departament d'Estructura de la Imatge i de l'Entorn</i> , de la Universitat de Barcelona, de los profesores J. Coll, J. Jori y J. Mata.	256
2.2.3.3. Los <i>TIAC (Tallers Internacionals d'Art i Comunicació. Curs d'Especialització per a Joves Creadors)</i> celebrados en el Alberg la Marina (Moraira-Teulada), 1995.	257

<b>PARTE III / EXPERIENCIAS PROPIAS. LA EXPERIMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA</b>	<b>261</b>
3. LA FORMACIÓN DE LOS Y LAS ARTISTAS-ENSEÑANTES.	263
3.1. PROPUESTAS.	263
3.1.1. Desde la práctica artística.	263
3.1.1.1. Experiencia nº 1_Transferencia Saberes: Lombardi.	297
3.1.1.2. Experiencia nº 3_Universidad UPV: Rogelio López-Cuenca.	315
3.1.1.3. Experiencia nº 4_Idea de Universidad: Ian Wallace – La idea de universidad.	377
3.1.2. Desde la experiencia de la formación de formadores.	397
3.2. ESTRATEGIAS.	411
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>419</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>429</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>445</b>
<b>ACRÓNIMOS</b>	<b>449</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>451</b>
<b>RESUM</b>	<b>453</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>455</b>
<b>APÉNDICE</b>	<b>457</b>
A I / Entrevistas y conversaciones: Plan Docente Experimental + Documento Zero - Departamento de Escultura, UPV.	457
A II / Ejercicios mínimos (2007):	458
A III / Libreta II: ejemplos.	463
<b>ANEXOS</b>	<b>475</b>
- Documento Zero del Departamento de Escultura (UPV).	475
- Programa de los <i>Tallers Internacionals de Creació i Comunicació</i> (UPV).	475

- Programa del curso 95-96 del *Departament d'Estructura de la Imatge i de l'Entorn* (UB). 475

## INTRODUCCIÓN

---

*"Conec la utilitat de la inutilitat.  
I tinc la riquesa de no voler ser ric."*

Joan Brossa



## INTRODUCCIÓN.

«El Massachusetts Institute of Technology (MIT) anunció, en marzo del 2002, que había conseguido una subvención de cincuenta millones de dólares del Pentágono para diseñar el equipo de alta tecnología del “soldado del futuro”. El escándalo saltó cuando Ray y Ben Lai, los creadores del cómic Radix, acusaron a los científicos del MIT de haber copiado un dibujo de uno de sus personajes, Valerie Fiore, para ilustrar la propuesta con la que compitieron para ganar el encargo de esta investigación. A la vista de los dos dibujos las similitudes son evidentes. El director del laboratorio de nanotecnología militar del MIT se disculpó públicamente con los dibujantes por el plagio, pero nadie pareció cuestionar el hecho de que un proyecto científico ilustrara sus virtudes y posibilidades mediante un dibujo de una guerrera de ciencia-ficción.»<sup>1</sup>

De este hecho podemos pensar que la realidad no sólo supera a la ficción sino que en cierto modo bebe de ella. La imaginación inventa en tanto que construye con total libertad.

En esta investigación hemos intentado no perder de vista esa idea, y hemos ido más allá de las dudas que puedan surgir sobre legitimar una investigación de cariz artístico en el actual contexto académico. Nuestra prioridad ha sido alejarse de una *visión programada*<sup>2</sup> de ideas y sus definiciones, y experimentar con todas ellas.

Coincidimos con Rancière, en defender el carácter posibilitador, y no restrictivo ni obstaculizador de nuestro campo de saber, y de nuestras metodologías de investigación en el ámbito de las prácticas artísticas:

---

<sup>1</sup> MONEGAL, A., & TORRES, F. (2004). *En guerra*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporànea

<sup>2</sup> RANCIÈRE, J. (2010). "La emancipación pasa por una mirada del espectador que no sea la programada." entrevista de Tomàs Gonzalez y Jordi Carmona, en *Público* 14.05.2010.

«El arte participa de la política de muchas maneras: por la manera en que construye formas de visibilidad y de debilidad, por la manera en que propone medios de expresión y acción a quienes estaban desprovistos de ellos, etc. Lo que es políticamente relevante no son las obras, sino la ampliación de las capacidades ofrecidas a todos y todas de construir de otro modo su mundo sensible.»<sup>3</sup>

También nos gustaría aludir a lo que Cuesta y Miyares apuntan en su texto *Cultura\_Responsabilidad\_Universidad*<sup>4</sup>, citando a Thiebaut: “las épocas se definen, en gran parte, por las imágenes que acuerdan darse a sí mismas” y plantean la necesidad de “crear un marco adecuado de interpretaciones donde la cultura científica y la humanística no aparecieran enfrentadas (...)”. Dicho de otra manera, dibuja un contexto donde existiera un diálogo en el que los interlocutores de lo científico y lo humanístico entendieran la necesidad que tienen uno del otro en la construcción de una sociedad. Pero hemos de tener en cuenta que no podemos construir un diálogo democrático sin que finalmente nuestras metodologías y estructuras sean democráticas en todos los aspectos. Más que de una responsabilidad a secas, deberíamos empezar a hablar de una responsabilidad consecuente, compartida y con voluntad y finalidad de intervención colectiva.

Lamentablemente, con el Plan de Bolonia de 1999, vigente en los estudios universitarios superiores, la legitimación del I+D+i (Investigación + Desarrollo + innovación), como meta y modelo del saber universal, poco espacio está dejando a las ideas de emancipación, saber y capacidad.

A las dificultades que, en el contexto de una educación formal y reglada, la enseñanza artística ha sufrido, se le añade la necesidad de vocación de una utilidad mercantilista, que de algún modo aniquila esa idea de las artes como objeto en sí de saber.

---

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> CUESTA, Salomé & MIYARES, Bárbaro (2004). “Cultura, Responsabilidad, Universidad”, en *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, núm. 2, pp.123-131.

Dado este nuevo contexto, y las muchas reflexiones que se han alzado en torno al mismo, el **objetivo general** de esta tesis ha sido la construcción y articulación de nuestros saberes en torno al ejercicio de la enseñanza artística, como una de las acciones necesarias para activar un cambio o transformación. Para ello, nos hemos propuesto los siguientes **objetivos específicos**:

- 1) Repensar la formación del/la artista enseñante y la construcción de sus discursos pedagógicos, así como revisar cuáles han sido y son sus obstáculos,.
- 2) Aportar algunos criterios y realizar algunas prácticas que nos permitan llegar a comprender las estructuras en las que la enseñanza artística especializada se encuentra inscrita.
- 3) Explorar, desarrollar y experimentar estrategias y mecanismos que nos ayuden a aproximarnos a un cambio en las metodologías de enseñanza-aprendizaje de la producción cultural contemporánea en el ámbito universitario, concretamente en la formación de formadores.
- 4) Proponer algunos criterios prácticos para una reorientación de la enseñanza en nuestras facultades de arte.

Donna Haraway<sup>5</sup>, considera que ningún conocimiento está desligado de su contexto ni de la subjetividad de quien lo emite. En esta investigación, nos hemos reconocido como participantes activas, depositarias de los saberes que hemos ido adquiriendo y que, sin duda, han pasado a formar parte de nuestros marcos referenciales de formación artística. De esta manera, hemos pretendido aproximarnos a un discurso propio, actual y consciente del ejercicio de la docencia artística, y por ende la formación de formadores, puesto que estos criterios los trasladaremos a nuestra docencia.

---

<sup>5</sup> HARAWAY, D. (1991): *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. Nueva York: Routledge. (Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra, 1995).

Una docencia a partir de un saber situado, en referencia a la necesidad de contextualizar y tomar conciencia de la importancia de la construcción de nuestras propias subjetividades.

Consideramos que la importancia de la formación radica en su capacidad para que, de manera velada, no explícita, se asimilen dinámicas de enseñanza-aprendizaje, que posteriormente se trasladan a la formación de formadores en los distintos niveles formativos de la educación artística.

Se trata de una investigación que pueda servir de espejo en el que mirarse para abordar y repensar nuestras metodologías docentes. Aunque debemos aclarar que es sólo una investigación en proceso, basada en parte en la formación que recibimos y en nuestra experiencia docente, no aspira a ser un resultado sino un propuesta, un camino, un deseo, un devenir, una deriva e incluso una llamada a la acción si se quiere.

Las preguntas: ¿qué pasa con la enseñanza del arte?, ¿cómo formamos a sus formadores?, ¿qué didácticas se utilizan?, ¿cómo abordamos su pedagogía?, ¿qué conexiones se producen con la sociedad?, son cuestiones que se generaron como eje vertebrador de algunas de las más interesantes experiencias formativas del pasado. Estas cuestiones dieron lugar a algunos de los giros conceptuales, y por tanto también artístico/formales, más interesantes de la historia de la producción cultural del siglo XX. Estamos hablando de las experiencias de la Vkhutemas, la Bauhaus y el Black Mountain College.

La **actualidad de esta investigación** se puede identificar con la vigencia de estos planteamientos, no solo en el ámbito académico, sino también en el artístico, en acontecimientos como la *Documenta 11* (2002) dirigida por Okwui Enwezor, que se propuso cuestionar el formato de exhibición del arte, centrando el foco de atención en mostrar los procesos anteriores a la exposición de los objetos artísticos, o, la *Manifesta 6*<sup>6</sup> (2006), comisariada

---

<sup>6</sup> *Manifesta 6* se proyectó en la ciudad de Nicosia, Chipre y tenía la intención de utilizar las infraestructuras de *Manifesta*, junto a los recursos locales de la capital, para crear una escuela de arte experimental. Ésta se materializaba en torno a una exposición que contaba con programas de formación a corto y largo plazo y contemplaba la posibilidad de convertirse en una institución



por Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle y Florian Waldvogel, en la que se proyectó una escuela de arte experimental.

En el ámbito académico universitario, podemos identificar la intensificación del debate con la publicación en 2008 del artículo "Turning"<sup>7</sup>, de Irit Rogoff, que contenía una parte crítica al Plan Bolonia. En él, Irit Rogoff definió un cambio de rumbo en la producción, intermediación y experimentación de la práctica artística, aludiendo a la necesidad de apuntar a un nuevo paradigma de enseñanza.

Estos hechos, junto con el incremento de presupuestos en los departamentos de Educación y Acción Cultural de centros de arte, y la equiparación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior, motivaron el debate sobre el cómo, dónde, cuando, quién y por qué, y la necesidad de repensar los modelos formativos de la educación artística. Este debate está hoy vivo académicamente<sup>8</sup> pero no existe un proyecto en común compartido.

Esto nos conduce a preguntarnos cómo se construye la identidad del artista en la universidad, espacio central de producción y transmisión de conocimiento en torno a la práctica artística, y la institución encargada de legitimar la formación del artista en nuestra sociedad.

---

permanente. La oposición de ciertos sectores de Chipre desencadenó un fuerte debate que concluyó con la cancelación de *Manifesta 6*, cuyos organizadores trasladaron el proyecto a Berlín con el nombre de *unitednationplaza*.

<sup>7</sup> Irit Rogoff es profesora del Departamento de Cultura Visual de la University of London y autora de *Turning. e-flux journal*, 1. (2008). Podemos encontrar la edición en español en: ROGOFF, Irit (2011). *El giro. Arte y políticas de identidad*, Vol. 4 (junio), pp. 253-266.

<sup>8</sup> Entre el creciente número de actividades que se han organizado para ocuparse de este tema a nivel internacional, podemos destacar la labor que se viene realizando desde el *Núcleo de Educação Artística* de la Universidade do Oporto. Que en el año 2014, acogió en su sede la conferencia organizada por la *European Educational Research Association*, donde se congregan especialistas de todo el mundo. El *Núcleo de Educação Artística*, pertenece al Instituto de *Investigação em Arte, Design e Sociedade*, de la Universidad de Porto, en el que pudimos realizar una estancia de investigación gracias a la obtención de una beca del *Programa Iberoamérica Jóvenes Profesores e Investigadores 2014*, del Banco Santander.

Entendemos que en el ámbito de la universidad el epicentro de la formación de formadores: es la que cuenta con más herramientas para proporcionar un contexto favorable, y está obligada a propiciar un espacio de libertad para la reflexión y la práctica. La universidad es quien debe actuar como palanca de cambio en la implementación de un nuevo paradigma metodológico en las prácticas artísticas, su transmisión, activación y experimentación. De no ser así, la institución universitaria dejaría de lado una de sus funciones básicas.

Partimos de la base que la formación de formadores ha de sustentarse en la adquisición de conocimientos a través de la experimentación y la práctica artística y que el mayor foco de atención ha de ser el individuo, el estudiante. En una escuela de arte lo que se ha de enseñar es la práctica artística. Esta no se puede aprender si no es experimentándola. El enseñante no se ha de centrar en el objeto de arte, sino en el proceso a través del cual se llega al mismo. Quienes estudian bellas artes tienen, o han de tener, la capacidad de enfrentarse a un problema dándole distintas soluciones. En ello consiste la creatividad. La creatividad es la capacidad de dar soluciones diversas a un mismo problema.

Además, consideramos que el acto educativo es un acto político, en tanto que siempre existe una jerarquización de los conocimientos. Por lo tanto, se ha de estar alerta sobre las herramientas utilizadas, los referentes, las metodologías, los contenidos, las condiciones y los espacios, y ser cautelosos en estas cuestiones, porque tanto aquello que se presenta como aquello que se obvia condiciona el aprendizaje.

La enseñanza que proponemos ha de ser un diálogo y un acompañar más que una transferencia o imposición de saberes o técnicas, con el objetivo de autoconstruirse como artistas-enseñantes. Se trata de conseguir que estudiantes y formadores, además de adquirir conocimientos y habilidades, desarrollen a la par su capacidad creativa y crítica, y tengan ideas propias sobre el arte y también sobre la vida.

Sobre la **metodología** empleada para la realización de la investigación, diferenciamos: una parte **teórica**, con carácter analítico y reflexivo, en la que se ha elaborado el marco referencial y conceptual del tema de la tesis, y cuyo propósito ha sido aportar nuevos conocimientos en las líneas de

investigación en las que incide; y una parte **práctica**, de aplicación, cuyo propósito ha sido el de testear la propuesta metodológica que hemos ideado a propósito de las estrategias docentes y los criterios obtenidos de la teoría.

Identificamos este proceso como el de una **investigación artística** que tiene el propósito de ampliar nuestros conocimientos y entendimientos a través de la práctica. Es una investigación que formula cuestiones que son pertinentes al ámbito artístico y emplea diferentes métodos que proceden de la práctica artística. El proceso y los resultados además están apropiadamente documentados y tienen como objetivo ser difundidos entre la comunidad investigadora y el público más amplio.

La bibliografía, los materiales y los documentos utilizados en esta investigación ha consistido en la recopilación de textos pertenecientes a las diferentes áreas de estudio que hemos abarcado y al diseño de unos criterios orientativos para la docencia y una metodología para la experimentación de la práctica artística.

Las técnicas y procedimientos generales de investigación han sido cualitativos. Se han realizado entrevistas a docentes del Departamento de Escultura con el objetivo de recoger su opinión y experiencias, que han sido significativamente importantes para el desarrollo de la tesis.

La tesis se desarrolla con la siguiente **estructura**:

***1ª parte: Conflictos en la enseñanza y necesidad de nuevos procesos.***

Desde una mirada personal, reflexionamos sobre los conflictos que se plantean hoy en la enseñanza artística, enmarcados en la contradicción entre la adquisición de saberes útiles básicamente técnicos y la articulación de un pensamiento crítico, que consideramos necesario para el ejercicio de unas prácticas artísticas libres que generen creatividad. La formación como investigación-proceso-experiencia no se ve alentada en el anquilosamiento de muchas de nuestras facultades de bellas artes. Entendemos que son necesarias nuevas propuestas que transformen algunos de los criterios del

funcionamiento pedagógico y un cambio en el modelo de enseñanza/aprendizaje.

**2ª parte: Modelos alternativos y la enseñanza artística en España.**

**Revisión y reflexión sobre tres escuelas del siglo XX:** Podríamos decir, sin demasiado margen de error, que con las innovadoras aportaciones de estos tres centros de enseñanza superior: Vkhutemas, Bauhaus y Black Mountain College, ubicados en Alemania (1919-1933), Moscú (1920-1930) y Estados Unidos de América (1933-1956) respectivamente, las artes plásticas y el diseño del siglo XX cruzaron la puerta de la Modernidad. A pesar del tiempo transcurrido, algunos de sus planteamientos siguen siendo válidos para esa construcción y articulación de saberes, técnicos y teóricos, que han de ser referencia de la formación artística actual.

**La historia de la enseñanza de las bellas artes en el contexto español:** Trata sobre aquellos factores e instituciones que, desde el siglo XVII, con la creación de la *Académie Royale de Peinture et Sculpture* de París (1648), y posteriormente con la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid (1752), marcaron las pautas de lo que sería el academicismo en Europa y España, que tanto había de influir en los centros formativos de Bellas Artes de nuestro país hasta la primera mitad del siglo XX. Destacamos alguna de las propuestas pedagógicas alternativas de tipo general que se presentaron desde instancias progresistas que, de instaurarse y consolidarse en España, hubieran afectado, sin lugar a dudas, la formación artística superior: es el caso de Ángel Ferrant, cuyos planteamientos guardan un paralelismo con los de las escuelas alternativas citadas, en particular con la Black Mountain.

Y aportamos algunas tentativas de cambio que se llevaron a cabo durante los años noventa y que fueron pioneras en posibilitar el cambio de las dinámicas de la enseñanza artística universitaria, de la formación del artista contemporáneo. Se trata de el *Plan de Estudios Experimental* del Departamento de Escultura de la *Universitat Politècnica de València*, (1989) , *los Tallers Internacionals d'Art i*

*Comunicació* pensados como cursos de especialización para jóvenes creadores, en las que también participó esta universidad, y el *Programa de 1995-1996*, del *Departament d'Estructura de la Imatge i l'Entorn*, de la Universidad de Barcelona.

### **3ª parte: La práctica artística como experiencia.**

Desarrollamos nuestra hipótesis sobre la necesidad de la experimentación como base de una docencia entendida como práctica artística, consciente y coherente, que posibilite la autoconstrucción de nuestros saberes. Y proponemos una metodología o estrategia de aprendizaje que consideramos que nos facilita este cambio de criterios en el modelo de enseñanza/aprendizaje, en la construcción de la identidad del artista. La ponemos en práctica como parte de nuestra experiencia. Hemos añadido a este capítulo las reflexiones de la puesta en práctica de una experiencia que desarrollamos en el aula con los estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, en las especialidades de Dibujo y Artes Plásticas: los futuros formadores. Y elaboramos unos criterios a partir de estas experiencias.

En nuestras **conclusiones** avanzamos una propuesta de criterios que pretenden propiciar unos cambios en la enseñanza de nuestras facultades para conseguir una mejora en la formación del artista.

Las propuestas que planteamos como conclusión son de dos clases: generales, que en algunos casos podrían considerarse como meras sugerencias, con resultados difíciles de apreciar, pero muy necesarias para una buena formación artística; y, otra más concretas, basadas en la aplicación de una metodología didáctica para la iniciación al proceso creativo. Unas y otras están dirigidas a conseguir una formación artística más completa de docentes y estudiantes, para que sea la experimentación la base de la enseñanza, y se desarrolle la versatilidad, el espíritu de análisis y las capacidades creativas de ambos.



## PARTE I / LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA HOY

---

*«Pensar en la “academia” como en “potencialidad” es pensar en las posibilidades de no hacer, de no realizar, de no dar a lugar a estar en el mismo centro de los actos de pensamiento, acción y realización. Implica rechazar gran parte de la instrumentalización que parece ir pareja con la enseñanza, gran parte del administrativismo que está asociado con una noción de “formación” para esta o aquella profesión o mercado. Despojándose de gran parte de las nociones de “academia” como terreno dedicado a la formación cuyo únicos resultados permitidos son un conjunto de prácticas u objetos concretos.»*

*Irit Rogoff  
La academia como potencialidad*





## **1. CONFLICTOS Y PROCESOS.**

### **1.1. Análisis de conflictos.**

#### **1.1.1. Proceso y objeto.**

En la actualidad, el acceso a una plaza de personal docente e investigador en una universidad, aún más si esta es pública, implica enfrentarse al hecho de reconocer y asumir un posicionamiento a priori de la idea que se tiene de universidad, de su función en la sociedad como espacio de producción y transmisión de conocimiento.

En el caso de las facultades de Bellas Artes, además se plantea para el/la docente una doble problemática que, en ambos casos, se presenta como contradictoria dada la dificultad de defender la necesidad del arte en una sociedad en la que prima el utilitarismo de los conocimientos en pro de las necesidades del tejido empresarial y de una mercantilización cada vez más generalizada.

La primera situación a la que nos enfrentamos los docentes es la responsabilidad de ofrecer a los estudiantes herramientas que les sean útiles para acceder al mercado laboral, puesto que hoy en día, y sobre todo con las transformaciones acaecidas con la equiparación de las enseñanzas superiores al espacio europeo de educación, esta función ha sido asumida por nuestras universidades como una parte de su razón de ser. Estos saberes tienen que ver con la formación técnica y se asocian con la creación de objetos singulares que demandan destrezas plásticas para su producción, así como conocimientos en el manejo de medios digitales, para la elaboración de productos relacionados sobretudo con el ámbito audiovisual y las nuevas tecnologías de la imagen. Esta primera situación en la mayoría de casos se justifica, desde nuestro ámbito, con el argumento de que esos conocimientos también les pueden servir como base y elemento discursivo para el desarrollo de proyectos artísticos.

La segunda situación es quizás la más compleja. Se trata de la responsabilidad de llevar a cabo la difícil tarea que supone la construcción de un discurso crítico hacia lo artístico, que se contemple como un

posicionamiento desde la práctica en torno a la definición de arte y artista, que supere a su vez la idea de que el/la artista, es aquel o aquella que vive de su inserción en el sector del mercado del arte. Es decir, el de posibilitar un *espacio de pensamiento* tal y como lo define Simon Seikh:

«... avanzar más allá de la producción de conocimiento hacia lo que podemos denominar espacios de pensamiento [...] Por pensar se entiende aquí algo que implica redes de indisciplina, líneas de fuga y cuestionamientos utópicos.»<sup>9</sup>

La convivencia en nuestras facultades de ambas situaciones, produce conflictos internos que acentúan aún más si cabe la división entre aquellos partidarios de un aprendizaje del arte desde y a través de la técnica, y aquellos que consideran el arte como una convención social fruto de cada época y cuyo interés deviene precisamente en su construcción como idea.

La primera situación, la que prioriza el conocimiento de técnicas, tecnologías y materiales, por un lado, entra en competición con otras enseñanzas que sí que son específicamente profesionalizantes, y que abordan con profundidad todos los aspectos técnicos. Esas enseñanzas, con el Plan Bolonia se han transformado en grados y han logrado su equiparación a lo que antes eran las licenciaturas, que comprendían una formación más universal y holística; es decir, analizando los hechos desde el punto de vista de las múltiples interacciones que los caracterizan. Pero, por otro lado, esta situación puede verse sometida a su valor de uso y por tanto carecer de la autonomía creativa que proporciona su identificación como producto cultural.

No obstante, la segunda situación, la que antepone la emancipación intelectual del artista y la articulación de su pensamiento crítico, no necesita de la primera pero adolece de dos problemáticas importantes. Una es carecer de un perfil profesional definido, puesto que no identifica una especificidad

---

<sup>9</sup> SHEIKH, Simon (2009). "Objects of Study of Commodification of Knowledge? Remarks on Artistic Research", en *Art&Research*, Vol. 2, núm. 2, primavera de 2009, <http://www.artandresearch.org.uk/v2n2/sheikh.html>. Citado por Kaufmann, Therese (2011), «Arte y conocimiento: rudimentos para una perspectiva decolonial», en *Trasversal*, núm. 03, 2011. <<http://eipcp.net/transversal/0311/kaufmann/es>> [Consulta: el 8 de septiembre de 2014].

propia que la diferencia de otros campos de saber cuyo material son las ideas: sociología, filosofía, antropología, etc. La otra es que su resultado/producto a veces no llega a materializarse, necesitando para legitimarse como tal de los espacios y medios normativos del sistema del arte, cosa que implica una dependencia total a estos y al marketing de "vender ideas".

Estas dos visiones pueden resumirse o identificarse con las siguientes enunciados:

1. La primera situación respalda una arte que ha quedado estancado en una etapa concreta de la historia del arte y que vive una sociedad que ya no es coetánea a los medios tecnológicos de su época. Ignorando y/o negando parte de las teorías en torno a la práctica artística "reciente". Es un arte que no tiene en cierto modo razón de ser pero sí una posibilidad de subsistencia gracias a su "saber hacer".
2. La segunda situación es coetánea a su época, sus medios y su tecnología, y se sirve de las corrientes teóricas contemporáneas, pero no encuentra en nuestra sociedad un medio de subsistencia, en tanto que no se detecta su utilidad en una sociedad tardocapitalista. Ni encuentra el medio natural para su existencia, puesto que todavía no ha sido identificada como "producto cultural".

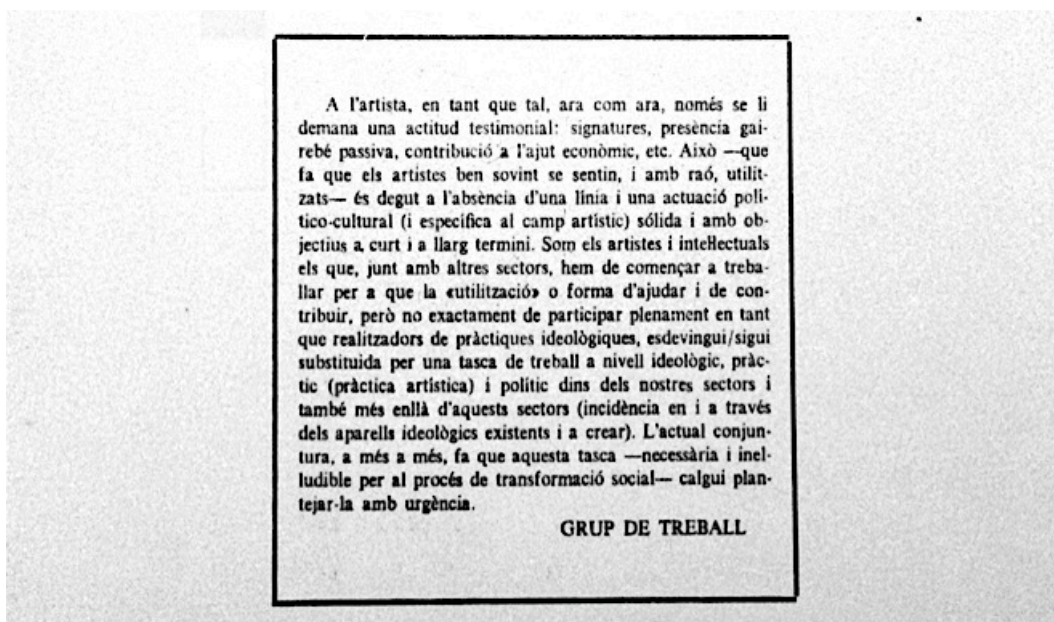
Dicha necesidad de consenso produce en el ámbito académico un silencio incómodo que acaba por enmascarar otras realidades mucho más significativas y determinantes, como es la falta de un proyecto común que revise, proponga y reivindique nuestros conocimientos como campo de saber; que afronte la precariedad laboral de los artistas; que dé buena prueba de cómo en el específico campo del mercado del arte es necesario un "ejército artístico de reserva", al que alude Moraza<sup>10</sup>, donde el no acceso de la mayoría,

---

<sup>10</sup> MORAZA, J. L. (1999). "Obstáculos y recursos. Condiciones para la creación de un departamento abierto de epistemología del arte", donde el autor utiliza el concepto de Marx de "ejército industrial de reserva" para hacer la comparación:

es la justificación del acceso de unos pocos; cuya multiplicación de futuros candidatos comporta también una reducción de derechos y un empeoramiento de las condiciones laborales que viene reforzada por las categorías de obra única, de firma, de autoría, etc.

La falta de consenso académico sobre la cuestión se planteó, en otro contexto y de manera incipiente, en la década de los setenta. Está bien ilustrada en la propuesta de estatuto para el artista que el colectivo *Grup de Treball* presenta en el catálogo de la exposición de *Guinovart* en la galería Adrià de Barcelona en el año 1975, y que podemos encontrar en el texto de la imagen, y cuya traducción es la siguiente:



**Figura 1:** Texto publicado en el catálogo/diario dedicado a “Guinovart”, colectivo Grup de Treball. Galería Adrià, Barcelona 1975.

*«Al artista, en cuanto que tal, por ahora, sólo se le pide una actitud testimonial: firmas, presencia casi pasiva, contribución a la ayuda económica, etc. Esto -que hace que los artistas bien a menudo se sientan, y con razón, utilizados- es debido a la ausencia de una línea y una*

*actuación político-cultural (y específica al campo artístico) sólida y con objetivos a corto y a largo plazo. Somos los artistas e intelectuales los que, junto con otros sectores, tenemos que empezar a trabajar para que la "utilización" o forma de ayudar y de contribuir, pero no exactamente participar plenamente en cuanto que realizadores de prácticas ideológicas, acontezca/sea substituida por una tarea de trabajo a nivel ideológico, práctico (práctica artística) y político dentro de nuestros sectores y también más allá de estos sectores (incidencia en y a través de los aparatos ideológicos existentes y a crear). La actual coyuntura, además, hace que esta tarea -necesaria e ineludible para el proceso de transformación social- haga falta plantearla con urgencia.»*

Las contradicciones que vive el mundo del arte se puede observar desde otros ángulos. Una propuesta significativa que también ilustra los mecanismos de legitimación del sistema del arte, puede ser *Exhibition* (1987), de Antoni Muntades, en la cual se podían ver reflejadas las estrategias de legitimación en referencia al objeto de arte: la muestra consistía en exhibir toda la serie de soportes y dispositivos (marcos, televisores, pantallas, proyectores, peanas, vitrinas, luces...) que se utilizan en las exposiciones para dotar de aura al objeto artístico, lo cual sirve como estrategia para la reconversión de la obra artística en mercancía; pero a su vez la obra en sí no era cada una de las piezas sino su conjunto y su contexto de exposición. La tecnificación del espacio y los soportes de exhibición contribuyen a ese fin. Y en demasiadas ocasiones la ornamentación y la espectacularidad expositiva le resta protagonismo a la obra.

Pero en el contexto académico éste no es el problema, sino el hecho de que el proceso creativo se someta a que el resultado deba responder a unas condiciones para su exposición, que en la mayoría de casos obvian otras posibilidades de intervención, en otros contextos, con otros dispositivos y medios.

La ausencia de una visión compartida en el mundo académico también adolece de la comprensión del arte por parte de la sociedad (incluidos los/las estudiantes de arte, y docentes que se formaron también en esta contradictoria duplicidad de ideas). Es todo un síntoma que en los planes docentes no existan asignaturas dedicadas a la pedagogía y el aprendizaje de

la práctica artística (sólo en ocasiones están vinculadas a un departamento en concreto, cuando de alguna manera debería ser una cuestión transversal a todos ellos).



**Figura 2: *Exhibition*, 1987. Instalación de Antoni Muntadas. Vistas de la exposición en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Madrid.**

En esta situación, acceder a la docencia universitaria conlleva otro problema no menos importante: el de la autocensura que se autoinflige el recién llegado profesor. Ante su inestabilidad laboral y su precariedad salarial, habitualmente como profesor asociado a tiempo parcial, sin formar parte de los órganos de decisión, y por tanto en desigualdad de condiciones, no se atreve a cuestionar los mecanismos que podrían detonar un cambio con vistas al futuro, en contenidos, planes docentes, etc.

El nuevo profesor se somete a un período de alfabetización de *quienes* y *cómos* y se suma al cómputo de docentes, sin atreverse a mostrarse disonante con las sinergias de su funcionamiento, que se refuerza al comprobar la desmotivación que produce en todos y cada uno de los docentes el aparato burocrático en el que transitan, que tiene la capacidad de acabar con toda resistencia o ataque a su inmovilismo.

Otra de las cuestiones en la misma línea es la estandarización y equiparación de los procesos de evaluación y acreditación bajo criterios de calidad, en los que, a pesar de su denominación, prima lo cuantitativo. Basándose en

conceptos tan frágiles como el de objetividad e imparcialidad, en la mayoría de casos se favorece al *burócrata*, más pendiente de conocer el funcionamiento de las baremaciones que de formarse en su ámbito de estudio.

### 1.1.2. Estructuras.

Es en lo que se refiere a los contenidos curriculares donde la contradicción entre la idea del desarrollo técnico en la construcción del objeto, y la idea de proyecto artístico, es propiciada por el prejuicio que deviene de la organización departamental de las facultades: la división disciplinar entre escultura y pintura. La situación se adivina imposible de superar. No por falta de voluntad, sino por la impotencia que produce enfrentarse a un cambio radical de las estructuras que sustentan todo el entramado burocrático de nuestro sistema de validación y calificación, así como lograr un consenso sobre este, no tanto en el sistema del arte, como en el contexto académico.

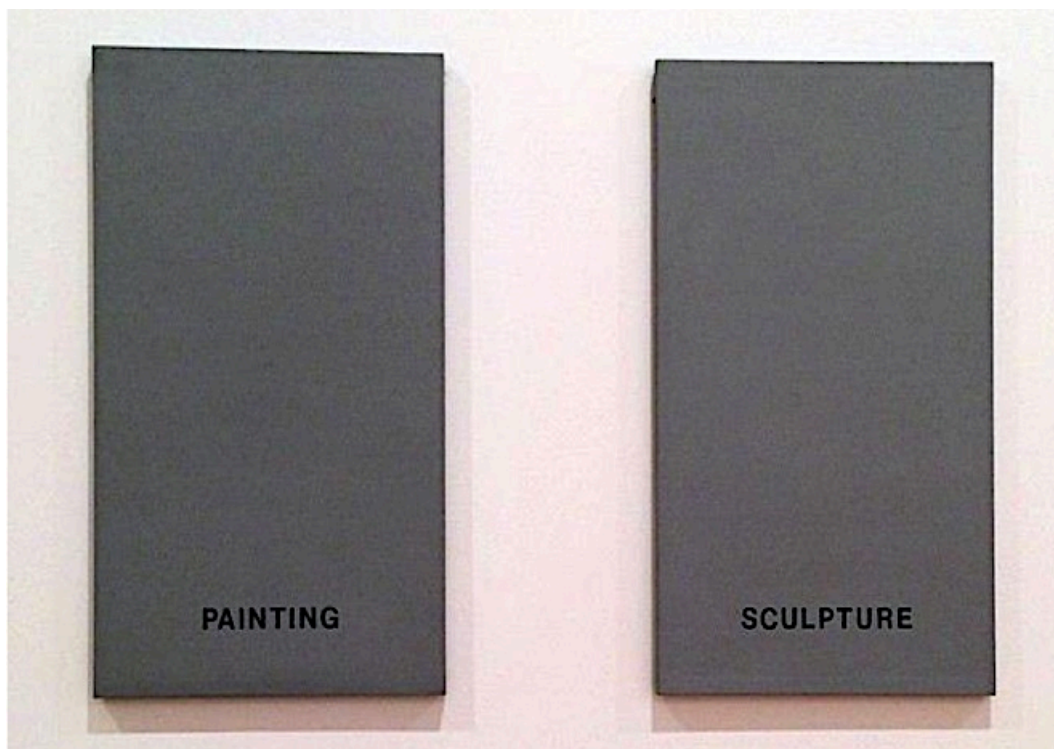


Figura 3: *Painting-Sculpture*, 1966-67. Pintura-Escultura. Colectivo Art & Language (1968 - ). Mulier Mulier Gallery, Bélgica.

Este contexto propicia otro obstáculo a su vez, una vez salvada la idea de división disciplinar entre escultura y pintura, la división de la producción artística según la especificidad del medio técnico utilizado. Algunos ejemplos podrían ser: *land art* (arte del paisaje / espacios de “naturaleza”), *arte público* (espacio público / ciudad), *arte político* (ámbito político-social / propuestas de activismo), *net-art* (específicos para las posibilidades que ofrece la red de internet), *arte interactivo* (implica la intervención del espectador/a), *arte electrónico* (utiliza los medios electrónicos), etc.

La confusión radica en que los adjetivos que complementan al sustantivo arte enmascaran su origen, y justifican en el uso del criterio medial la razón de ser de las propuestas. Volvemos al principio: la cuestión no es la enseñanza del medio, igual que no lo era la división por su forma resultante (2 dimensiones, 3 dimensiones), la cuestión es que la práctica artística utiliza como material discursivo cualquier medio, y por eso su devenir adopta cualquier forma y se inscribe en cualquier contexto o medio. Si anteponemos al arte el medio, volverá la necesidad de especialización, como también sucedió con la escultura y la pintura, por tanto volveremos a la necesidad de aprender la técnica antes que pensar el arte.

Esta es una característica de la enseñanza que continua vigente en el discurso académicos de las universidades españolas, y su problemática se ha intensificado con la adscripción de las mismas al proyecto europeo de educación, el Plan Bolonia, como podemos comprobar más adelante.

Aquí encontramos uno de los primeros encajes interesantes para esta investigación y que puede constituirse como hipótesis: consideramos que en la formación de alguien que esté interesado/a en la adquisición de los conocimientos necesarios para el ejercicio de la práctica artística, debería primarse la experimentación de los procesos, de las metodologías artísticas de investigación:

- La formación debería enfocarse hacia la investigación-proceso-experiencia, y no hacia su resultado-objeto-mercancía.



- Poner el foco de atención en comprender la evolución del proceso investigación-experiencia, sin cuestionar la legitimidad de cada una de las etapas de la práctica artística.
- Utilizar los medios y las metodologías de análisis y observación, con intención de intervenir en el sector cultural de manera activa y crítica.

Precisamente el camino tanto de la enseñanza como del aprendizaje del arte, deberían confluir en la experimentación de procesos, que es del interés que parte esta investigación.

### **1.1.3. Universidad real.**

José Luís Brea en su texto, "La Universidad del conocimiento y las nuevas humanidades"<sup>11</sup>, se plantea la siguiente cuestión anunciándola así: "¿Qué queda de los viejos relatos que impulsaron el surgimiento de la *idea moderna de la Universidad* en la institución universitaria efectivamente existente en las sociedades actuales, en la *universidad real* que conocemos?" Y alude a la idea de que solo se podrán sentar las bases que permitan una crítica efectiva que desemboque en una transformación de lo que conocemos por universidad hoy en día, analizando la extrema dependencia que la universidad guarda con la estructura general de organización social y de producción de conocimiento y saber.

Tratemos de responder a esta pregunta desde nuestro contexto. Las Escuelas Superiores de Bellas Artes pasan a formar parte de los estudios universitarios con la Ley General de Educación de 1970<sup>12</sup>, transformando las escuelas en facultades y adaptando su funcionamiento, estructuras y modos de hacer a la nueva situación. Si tenemos presentes las implicaciones que

---

<sup>11</sup> BREA, J. L. (2004). "La Universidad del conocimiento y las nuevas humanidades", en *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, núm. 2, pp. 133-154.

<sup>12</sup> España. Ley 14/1970. de 4 de agosto. General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. «BOE» núm. 187, de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546. [Consulta: 26 de noviembre de 2014] <[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852)>

tuvo la dictadura franquista en la institución universitaria, cuyo objetivo principal fue acabar con el proyecto educativo de la Segunda República, la primera cuestión que se nos plantea, antes de responder a la anterior, es: ¿Hasta qué punto podemos detectar en la institución universitaria española de los años setenta, la vigencia de los viejos relatos que impulsaron el surgimiento de la *idea moderna de la Universidad*? ¿Hasta qué punto fueron las facultades de Bellas Artes españolas un espacio autónomo, capaz de albergar procesos de reflexión crítica en torno a la producción y circulación pública de sus saberes en torno a la práctica artística?, puesto que una de las obsesiones de la dictadura, no fue otra que la de impedir toda permeabilidad intelectual que viniera de la Europa foránea. Nos lo muestra Josep Fontana en el prólogo de *El atroz desmoche, la destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*<sup>13</sup>, refiriéndose a los pronunciamientos que en los primeros días del “alzamiento”, se fueron sucediendo procedentes de militares, de las jerarquías eclesiásticas y de otros colaboradores de los sublevados: todos parecían compartir la idea de que los males del país nacían de las ideas avanzadas de los intelectuales españoles, de procedencia extranjera, y del empeño de los gobernantes republicanos de izquierdas en multiplicar las escuelas de instrucción primaria. Fontana hace referencia concretamente a la incitación a la violencia, ejemplo de esto es una publicación que se hizo en Sevilla y que llevaba el título “A las cabezas”:

*«No es justo que se degüelle al rebaño y se salven los pastores. Ni un minuto más pueden seguir impunes los masones, los políticos, los periodistas, los maestros, los catedráticos, los publicistas, la escuela, la cátedra, la prensa, la revista, el libro y la tribuna, que fueron la premisa y la causa de las conclusiones y efectos que lamentamos.»*<sup>14</sup>

Y nos preguntamos a continuación: la institución universitarias ¿fue alguna vez un lugar protegido de terceros intereses relacionados con los ejercicios de poder durante los 40 años de dictadura franquista?

---

<sup>13</sup> MIRANDA, J. C. (2006). *El atroz desmoche: la destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Madrid: Editorial Crítica.

<sup>14</sup> *Ibidem*, Miranda, p. X.

Por eso, hemos estimado necesario para esta investigación, hacer una revisión del contexto social y político en el que los estudios de arte pasan a formar parte de la institución universitaria, así como analizar las implicaciones del aislamiento padecido, de las metodologías y estrategias de la misma enseñanza. Consideramos que esta puede identificarse con un tipo de ideología, que como veremos no es indiferente a los intereses de los estamentos de poder, y puede ofrecer algunos matices en los que encontrar cierta explicación al devenir del contexto actual de la enseñanza artística en la universidad.

Como reivindica Anna Barseghina, en *Utopía de transición*<sup>15</sup>, tomando como referencia su país de procedencia, Armenia, es necesario conocer las condiciones sociopolíticas de la creación artística y animar al arte que beba de la fuente misma de la realidad:

*«Eso significa un arte que se inscribe en los procesos sociales, que abre perspectivas donde todo parece bloqueado, que no tiene miedo frente a tabúes heredados del pasado. Ésa es, en nuestra opinión, la vía que se ofrece a los creadores contemporáneos armenios, si queremos que el campo de la cultura escape a la trampa nacionalista y, por ende, a una servidumbre a los nuevos poderes.*

*Se puede resumir diciendo que la mundialización es a la vez una "oportunidad" y una amenaza para la cultura armenia contemporánea. Una oportunidad, porque significa la apertura de fronteras, y, por tanto, la esperanza de escapar a la asfixia. Una amenaza, porque no está armada para hacer frente a tales desafíos, porque sus estructuras no están adaptadas y porque su aislamiento la lleva a aceptar influencias sin discernir entre ellas. En ese contexto, la resistencia tiende a confundirse con el nacionalismo.»*

En nuestro caso, no podemos olvidar, el proceso de depuración al que se sometió al profesorado universitario y a todo el sistema de educación, que

---

<sup>15</sup> BARSEGHIAN, A. (2007). "Utopía de transición" en *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria*, núms. 60-61, pp. 10-15.

llegó a ordenar y ejecutar impunemente a catedráticos como el Rector Peset Alexandre<sup>16</sup> en Valencia. Fontana apunta que:

*«El control de la enseñanza se consideraba tan importante que la Junta de Defensa Nacional de Burgos comenzó a tomar decisiones en esta materia antes de que se hubiera creado el organismo al que competía ocuparse de ella. [...] A partir del 24 de septiembre comenzaban a publicarse en el Boletín de la junta de defensa listas de personal docente sometido a depuración. Tras las medidas puntuales de los primeros meses, el 8 de noviembre de 1938 se anunciaba la necesidad de “una revisión total y profunda en el personal de Instrucción pública” y se crean las comisiones depuradoras. La tarea a realizar era considerable, ya que en opinión de José Pemartín, miembro de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas y Jefe de Servicio de Enseñanza Superior y Media, “tal vez un 75 por 100 del personal oficial enseñante ha traicionado (unos abiertamente, otros solapadamente, que son los más peligrosos) a la causa nacional<sup>17</sup>.»*

También hay que sumar al cómputo de la depuración, la multitud de exiliados forzosos, entre los que cabe nombrar muchos intelectuales, como por ejemplo, el valenciano Josep Renau, profesor de dibujo de la Escuela de Bellas Artes de San Carlos, que como Director de Bellas Artes en la Segunda República, pidió a Ángel Ferrant que formara parte de la Comisión de Expertos que debía reorganizar las enseñanzas artísticas y que, a pesar de finalizar el proyecto, nunca se pudo poner en marcha. También fue Renau, responsable del traslado, al iniciarse el golpe de estado (1936), de las obras del Museo del Prado a Valencia (Torres de Serrano y Colegio del Patriarca) y protegerlas de los inminentes bombardeos en Madrid, bombardeos para los que el Prado no fue una excepción.

También fue Renau, quien encargó a Picasso una obra para el pabellón español de la Exposición Internacional de 1937 en París con la idea de atraer

---

<sup>16</sup> Fusilado en Paterna el 24 de mayo de 1941.

<sup>17</sup> Prólogo de Josep Fontana en *op. cit.* J.C. Miranda.

la atención de Europa hacia la causa republicana en plena Guerra Civil Española<sup>18</sup>.

Es curioso observar que en la ficha online de la obra del MNCARS, el texto que encontramos en observaciones es el siguiente:



**Figura 4: Vistas del Museo del Prado durante la Guerra Civil, 1930. Fotografía de Virgilio Muro. Archivo Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid.**

«El mural “Guernica” fue adquirido a Picasso por el Estado español en 1937. Debido al estallido de la Segunda Guerra Mundial, el artista decidió que la pintura quedara bajo custodia del Museum of Modern Art de Nueva York hasta finalizara el conflicto bélico. En 1958 Picasso renovó el préstamo del cuadro al MoMA por tiempo indefinido, hasta que se restablecieran las libertades democráticas en España, regresando la obra finalmente a nuestro país en el año 1981<sup>19</sup>.»

<sup>18</sup> El cuadro *Guernika* de Pablo Picasso.

<sup>19</sup> Ahora ya se encuentra en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

También fue Josep Renau, el único candidato rechazado a “honoris causa” por la Universitat Politècnica de València. Tal y como apunta José Luis Santos Lucas, profesor de matemáticas y, durante unos años, Secretario General de la UPV:

«Fue aquella la primera vez que se proponía en la Universidad Politècnica la atribución de un título honorífico y también la primera - y única- ocasión, en los catorce años transcurridos desde entonces, en que se haya rechazado una candidatura.

[...] el anuncio por parte de la Facultad de Bellas Artes, el 4 de julio de 1979, de su intención de proponer la concesión de aquel doctorado honorífico a Josep Renau, concretada formalmente el 17 de septiembre con la presentación del acuerdo en ese sentido del centro y el “curriculum vitae” del candidato.

[...] Ni siquiera la Facultad de Bellas Artes lamentó públicamente<sup>20</sup> el triste episodio, que incluía, además, un innegable menosprecio hacia los proponentes del éxito de la propuesta.

Cuando en 1982 moría Renau -otra vez lejos de su tierra- la ciudad recordó su arte y su vida. Para la Universidad Politècnica, sigue olvidado aquel antiguo profesor de dibujo de la Escuela de San Carlos.»<sup>21</sup>

Una universidad que ya se fraguó con el inicio de lo que podemos llamar la expulsión de las Universidades de los centros neurálgicos de las ciudades, cuando se plateó un urbanismo de zonificación (*zoning*) en toda España. Este es el caso en Valencia, del Instituto Politécnico Superior, que en el año 1968<sup>22</sup>, integra cuatro centros (la Escuela Técnica Superior de Ingenieros

---

<sup>20</sup> Actualmente, la sala de exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de la UPV lleva el nombre de Josep Renau.

<sup>21</sup> SANTOS LUCAS, J.L. (1993). *Nacimiento de una universidad. Algunos recuerdos*. Valencia: Universidad Politècnica de Valencia, pp. 268-270.

<sup>22</sup> El Instituto Politécnico Superior de Valencia se conforma en virtud del Decreto-Ley 5/1968 de 6 de junio.

Agrónomos (1959); la Escuela Técnica Superior de Arquitectura (1966); la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos (1968), y la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (1968), y se traslada en 1970 a su emplazamiento actual, el campus de Vera, en el camino de Vera, en los terrenos expropiados a los campesinos que en aquella época aún vivían plenamente de trabajar las tierras de cultivo.

Será un año más tarde, en 1971, que se concede a la institución el rango de Universidad (a raíz del Decreto del 11 de marzo).

El desplazamiento de las facultades a las afueras de las ciudades, responde a la voluntad de mantener a los estudiantes fuera de los núcleos importantes de población y controlar algún posible estallido de protesta, influenciado por lo que hacía un par de años había ocurrido en Francia, en la revuelta de Mayo del 68.

Este pequeño y sucinto recorrido, nos sirve para atestiguar la importancia y la especificidad de la sociedad y la política española que precede a la inclusión de las Escuelas de Bellas Artes en el sistema universitario. No obstante, también el fracaso de la idea moderna de universidad, a la que hace referencia Brea, es un factor que se añade a nuestra *universidad real*.

En esas circunstancias, nos parece que no existía un contexto que propiciara unas buenas condiciones para experimentar la universidad como espacio de producción y articulación del saber en nuestra sociedad. Estimamos que renunciar a la “posibilidad de” y asumir “el fracaso” anunciado no sería adecuado por nuestra parte.

Lo que hoy se presenta como diferenciado, el saber y la fuerza de trabajo, fue lo que trataron de unir en el Mayo del 68: sus futuros protagonistas, los estudiantes y la clase trabajadora, exigiendo una universidad pública y para todos.



Figura 5: Carteles diseñados por y para las movilizaciones de estudiantes y trabajadores durante los meses de mayo y junio en 1969 en París.

## 1.2. Experiencias.

### 1.2.1. Saber saber.

La educación pública y gratuita, sirvió como herramienta de alfabetización, democratizadora de los saberes y recursos necesarios para desenvolverse en las sociedades contemporáneas cuyo centro neurálgico eran las ciudades a las que se acudía en busca de un futuro mejor. En el caso del estado español, el proyecto republicano trató de convertir en ciudadanos a una población formada hasta entonces por súbditos.

Paradójicamente, esto supuso normalizar la instauración de un posicionamiento ideológico y jerarquizado de los conocimientos, que después aprovecharía el régimen franquista dándole la vuelta. Al instaurar una sociedad que demandaba un empleado sumiso y dócil, pero sobre todo útil, debía ofrecer un lugar para que éste pudiera adquirir los conocimientos necesarios para el buen funcionamiento de las sociedades industrializadas. La escuela y los decretos que la constituyeron según sus organizaciones curriculares y metodológicas, fueron en definitiva la concreción de esos “saberes útiles”.



Ese concepto de “utilidad” ha supuesto cambios sustanciales en las sociedades modernas, incluyendo los “saberes” universitarios, como a continuación comentaremos sirviéndonos de algunos ejemplos.

En el catálogo de la exposición de “Un saber realmente útil”<sup>23</sup>, el colectivo What, How & for Whom nos introduce a cómo se desveló la ideología de esa división de los conocimientos en el contexto de Reino Unido. E ilustra las causas de la división entre los saberes “útiles” y los saberes que se defendieron como realmente útiles por parte de la clase trabajadora.

*«El concepto de “saber realmente útil” surgió a comienzos del siglo XIX, cuando los obreros tomaron conciencia de la necesidad de la autoformación. En las décadas de 1820 y 1830, las organizaciones obreras del Reino Unido introdujeron esta frase para describir el corpus de conocimientos que abarca diversas disciplinas “poco prácticas” como la política, la economía y la filosofía, caracterizadas como opuestas a los “saberes útiles”, proclamados como tales por los empresarios, que habían empezado a invertir cada vez más en el desarrollo de sus negocios mediante la financiación de programas formativos destinados a los obreros en competencias “aplicables” y disciplinas como la ingeniería, la física, la química o las matemáticas. Mientras el concepto de “saber útil” sirve como herramienta de reproducción social y protección del statu quo, el “saber realmente útil” exige el cambio en tanto en cuanto revela las causas de la explotación y rastrea sus orígenes en la ideología dominante. Es una búsqueda colectiva emancipadora, teórica, emocional, informativa y práctica, que empieza por reconocer lo que todavía no sabemos.»<sup>24</sup>*

También en *La sociedad desescolarizada*<sup>25</sup>, Iván Illich nos introduce en su visión ofreciendo algunos ejemplos de como una de las funciones que ejerce

---

<sup>23</sup> Catálogo exposición *Un saber realmente útil* (2015). Madrid: Museo Centro de Arte Reina Sofía.

<sup>24</sup> What, How & for Whom (2015). “Un saber realmente útil”, en el catálogo de la exposición *Un saber realmente útil*, pp. 19-33.

<sup>25</sup> ILLICH, Iván (2011). *La sociedad desescolarizada*. México: Editorial Brulot, p.28.

el Estado a través de las instituciones es la normalización de los mecanismos de control a los que se somete al ciudadano.

*«Muchos estudiantes, en especial los que son pobres, saben intuitivamente qué hacen por ellos las escuelas. Los adiestran a confundir proceso y sustancia. Una vez que estos dos términos se hacen indistintos, se adopta una nueva lógica: cuanto más tratamiento haya, tanto mejor serán los resultados. Al alumno se le “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la “escolariza” para que acepte servicio en vez de valor.»*

Cuando Illich afirma que una de las equivocaciones es la de confundir enseñanza con saber, en primer lugar advierte que la enseñanza es un proceso de transmisión, donde el conocimiento se transmite de manera unidireccional, emisor y receptor, profesor y alumno; en cambio, el saber<sup>26</sup>, es la creencia que surge de la experiencia y la memoria y que requiere además de una justificación fundamental; es decir un engarce en un sistema coherente de significado y de sentido y que se elabora mediante un proceso íntimo de reflexión que nos lleva a la comprensión de nuestra realidad.

### **1.2.2. Saber no ser.**

A las preguntas iniciales de nuestra investigación se le suma otra más: ¿Hasta qué punto, nuestro paso por la Universidad como institución de estudios superiores y el paso por una Facultad de Bellas Artes del Estado Español, como educación reglada, ha sido un lugar que ha hecho posible la construcción crítica de nuestros saberes y nuestra identidad como artistas?

---

<sup>26</sup> Ésta es una síntesis de la definición de Wikipedia que distingue entre Saber y Conocer. [http://es.wikipedia.org/wiki/Conocimiento#Conocer\\_y\\_saber](http://es.wikipedia.org/wiki/Conocimiento#Conocer_y_saber) . El término currículum oculto tiene su origen en la obra del pedagogo Philip W. Jackson en su obra *La vida en las aulas*. En el contexto español, el catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de A Coruña y autor del libro *El currículum oculto*, Jurjo Torres Santomé, es quien más aportaciones ha hecho a este campo de estudio.

Nos referimos aquí al “lugar” cómo el espacio que simboliza y contiene las sinergias propias de la lógica de la “institución”. Lo que nos interesa no es tanto las personas y las circunstancias concretas de la sistematización burocrática que rige cualquier espacio gubernamental, sino elaborar un *análisis de los aprendizajes que son incorporados tanto por docentes como por estudiantes aunque dichos aspectos no figuren en el currículo oficial*<sup>27</sup>, es decir, del currículum oculto de las enseñanzas artísticas universitarias en el estado español.

Con este objetivo, y para que esto nos sirva como material discursivo en nuestra investigación hemos utilizado una de las acepciones al concepto de currículum oculto, que corresponde a la aportación que hacen sobre éste María Acaso y Silvia Nuere en su artículo *El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen*<sup>28</sup>.

Para llegar a una aproximación en la comprensión de nuestra realidad como estudiantes-docentes, hemos realizado un estudio sobre los debates en torno a las mecánicas del aprendizaje en la enseñanza artística especializada que se ofrece en el ámbito de la universidad pública en el Estado Español, sus orígenes y su historia. Esto nos debería permitir: en primer lugar detectar sus orígenes; en segundo lugar entender las intercausalidades que la definen; y en tercer lugar desvelar el currículum oculto que nos permita comprender nuestra realidad. Consideramos que este es un paso necesario para crear un discurso que posibilite la construcción de una práctica docente en el ámbito de la enseñanza artística especializada. Entendiendo la práctica docente

---

<sup>27</sup> Currículo oculto - Wikipedia, sobre la definición de este concepto. [Consulta: 11 de marzo de 2015] <[http://es.wikipedia.org/wiki/Curr%C3%ADculo\\_oculto](http://es.wikipedia.org/wiki/Curr%C3%ADculo_oculto)>

<sup>28</sup> ACASO, M., y NUERE, S. (2005). "El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen", en *Arte, individuo y sociedad*, núm. 17, pp. 207-220. En él las autoras aportan la idea de la existencia también de una transmisión implícita a través del lenguaje visual, con los conceptos de: tamaño, forma, color, iluminación, textura, composición y retórica; y la consideración de tres tipos de sistemas de transmisión: a) los Espacios generales, que comprenden la arquitectura del espacio educativo, la distribución jerárquica del espacio y la decoración de las zonas comunes; b) los Espacios Específicos, que tienen que ver con el tipo y distribución del mobiliario en el aula y el conjunto de imágenes que decoran el aula; y c) la Documentación visual de carácter didáctico, que corresponde al conjunto de imágenes que los profesores utilizan en clase (diapositivas, presentaciones, vídeos y textos), y el uso de uniformes.

situada como una forma de *poiësis* de futuro, como una posibilidad transformadora. Nuestro objetivo no es otro que el de conseguir un autoempoderamiento: la investigación por los propios medios, sin tener que obedecer a las constricciones de la academia<sup>29</sup>, que Sheikh identifica como una de las luchas de los artistas en el pasado.

Nuestra investigación parte de esta idea, en tanto que uno de nuestros objetivos ha sido también cómo podríamos identificar los saberes realmente útiles que debe adquirir alguien que quiera dedicarse al ejercicio de práctica artística. Pretende posteriormente ofrecer una batería de acciones propuesta que sirvan como estrategias de reflexión desde nuestros propios procesos de investigación. Indagando en los cambios de conceptos, la reinterpretación de las definiciones y rastreando las causas de la herencia adquirida en nuestra formación. Nuestra idea es la de comprender de manera crítica lo que está pasando en el contexto de las enseñanzas artísticas. Desvelando la ideología implícita tanto en nuestra construcción del presente como resultado del relato de la historia como institución educativa así como la misma ideología implícita en la falta de reflexión como institución pedagógica.

Pero lo que sí que hemos aprendido de la universidad, y más en nuestro contexto, siguiendo a Montserrat Galcerán<sup>30</sup>, es que:

«La universidad ha sido siempre una institución productora de cultural ligada al poder y, en sociedades capitalistas, una institución de reproducción social de ese tipo de sistema. [...] En las universidades de masas del último siglo, junto con los contenidos propiamente técnicos y metodológicos se transmitían y se siguen transmitiendo un conjunto de procederes y disciplinas que caracterizan a las capas cultas de la sociedad, encargadas de reproducir, mantener y gestionar

---

<sup>29</sup> SHEIKH, S. (2006). "Spaces for Thinking. Perspectives on the Art Academy", en *Kunst*, núm. 62, pp. 191-196. Citado en Kaufmann, T. (2011). *Arte y conocimiento: rudimentos para una perspectiva decolonial*, traducción de Raúl Sánchez Cedillo.

[Consulta: 18 de agosto de 2014] <<http://eipcp.net/transversal/0311/kaufmann/es.>>

<sup>30</sup> GALCERÁN, M (2010). *La educación universitaria en el centro del conflicto. La universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños.

la supervivencia de ese mismo sistema. Estas capas cultas tienen a gala su capacidad para “tener razón”, para saber argumentar y defender sus puntos de vista frente a las capas ignorantes o desprovistas de tales habilidades, pero raramente caen en la cuenta de que la ignorancia es compartida aunque no recíproca. »<sup>31</sup>

Galcerán también alude a la mercantilización de la universidad justificada por la necesidad de proveer a la sociedad de profesionales cualificados a demanda del tejido empresarial:

«... la sinergia entre universidad empresa no consiste en un encuentro entre dos instituciones diferenciadas, sino en la supeditación de la dinámica universitaria al objetivo económico de rentabilizar los conocimientos adquiridos, vendiéndolos a los potenciales interesados y privilegiando los intereses de las empresas activas en los campos respectivos.»<sup>32</sup>

Y es justo en este punto que se enmarca esta investigación, más allá de lo que representa la institución universitaria, prestar atención a su potencialidad, combinada con nuestra capacidad, para suscitar un cambio de paradigma a través de la acción.

Como enuncia Irit Rogoff en su artículo “La academia como potencialidad”:

«La cuestión de la enseñanza en general y de la enseñanza artística en particular, la cuestión que aún no hemos comenzado a tratar, no consiste en especificar lo que necesitamos saber y el modo en que necesitamos saberlo, ni quién determina esto y se beneficia de ello; por el contrario, es una cuestión que se refiere al modo en que podríamos saber lo que aún no sabemos cómo saber. Y aquí, en el objetivo de acceder a esta compleja aspiración, radica la necesidad que tenemos de cambiar nuestro vocabulario, de intercambiar la transferencia de conocimientos y la valoración de conocimientos, la

---

<sup>31</sup> Ibídem, GALCERÁN, p. 14.

<sup>32</sup> Ídem, GALCERÁN, p. 16.

profesionalización, los resultados cuantificables y la comerciabilidad por otro conjunto de términos y otro conjunto de aspiraciones.»<sup>33</sup>

Hacemos de esta investigación un proyecto de construcción y articulación de nuestros saberes en torno a la práctica artística y a la idea de artista. Repensando y reinventando nuestra práctica docente como artistas enseñantes en el contexto universitario, asumiendo la potencialidad de ser ignorantes de lo desconocido. También siendo permeables a todas las ideas que surgen en nuestro mundo multicultural.

Sobre esto último, la pedagogía crítica, las feministas y las teorías post-coloniales apuntan lo que expresa Dipesh Chakrabarty:

«Ningún personaje culto de la periferia puede permitirse el lujo de ignorar a los grandes de la cultura europea, a sus pensadores, escritores o poetas, mientras que el mundo culto europeo ignora prácticamente todo de las culturas periféricas, o sustituye ese desconocimiento por un aura de exotismo imaginado.»<sup>34</sup>

### **1.3. Proceso (de nuestra investigación).**

#### **1.3.1. De sujeción.**

En la etapa inicial, previa al proceso de esta tesis, ya se mostró un interés por realizar una investigación que sirviera para proveernos de estrategias para el ejercicio de la docencia en el contexto de la universidad, así como comprender la evolución de ésta hasta la actualidad en el contexto español como paso imprescindible para poder llegar a entender la situación presente. Esta intención, se ve reforzada con el acceso a una plaza de profesora asociada, desde 2010, en el Departamento de Expresión Musical, Plástica y

---

<sup>33</sup> ROGOFF, I. (2007). "La academia como potencialidad", en *Zehar en revista de Arteleku-ko aldizkaria*, núms. 60-61, pp. 10-15.

<sup>34</sup> Visto en GALCERÁN (2010), *op. cit.*, p. 14. [Provincializing Europe: post-colonial Thought and historical Difference, Princeton, Princeton University Press, 2000, pp. 28 y ss. [ed. cast.: Al margen de Europa. Barcelona: Tusquets. 2008].

Corporal de la Universidad de Zaragoza, y la participación en los seminarios que se organizaron en el proyecto "Conversas y Tránsitos. Modos de hacer arte y educación" que se desarrollaron en el contexto de las titulaciones a las que se inscribe el Área de Expresión Plástica: Grado de Bellas Artes, Máster de Secundaria (especialidad Artes Plásticas y Dibujo), Grado en Maestro de Educación Primaria y Grado en Maestro de Educación Infantil.

Las claves del planteamiento inicial de la investigación partieron de la lectura del ejemplar *La escuela abierta* de la revista *Zehar* que se ideó como contribución al proyecto Documenta 12 magazines con el tema "*Educación (La institución local)*". En la sección "*Forum*" encontramos diversos testimonios de personas con experiencia en el campo educativo, reglado y no reglado, a los que se les *interroga sobre la enseñanza del arte hoy* (2007), en el que conocimos el siguiente texto de Guadalupe Echevarría:

«Todos sabemos que los mejores momentos de la enseñanza del arte se dan cuando los artistas de una generación particular se confrontan con la crítica y los modos de producción de obras de arte de su época; cuando los artistas que enseñan en las escuelas viven su época plenamente. Los artistas-profesores son mejores cuando reconocen que lo que hacen en los talleres con los alumnos no es sólo transmitir el oficio de una generación a otra, sino reconocer que, además, sus propias obras se elaboran en el mismo locus de la enseñanza. Me gustaría nombrar a David a finales del XVIII, aunque caiga un tanto a desmano, en el diálogo de ida y vuelta con los alumnos. Es esto lo que ocurrió en los mejores momentos de la historia a los artistas de la Bauhaus y Vkhutemas, a los del Black Mountain College, las escuelas de arte londinenses de los años 60 y 70. Siempre mencionamos a los mismos, pero es que, en realidad, en la historia de la enseñanza artística, no hay tantos ejemplos que se puedan nombrar.»

A raíz de esta lectura, y de otras, uno de los primeros objetivos que nos marcamos fue el de revisar, detectar y conocer, dentro del período histórico de las vanguardias artísticas, cuáles fueron aquellos movimientos artísticos que se asociaron directamente con una escuela de arte, y propusieron un cambio en las metodologías didácticas empleadas para la enseñanza. Entre los detectados prestamos especial atención por su repercusión a los

siguientes centros de formación artística: Bauhaus (*Casa de Construcción Estatal, 1919-1933, Alemania*), Vkuthemas (*Talleres de Enseñanza Superior del Arte y de la Técnica, 1920-1930, Rusia*), Black Mountain College (1933-1957, Estados Unidos).

Nos interesa, al mismo tiempo, conocer qué estaba ocurriendo paralelamente en España en ese período de tiempo, y contemplamos la posibilidad de realizar una investigación que tuviera entre sus objetivos, una aproximación a las ideas que habían vertebrado la construcción y articulación de los saberes que habían guiado el ejercicio de la docencia en el contexto de la enseñanza artística universitaria en el Estado español, a partir del análisis y la comprensión de su evolución hasta el presente. La idea era atractiva en tanto que un documento de este tipo podía ofrecernos, por una parte, un espacio de construcción discursiva para nuestra propia práctica artístico-docente; y, por otra parte, algunas orientaciones hacia un cambio de paradigma en el modelo actual de enseñanza que sentíamos necesario.

El detonante de este cambio empezaba por la acción de construcción y articulación de nuestros saberes como artistas-enseñantes.

Esta idea es también la que se suscribe, sobre la Educación en Museos, la tesis de Irene Amengual, *Saberes y aprendizajes en la construcción de la identidad y la subjetividad de una educadora de museos: El caso del proyecto "Cartografiem-nos" en el museo Es Baluard*<sup>35</sup>.

### **1.3.2. De alfabetización.**

«El problema no es que nos liberemos de las representaciones. La respuesta es un sentido proactivo de capacidad de acción que requiere que todos tengamos un gran nivel de alfabetización escrita y

---

<sup>35</sup> AMENGUAL QUEVEDO, Irene (2012). "Saberes y aprendizajes en la construcción de la identidad y la subjetividad de una educadora de museos: El caso del proyecto "Cartografiem-nos". Palma de Mallorca: Museu Es Baluard.



visual. Creo que no podemos hablar de libertad o de justicia social en ninguna cultura sino hablamos de movimientos de alfabetización.»<sup>36</sup>

Bell Hooks

En el inicio de nuestra investigación siempre hablamos, aunque tímidamente, de pedagogía del arte, y nos mantenemos cercanas a la producción discursiva académica que se sitúa en el área de la *Educación Artística*. Entre los documentos que revisamos como introductorios, está el monográfico titulado *Radiografía de la Educación Artística* coordinado por Ricard Huerta en la revista *Educación Artística Revista de Investigación*<sup>37</sup>, en el que podemos constatar la falta de consenso y coordinación entre los diferentes niveles de formación en la educación artística, y su necesidad de replantear nuevos enfoques, así como la ausencia de formación pedagógica en los planes docentes de la formación artística universitaria, a pesar de ser la enseñanza una de las salidas con más acceso para los titulados en Bellas Artes.

El criterio que nos permitirá afianzarnos en la delimitación de nuestro campo de estudio, será el que se expone en el texto *Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias*<sup>38</sup> (López Bargados, Barragán, Hernández). En él encontramos una definición coherente y razonada que distingue la *educación artística general* de la ***educación artística especializada*** y que da buena cuenta de las confusiones que se generan:

«La denominación “enseñanza artística” alude al sistema de enseñanza de aquél que aspira a convertirse en artesano-artista y para ejercer como tal en una época, anterior al período moderno, en la que todavía no se había establecido una frontera clara entre el artista y el artesano. [...] La tradición de las enseñanzas artísticas, aún

---

<sup>36</sup> HOOKS, Bell (2014). *Teaching to transgress*. Londres: Routledge.

<sup>37</sup> HUERTA, R. (2003). *Radiografía de la educación artística*. Universitat de València, Institut de Creativitat i Innovacions Educatives.

<sup>38</sup> BARRAGÁN, J. M. (1997). "Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias. Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía". Manresa: Angle. p. 155.

pasando por importantes transformaciones a lo largo de los siglos sigue conservando su meta clara: la formación de aquéllos que quieren dedicarse al ejercicio de las profesiones artísticas, aunque éstas, lógicamente, se hayan transformado a lo largo de los años y diversificado extraordinariamente en la época contemporánea. [...] La tradición de las enseñanzas artísticas especializadas tiene su propia historia, que se inicia mucho antes que la de la educación artística general para todo individuo. Una vez aparecida ésta última se producen cruces de ideas y de prácticas educativas, pero, precisamente porque sus metas educativas globales son distintas, el desarrollo de cada una de ellas tiene cierta autonomía ...»

Después de asimilar esta definición vemos aún más clara la problemática que acarrea el hecho que, en algunas Facultades de Bellas Artes, no exista un planteamiento sobre la misma enseñanza y sus niveles educativos. Los y las licenciados/as y ahora Graduados/as, son quienes nutren los departamentos de Expresión Plástica adscritos a las titulaciones de formación de formadores en el contexto educativo, y en la mayoría de los casos se limitan a la elaboración de material instruccional para la realización de manualidades o a la enseñanza del dibujo como herramienta de representación, así como de algunos conceptos relacionados con el color y la composición.

Gracias también a esta lectura aclaramos otro de los términos en conflicto, el de "*pedagogía del arte*", a pesar que su uso era más común en los textos que hacían referencia a la formación del artista en el período de las vanguardias, existía un evidente desuso de esta en textos más actuales. La explicación de López Bargados, Barragán, Hernández, es necesaria:

«La fuerte implantación del término "pedagogía" en el ámbito académico para designar el saber que se ocupa del fenómeno educativo, viene probablemente del hecho de que grandes filósofos como Platón, Montaigne, Comenio, Locke, Kant, Rousseau, Fichte, Pestalozzi, Fröbel, Herbart, Hegel, Alain, Dewey, etc., dedicaron buena parte de su obra a la reflexión sobre cómo debía ser educado el hombre, y en la mayoría de casos denominaron a esa reflexión con el término de "pedagogía".

[...] las denominaciones con mayor tradición del campo disciplinar que tiene como objeto de estudio la educación artística son las de “pedagogía del dibujo” y “pedagogía del arte”. [...] Si se quiere continuar utilizando estas denominaciones sin crear más equívocos, consideramos que “pedagogía del dibujo” debe utilizarse sólo para hablar de los modelos (ideas, teorías, estilos) y métodos educativos y las formas de aprendizaje del dibujo; y “pedagogía del arte” podría utilizarse con mucha precaución para hablar de los modelos (ideas, teorías, estilos) y métodos educativos y las formas de aprendizaje del arte en la formación artística especializada. [...] Si tuviera que formular una denominación genérica para las disciplinas que abordan la educación artística desde sus particulares enfoques, metodologías y metas, y teniendo en cuenta lo forzado que resulta un término global, me inclinaría por el de “formación en educación artística”, o sencillamente “*educación artística*”.»<sup>39</sup>

Otro término que para nosotras era necesario asimilar era el de “didáctica” asociado comúnmente al de “expresión plástica”, que hoy por hoy denomina el área de conocimiento en el que se enmarca la Pedagogía del arte. La didáctica es uno de los ámbitos de las ciencias pedagógicas, el que se ocupa específicamente de la metodología que rige la acción sobre el educando. Es importante tomar en consideración las implicaciones que esto tiene a la hora del enfoque del aprendizaje. Los mismos autores:

«El interés disciplinar se ha desplazado desde la dimensión descriptiva y especulativa de la pedagogía hacia un campo como la didáctica, que prometía proporcionar normas de actuación en base a metas educativas concretas, construyendo modelos de intervención (tecnologías) u optimización de procesos educativos. La emergencia de un modelo social moderno, regido por las leyes de la productividad económica, se corresponde con un modelo educativo guiado por las mismas leyes o, en una expresión no exenta de ironía, guiado por la obsesión por la eficacia.

---

<sup>39</sup> Ibidem BARRAGÁN, p. 157.

[...] Pero este carácter tecnológico es inseparablemente ideológico. En la educación el *cómo* siempre está unido al *por qué, para qué, dónde, etc.*»

Este recorrido nos permitió entender el carácter ideológico implícito en la concepción de los conceptos educativos trasladados a la docencia, también a la artística, y por tanto afianzar la idea de que el proceso de construcción y articulación de nuestro discurso como artistas-enseñantes pasaba por un proceso de significación, es decir, de tomar consciencia de nuestra posición.

Otro de los textos, es el de Eulalia Collelldemont, *Alteritzar la singularitat: veus per una pedagogia de l'experiència*<sup>40</sup>, en el que se presenta la importancia de las vivencias de los agentes que participan de la educación para los procesos formativos inscritos en la experiencia.

### 1.3.3. De vuelta.

En este proceso son significativos también, desde el ámbito de la práctica artística, diversos textos. Uno es *Conversando con Cage: Pedagogía* (Kotelanetz). Cuando se le interroga a Cage sobre la compartimentación de los departamentos académicos responde de la siguiente manera:

«Bueno, como se sabe, nuestro modo de cultivar plantas es cultivar una sola planta, es decir, cada planta separada de las demás. Cuando se mezclan las plantas no parece que sea agricultura sino naturaleza salvaje, pero es entonces cuando todo regenera a todo lo demás y se convierte en una situación sana para las plantas. Yo diría que es así en la vida también.

La única clase de ideas que interesa respecto a cualquiera de las artes son las ideas que actúan como la vida, o como las plantas -después de todo, nuestro problema es que somos individuos miembros de la

---

<sup>40</sup> COLLELDEMONT PUJADAS, Eulàlia. y PLA, Gil. (2004). "Alteritzar la singularitat: veus per a una pedagogia de l'experiència", en *Temps d'Educació*, núm. 28. pp. 85-91.

sociedad y que la sociedad habita un ambiente- y eso implica la Naturaleza. Y todas estas cosas deben funcionar juntas. La idea de organización como parte inherente de la educación es muy peligrosa - y también muy útil, como sabemos. Por ejemplo si alguien llamase a un número de teléfono y cada vez que marcase ese número contactarse con una persona diferentes, el sistema telefónico tendría poca eficacia para nosotros. Si al abrir el grifo no saliese agua sino polvo, o vino o cualquier tipo de cosa, puede que hubiera momentos en que eso fuera algo grato, pero en otros momentos sería una cosa inútil. Tenemos que implantar la organización donde es útil y tenemos que implantar la desorganización o la no predictibilidad de interpretaciones en otras situaciones. Y cada vez más, lo provoquemos o no, esto es lo que sucede debido a la comunicación.»<sup>41</sup>

Nos parece muy interesante esta visión en la que presenta una analogía entre la Naturaleza y la organización en sociedad, así como la importancia de la idea de organización de saberes que implica el hecho educativo en sí, y la posibilidad de imaginar la universidad como un bosque salvaje en el que todos los saberes son, de manera holística, necesarios para la supervivencia del ecosistema.

Otros de los textos que también incide en la potencialidad del conocimiento no estructurado es al que nos introduce Irit Rogoff con *La academia como potencialidad*<sup>42</sup>:

«De vez en cuando, me encuentro en el aula diciendo “no tengo ni idea” a mis estudiantes un tanto incrédulos. Esta no es una falsa declaración de ignorancia ni una modestia impropia, sino una expresión genuina del hecho de que no sé, en términos de conocimiento estructurado, cómo llegar al lugar en el que necesito estar. Me parece que los cuerpos de conocimiento y las cuestiones urgentes que tengo a mi disposición no concuerdan y producen una

---

<sup>41</sup> KOSTELANETZ, R. (1988). "Conversando con Cage: Pedagogía. Arte", en *Proyectos e ideas*, núm. 0, pp. 22-41.

<sup>42</sup> ROGOFF, I. (2007). "La academia como potencialidad", en *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria*, núm. 60, pp. 10-15.

vía en la que temas, argumentos y modos de funcionamiento se fusionan a la perfección. Y de este modo, parecería que la labor de la “academia”, de la enseñanza, no consiste en afectar a esa fusión sin costuras, sino en comprender esta desunión productiva y sus posibilidades de creación. Los temas y los conocimientos no viven en un estado sencillo de armonía productiva: ésta es la dimensión tácita del debate contemporáneo sobre la enseñanza, tácita debido a que responde a los objetivos de instrumentalizar de forma uniforme la educación hacia un conjunto de resultados predeterminados. Como habitantes de estos espacios y atmósferas de “academia”, estamos atrapados de forma permanente en una tensión (esperemos que productiva) entre el conocimiento del lugar al que podríamos querer ir y el poder provocado por la sensación de que disfrutamos de todos los derechos para embarcarnos en este viaje, siendo conscientes al mismo tiempo de que podríamos carecer de las herramientas que necesitamos o de la fortaleza de espíritu exigida por cualquier viaje a territorio desconocido. Este dilema “puedo / no puedo” constituye el núcleo de mi noción de “La academia como potencialidad”.»

Muy interesante, es el posicionamiento que demanda la intervención del sujeto en la construcción de la enseñanza, una de las constantes que reivindicamos en esta investigación.

Y, en tercer lugar, está la experiencia de *De ateliers*, un centro educativo financiado por el Ministerio de Cultura Holandés, que narra Dominic van den Boogerd en “De ateliers, el instituto de los artistas como refugio crítico”<sup>43</sup>. Se trata de un modelo singular de escuela de arte, puesto que se autodefine como *un lugar donde el arte puede suceder* puesto que tiene vocación de *curso de autoenseñanza* guiado por sus necesidades en una atmósfera estimulante, sin tener que tratar con planes de estudio prescritos.

---

<sup>43</sup> BOOGERD, D. (2000). “De Ateliers, el instituto de los artistas como refugio crítico”, en *Inventario, revista para el arte* núm. 6, pp.157-164.

En una discusión sobre las academias de arte que tuvo lugar en Londres hace dos años (1998), Sarat Maharaj, docente en el Goldsmith, hizo la siguiente observación.

*«Durante la última década la escuela de arte se ha convertido en parte de una escena de atención y exposición instantáneas. Desde el primer día el estudiante siente la presión para incorporarse a esa gran visibilidad».*

Esta tendencia hacia la máxima visibilidad comenzó durante mediados de los ochenta, cuando el negocio del arte era enorme, el interés público estaba en crecimiento y los artistas de éxito empezaban a parecerse cada vez más a estrellas de rock mediáticas. Las consecuencias de este desarrollo, evidentes en casi todos los países occidentales afectados por el espíritu del neoliberalismo, están bien claras en la actualidad.

La presión que sienten los estudiantes de academia para obtener éxito instantáneo es considerable. [...] Existe un peligro muy real de que lo extraño, lo nuevo y lo inesperado, que debería florecer en una escuela de arte, muera en un clima así -porque el conformismo entra en escena, miedo a asumir riesgos artísticos, reticencia con respecto a la exploración y la experimentación.

[...] Cuando Sarat Maharaj consecuentemente argumenta a favor de menos en lugar de más visibilidad, por deceleración en lugar de aceleración, por exploración en lugar de exhibición, conecta con las ideas *de Ateliers*.»

Dominic van den Boogerd adivinaba una situación en la que cada vez nos vemos más desprovistos de recursos para construir alternativas a la de la industria cultural.

### 1.3.4. De reubicación.

Consideramos necesario acotar una definición del concepto 'arte', dada la pluridiversidad de explicaciones que podemos encontrar entre los docentes, hecho que queda constatado en la publicación *Arte: diccionario ilustrado*<sup>44</sup>, que recoge las definiciones sobre el concepto 'arte' de 88 profesores de escultura de diversas facultades de España. Como ejemplo, la definición de Anne Heyvaert, una de las docentes preguntadas, profesora de la Universidad de Vigo, cuando dice:

*«La función de toda palabra es la de manifestar un significado, podríamos decir de 'doblar' su sentido. La palabra 'arte', tal como estamos probando en este 'diccionario', nos desdobra y despliega un abanico de un sinfín de sentidos y evocaciones. Esto podría ser un punto de partida para intuir una posible definición del 'arte', desde su calidad de palabra, cuya significación se disipa en presencia de las imágenes que suscita.»*<sup>45</sup>

Pero como nuestra investigación se sitúa en el proceso previo a la legitimación de la práctica artística por el "sistema del arte": mercado, crítica, *mass media*... consideramos que nuestro campo de acción no es ni el Arte ni la Obra de Arte, sino la práctica artística como experiencia.

Una de las definiciones que nos han servido de base, es la que expresan López Bargados, Barragán, Hernández, en el texto que ya hemos abordado anteriormente, que lo expresa de la siguiente manera:

*« "Obra de arte" o "arte", aparte de los posibles valores intrínsecos del objeto producido, es una categorización sociocultural, relativa por tanto, a una época y cultura determinada. [...] Preferimos hablar del desarrollo de experiencias artísticas, que incluye tanto conductas vinculadas a la recepción como con la producción sin que por ello*

---

<sup>44</sup> Realizado el grupo de investigación "Modos de conocimiento artístico" (2012): *Arte: diccionario ilustrado*. Universidad de Vigo.

<sup>45</sup> *Arte: diccionario ilustrado*, p.160.



tengan que ser categorizadas como *arte*. Si los resultados (objetos, obras...) de estas experiencias artísticas reciben dicha denominación ya es una cuestión relativa, como ya hemos dicho, de legitimación socio cultural.»

### **1.3.5. De internacionalización.**

Tras obtener una beca de Santander Universidades, en el marco de su programa Becas Iberoamérica para Jóvenes Profesores e Investigadores (2014), realizamos una estancia de investigación de 3 meses en el interesante *Núcleo de Educação Artística (NEA)* del *Instituto de Investigaçao em Arte, Desing e Sociedade*<sup>46</sup> (*i2ADS*) de la Facultad de Bellas Artes de la Universidade do Porto. La estancia en el i2ADS nos brindó la ocasión de ampliar los referentes, así como la oportunidad de participar en actividades con invitados/as de diferentes países de la comunidad académica internacional. Esta transferencia de conocimientos y experiencias enriqueció los puntos de vista y los matices mediante los cuales se había establecido a priori la investigación.

La propuesta presentada en el marco de la convocatoria, a grandes rasgos, pretendía explorar, identificar, desarrollar y proveerse de referentes que nos permitieran responder a una de las preguntas de investigación de la presente tesis: ¿Cómo podríamos organizar hoy el conjunto de saberes que deben ser conocidos por aquellas personas que quieran dedicarse al ejercicio de la docencia en el ámbito de la enseñanza universitaria de las prácticas artísticas? Y sus objetivos principales: en primer lugar, ampliar y complementar mi propia experiencia formativa como estudiante de doctorado, accediendo a una formación específica en *Educación Artística* (FBBAAP), como investigadora miembro del grupo '*(los) Usos del Arte*' (Universidad de Zaragoza), y como docente universitaria del 'Área de

---

<sup>46</sup> Actualmente, el i2ADS junto a la Faculdade de Belas Artes (FBAUP), el Centro de Psicologia da Universidade do Porto (CPUP) y el Centro de Investigación e Intervención Educativa (CIIE), y la colaboración de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación forman parte de la comisión de organización del Doctorado en Educación Artística de la Universidade do Porto (DEA).

Didáctica de la Expresión Plástica' (Departamento de Educación Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Zaragoza); y en segundo lugar, aprovechar la estancia como marco incomparable para aportar nuevos datos y experiencias a la parte propositiva de la tesis, en cuanto a estrategias de experimentación de la práctica docente.

Los aprendizajes inmanentes a esta experiencia fueron fruto de la participación en las siguientes actividades:

**Emerging Researchers' Conference** (1-2/septiembre/2014).

En esta conferencia se analizaron y discutieron algunos de los retos a los que se encuentran expuestas las recientes investigaciones en educación en el presente. Esta conferencia fue dirigida por Nilza Costa (Directora de Doctorado en Educación de la Universidad de Aveiro (Portugal), cuyas principales áreas de investigación son la formación del profesorado, y la calidad de la educación y la investigación. Este encuentro que se realiza siempre antes del Congreso ECER, tiene como objetivo, ser un punto de encuentro para analizar y presentar las aportaciones de investigadores emergentes.

**Congreso ECER 2014** - Porto. Pasado, Presente y Futuro de la Investigación Educativa en Europa (2-5/septiembre/2014).

Este congreso es un lugar de referencia en el contexto europeo, puesto que asisten representantes de la mayoría de universidades interesadas en la Educación. Ofrece una excelente oportunidad para revisar el desarrollo y el impacto de la investigación en educación. La gran oferta de temas a debate contaba con un grupo específico para la Educación Artística: 'Research on Arts Education - Network 29', coordinado por la Dra. Catarina Sofia Silva Martins (responsable de mi estancia de investigación en el i2ADS). Esto me permitió una primera aproximación a las investigaciones y los proyectos del Núcleo de Educação Artística.

**# 16\_Encontro aberto com: VÍTOR MARTINS. Como contar o que nao se pode contar** (18/septiembre/2014).

Conferencia inaugural del curso de Doctorado en Educación Artística.

***Conversas comestíveis*** (un día a la semana).

Esta es una de las actividades más interesantes a nuestro entender del NEA. Consistía en la realización de reuniones entre docentes y estudiantes que querían asistir, en las que a modo de formación continua se exponía y debatía un texto, que se había propuesto a priori, sobre diferentes aspectos de la formación del artista enseñante en la actualidad. Esta actividad servía como espacio de pensamiento, convirtiéndose en una herramienta de reflexión y discusión de las experiencias.

Esta actividad nos sirvió como plataforma desde la que proponer y compartir las dudas de la investigación, como punto de encuentro y como estrategia para el trasvase real y práctico de saberes como proyecto pedagógico.

Fueron de especial interés para esta investigación la lectura de Boaventura De Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*<sup>47</sup>; Therese Kaufmann. *Arte y Conocimiento: rudimentos para una perspectiva descolonial*<sup>48</sup>; Jaques Derrida, *La universidad sin condición*<sup>49</sup>; Bruno Latour, *La historicidad de las cosas. ¿Dónde estaban los microbios antes de Pasteur?*<sup>50</sup>; o, Gayatri Chakravory Spivak, *¿Puede hablar el subalterno?*<sup>51</sup>.

**# 17\_Encontro aberto com: Neus Lozano Sanfèlix. Desplegar una idea en arte** (17/octubre/2014.).

Este encuentro-seminario me brindó la oportunidad de compartir con los estudiantes la pregunta ¿Qué hace un artista cuando hace arte?, que se introdujo con la visualización de la conferencia de Gilles

---

<sup>47</sup> DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

<sup>48</sup> KAUFMANN, T. (2011). *Arte y conocimiento: rudimentos para una perspectiva decolonial*, en: <<http://eipcp.net/transversal/0311/kaufmann/es>> [Consulta: el 10 de octubre de 2014].

<sup>49</sup> DERRIDA, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Editorial Trotta.

<sup>50</sup> LATOUR, B. (1999). *La Esperanza de Pandora: Ensayos sobre la realidad de los estudios sociales de la ciencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.

<sup>51</sup> SPIVAK, G. C. (2003). "¿Puede hablar el subalterno?", en *Revista Colombiana de Antropología*, núm. 39, pp. 297-364.

Deleuze, *¿Qué es el acto de creación?*, en la fundación FEMIS (Escuela Superior de Oficios de Imagen y Sonido) en 1987.

**Conversations on artistic research** (6-7/noviembre/2014).

Este seminario tenía por objetivo reunir a un representante de cada uno de los modelos actuales en investigación artística más significativos según la clasificación propuesta por James Elkins en *¿Six cultures of PhD?*<sup>52</sup>.

**3rd Conference on Arts-Based Research and Artistic Research. Conversational approaches about what is and what is not Arts-Based Research and Artistic Research.** (28-30/enero/2015)

Como expone el título del mismo, el encuentro trataba de discernir qué se podría definir como Investigación basada en las Artes e Investigación Artística y qué tipo de investigaciones no lo serían.

### 1.3.6. De significación.

Como hemos comentado, la idea de esta investigación es poner el foco de atención en la enseñanza, es la construcción de nuestros conocimientos en torno a la práctica artística, a través de la experimentación de procesos creativos.

En la actualidad, y sobre todo desde el ámbito académico, existe un interesante debate en torno a la identificación y legitimación del término “investigación artística” como el proceso de ideación y proyección de una propuesta artística, también llamado “proceso creativo”.

El debate tiene cierta complejidad en cuanto a pasar a identificar lo que hasta ahora se había llamado “proceso creativo” con “investigación artística”. Sospechamos que este hecho, posiblemente, es el resultado de la normativización a la que nos estamos viendo sometidos con la implantación

---

<sup>52</sup> ELKINS, J. (2009). *Artists with PhDs: On the new doctoral degree in studio art*. Washington D.C.: New Academy Publishing.

de las estructuras europeas y su burocracia homogeneizante. Ello puede comportar cierta pérdida de autonomía en lo que atañe a la toma de decisiones y en vistas a un futuro no muy lejano, como expresa Thérèse Kaufmann:

«Hasta qué punto la *investigación artística* se ha convertido en una parte de la academización general de la formación artística, a la que se añaden los nuevos currícula y los nuevos títulos artístico-académicos y que han de leerse en el sentido de una praxis normativa de la disciplina.»<sup>53</sup>

Una vez más, y a pesar de la crítica, el énfasis de la discusión se ha centrado en si la práctica artística, por su especificidad, puede equipararse a la práctica de otros campos de saber. Y no en si los nuevos currículos y las nuevas condiciones académicas son las adecuadas para la formación en nuestro campo de saber e incluso para otros campos de saber.

Este desplazamiento del debate, en que la investigación se plantea como cuestión prioritaria, eclipsa la repercusión de estos cambios sobre la misma enseñanza, que forma parte del binomio de la figura del profesorado universitario: personal docente e investigador (PDI). Precisamente alienta un futuro previsible de pérdida de autonomía, sobre todo de la comunidad académica artística, tanto de los docentes como de los estudiantes que la conforman, de su capacidad de ser independientes y autosuficientes en las decisiones que les atañe, por lo menos en las universidades públicas. Por otro lado, aunque este debate se plantea como novedoso en el resto de Europa, los doctorados en el estado español existen desde hace ya varias décadas y, por tanto la cuestión suscitada en torno a si la investigación en el campo del arte puede legitimarse como tal e incluirse en el nivel de doctorado en la educación superior, es en nuestro caso una realidad. Esta tesis se presenta en el marco del Programa de Doctorado en Arte: Producción e investigación.

En otro orden de cosas, es interesante para esta investigación la aportación de Henk Borgdorff sobre este tema, en *El debate sobre la investigación en las*

---

<sup>53</sup> KAUFMANN, *op. cit.*

*artes*<sup>54</sup>, donde expresa de manera muy clara una aproximación a la especificidad de la “investigación artística” en relación a la investigación académica o científica. Como también a un posible acercamiento a una definición de su especificidad, de su potencialidad como metodología de acceso al conocimiento.

Borgdorff alude, en primer lugar, a que hay que tener en cuenta que cada vez aumenta más el número de publicaciones que tratan sobre la “investigación en las artes”, y ya existen colecciones de artículos, monográficos y hasta manuales de investigación en las artes y su metodología (Gray & Malins, 2004; Sullivan, 2005; Hannula, Suornta & Vadén, 2005; Macleod & Holdridge, 2006). Por esto, es inevitablemente necesario consensuar una definición.

A continuación resumimos la primera de las ideas que plantea Borgdorff y que tienen que ver con la terminología empleada. Distingue tres tipos de investigación:

*Investigación sobre las artes o perspectiva interpretativa.* Tiene como objeto de estudio la práctica artística en su sentido más amplio. Y cumplen la función de extraer conclusiones válidas sobre la práctica artística desde una distancia teórica. Dicha distancia teórica implica una separación fundamental entre el sujeto investigador y el objeto de investigación. La investigación de este tipo es común en las disciplinas académicas de humanidades y se caracteriza por la “reflexión” y la “interpretación” – ya sea la investigación de naturaleza histórica y hermenéutica, filosófica y estética, crítica y analítica, reconstructiva o deconstructiva, descriptiva o explicativa.

*Investigación para las artes o perspectiva instrumental.* Se identifica con la investigación aplicada, en sentido estricto y son estudios al servicio de la práctica artística. El arte no es tanto el objeto de investigación, sino su objetivo. La investigación entrega, por así decirlo, las herramientas y el conocimiento de los materiales que se necesitan durante el proceso creativo o para el producto artístico final.

---

<sup>54</sup> BORGdorff, H. (2010). "El debate sobre la investigación en las artes", en *Cairon* núm. 13, pp. 25-46.

*Investigación en las artes o perspectiva de la acción o perspectiva inmanente.* Se identifica con la investigación que no asume la separación de sujeto y objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística, ya que ésta es, en sí, un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación. Este acercamiento está basado en la idea de que no existe ninguna separación fundamental entre teoría y práctica en las artes. Después de todo, no hay prácticas artísticas que no estén saturadas de experiencias, historias y creencias; y a la inversa, no hay un acceso teórico o interpretación de la práctica artística que no determine parcialmente esa práctica, tanto en su proceso como en su resultado final. Conceptos y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas y, en parte por esta razón, el arte es siempre reflexivo. De ahí que la investigación en las artes trate de articular parte de este conocimiento expresado a través del proceso creativo y en el objeto artístico mismo.

Este último tipo puede identificarse con lo que también se ha denominado *investigación guiada-por-la-práctica o práctica como investigación*, ya que denota la relación intrínseca entre investigación y práctica. Esta última podría ser la más próxima a nuestros planteamientos para la propuesta de una metodología. Nuestro interés radica en el vínculo entre teoría y práctica que comporta las diferentes etapas que se recorren en la práctica artísticas: proyectual, procesual, resolutive y de contextualización.

Tal y como aporta Borgdoff:

«Después de todo, ¿no es una característica distintiva de las artes, y por lo tanto también de la investigación vinculada a ellas, su gran habilidad para eludir estrictas clasificaciones y demarcaciones, y, en realidad, para generar criterios – en cada proyecto artístico individual y en cada momento – que la investigación satisface, tanto en sentido metodológico como en las formas en que la investigación es explicada y documentada? En esta cualidad específica, se suele decir, yace una de las mayores distinciones vis-à-vis que es habitual en el mundo académico – una fundamental apertura hacia lo desconocido, lo

inesperado, que puede suponer un correctivo a lo que actualmente es considerado como investigación válida.»<sup>55</sup>

No obstante, Borgdorff plantea la dificultad de diferenciar entre la *práctica-artística-en-sí* y la *práctica-artística-como-investigación*, que resuelve bajo la siguiente definición, a la cual nos adscribimos:

«La práctica artística puede ser calificada como investigación cuando su propósito es ampliar nuestro conocimiento y entendimiento a través de una investigación original. Empieza con preguntas que son pertinentes para el contexto de la investigación y el mundo del arte, y emplea métodos que son apropiados para el futuro estudio. El proceso y los resultados de la investigación están apropiadamente documentados y son difundidos entre la comunidad investigadora y el público más amplio.»

Con referencia a la presente investigación, podríamos resumir, que: el objeto de estudio, el proceso, el contexto y los datos de los que se parte, las metodologías empleadas, su análisis, y la exposición de los resultados, provienen del ámbito artístico. Y por tanto guarda coherencia con la tipología de investigación artística.

---

<sup>55</sup> Ídem, Borgdorff.



## PARTE II / MODELOS FORMATIVOS

---

*Pero, ¿qué viene después del análisis crítico de la cultura? ¿Qué va más allá de la catalogación interminable de las estructuras ocultas, los poderes invisibles y las numerosas ofensas por los que nos hemos preocupado durante tanto tiempo? ¿Más allá de los procesos consistentes en señalar y hacer visibles a los que han sido incluidos y a los que han sido excluidos? ¿Más allá de ser capaces de señalar con el dedo las narrativas maestras y las cartografías dominantes del orden cultural heredado? ¿Más allá de la celebración de identidades de grupos minoritarios emergentes como un logro en y de sí mismas?*

Irit Rogoff,  
*La academia como potencialidad*



## 2. EXPERIENCIAS FORMATIVAS.

En esta segunda parte, y a modo de introducción, esbozaremos algunas ideas sobre aquellos términos que asumimos como proceso de significación del sujeto de investigación. Como se ha hecho referencia en la introducción del presente trabajo, nuestro posicionamiento parte de un interés especial por aquellas construcciones teóricas y epistemológicas que se han erigido del cuestionamiento de los discursos dominantes.

En el siguiente capítulo realizaremos una aproximación a dos de las preguntas fundamentales, la respuesta de las cuales supondrá el marco teórico de la presente investigación:

- 1) ¿Qué escuelas de arte se han constituido como alternativa al modelo clásico reconsiderando y repensando las metodologías didácticas?
- 2) ¿Cuál es el origen de las ideas, las creencias y las estructuras que definieron las enseñanzas artísticas especializadas en el contexto español hasta nuestros días?

Respondiendo a estas dos preguntas, queremos establecer las bases necesarias para comprender la enseñanza artística especializada hoy en día en el estado español, inserta en el contexto universitario. Esto nos servirá como marco teórico desde el cual iniciar nuestra investigación-acción<sup>56</sup>, la cual tiene como primer objetivo, determinar qué modelo de enseñanza-

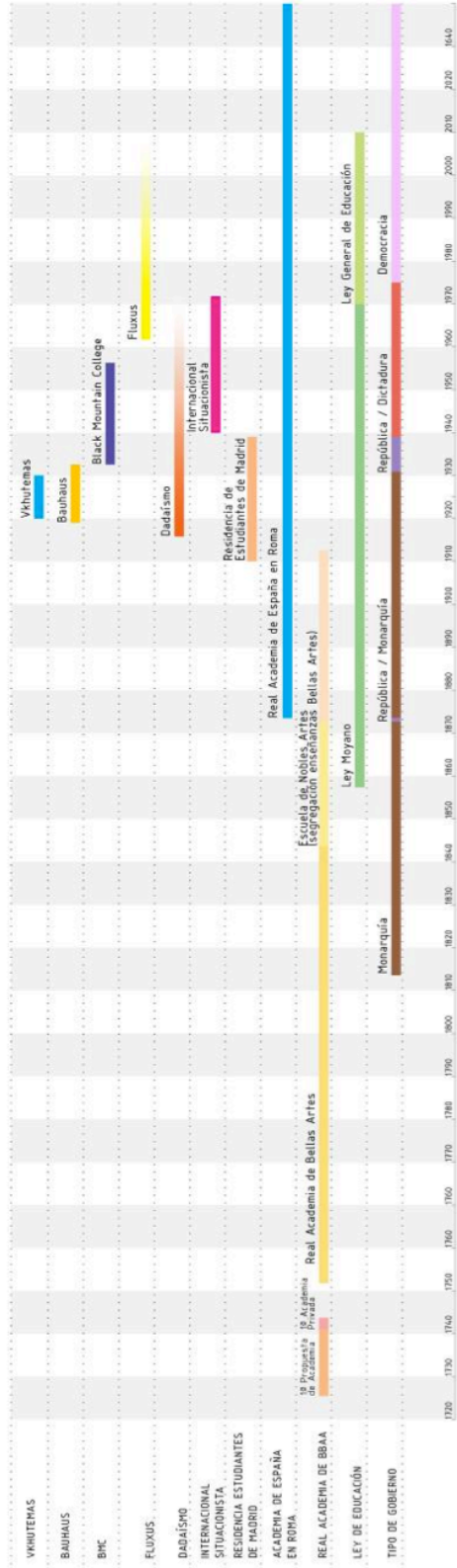
---

<sup>56</sup> La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales que tiene el objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. (...)Mediante la investigación-acción se pretende tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica. Investigación-acción. (2015, 20 de mayo). en Wikipedia:

<<https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n&oldid=82577675>> [Consulta: 24 de agosto de 2014].

aprendizaje se ha sido asimilado y que necesita saber una artista-profesor para establecer la base de una práctica docente universitaria situada.

Los tres modelos estudiados han sido los que corresponden a la Vkhutemas, la Bauhaus y la Black Mountain College. Aunque como ya hemos señalado existen otras experiencias que consideramos de interés pero hemos convenido acotar nuestro objeto de estudio a éstas.





## 2.1. MODELOS ALTERNATIVOS.

### ¿Qué escuelas de arte se han constituido como alternativas al modelo clásico de enseñanza reelaborando sus estrategias pedagógicas?

Como ya hemos expuesto en la introducción, se ha convenido estudiar y conocer tres escuelas de arte que se plantearon como alternativa al modelo clásico de enseñanza: Vkhutemas, Bauhaus y Black Mountain College.

#### 2.1.1. VKHUTEMAS o el arte como compromiso.

Nos gustaría advertir que desafortunadamente existen pocas publicaciones sobre el la Vkhutemas. De las fuentes consultadas, la publicación que hemos considerada más interesante y específica para esta investigación es una traducción al francés de su texto original en ruso de Khan-Magomedov (1999): *Vhutemas: Moscou 1920-1930*, traducido por Joëlle Aubert-Yong, Nikita Krivocheine, Jean-Claude Marcadé; en Editions du Regard, 1990.

En ella se advierte que la mayor parte de los recursos didácticos que se crearon para los talleres, así como los ejercicios desarrollados en la Vkhutemas, fueron destruidos, y que los pocos documentos que se conservan forman parte de archivos privados. No obstante, nos ha parecido interesante contar con este referente, puesto que fue un proyecto educativo que abordó la cuestión pedagógica de la enseñanza artística desde muchos ángulos diferentes.

##### 2.1.1.1. Antecedentes.

El principal antecedente de Vkhutemas es el *Manifiesto del Rayonismo* (1913) —síntesis del futurismo, del cubismo y del orfismo— cuya figura principal, el moldavo Mijaíl Lariónov, reivindica la presencia de la luz en la composición y la considera como una cuarta dimensión. Este artista junto con su esposa, Natalia Goncharova, descomponían los objetos en abstractos diagramas de haces de rayos, liberándolos de la realidad física y

transformándolos en una especie de radiación pura. En sus obras, los "rayos de colores", ordenados en rítmicas y dinámicas secuencias construyen, el espacio pictórico.

En 1915, Kazimir Malévich, junto con Mijaíl Lariónov y Vladímir Mayakovski, publican el *Manifiesto del Suprematismo*, que "*propone la liberación de la determinación sensorial*", es decir, la experiencia objetiva. Manifiesto que quiere liberar el arte del peso inútil del objeto. Rechaza el arte convencional y busca la pura sensibilidad a través de la abstracción geométrica, sobre todo con círculos, rectángulos o triángulos y colores básicos; se aleja de la pintura figurativa y asienta las bases del neoplasticismo holandés y del constructivismo<sup>57</sup> ruso.

Dos años después, en el Imperio Ruso tendrán lugar los acontecimientos que conducirán a la Revolución de Febrero (1917), con el derrocamiento del régimen zarista que había gobernado desde hacía tres siglos, y que dio lugar a la Revolución de Octubre. Fue el inicio de la etapa de gestación de lo que después se conocía como la URSS (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas o Unión Soviética).<sup>58</sup>

#### **2.1.1.2. Primera reforma de las enseñanzas. Las Svomas.**

Será también en el año 1917 cuando se llevará a cabo la primera de las dos reformas de la enseñanzas artísticas, que tendrá como resultado, la creación del Comisariado Popular de Educación o Narkompros (contracción de *Narodni Komissariat po Prosveschéniiia* (1917-1946). Institución que nace con la tarea de incidir en dos áreas de la sociedad, la educación y la cultura, consideradas como elementos fundamentales en la construcción y transformación del nuevo estado que estaba constituyéndose.

---

<sup>57</sup> Movimiento ruso, iniciado por Tatlin en 1913, y que renació en 1920 por Pevsner y Gabo. Se oponía a lo estático y figurativo en el arte. Fomentó en el campo de la escultura construcciones dinámicas sin destinación o significado previo, que actuaban dinámicamente en el espacio.

<sup>58</sup> Cuyo proceso de división política y administrativa se iniciará con la caída del muro de Berlín, el 9 de noviembre de 1989. Hecho histórico que impactará de forma particularmente intensa en las repúblicas soviéticas.



En educación, el objetivo será el de proveer los mecanismos necesarios para acabar con el analfabetismo artístico del proletariado, y en el ámbito de la cultura, el de impulsar y fomentar la investigación artística y educativa.

El Narkompros se organizaba en diferentes institutos o secciones, cuya particularidad es que gozaban de total independencia; puesto que éste tenía la voluntad de respetar y tratar por igual a todas las artes. A lo largo de los años hubieron modificaciones entre sus secciones, ya que podemos encontrar: el IZO (Artes visuales), FOTO-KINO (cine), LITO (literatura y edición), MUZO (música), TEO (Teatro), PROLETKULT (Cultura proletaria), etc.



Figura 6: Publicaciones *Iskusstvo kommuny* n° 4 (1918) y *Izobrasitelnoe iskusstvo*, n° 1 (1919).

Para divulgar los resultados obtenidos, el Narkompros editaba varios periódicos, que cubrían temas artísticos y educativos: *Khudozhestennaia Zhizn*, que daba voz a la mayoría de departamentos; *Izobrazitelnoe Iskusstvo*, artes plásticas; *Iskusstvo*, de artes visuales; y *Iskusstvo Kommuny*, Arte de la comuna. Estos tres últimos de la sección IZO.

La sección IZO sustituye al antiguo Instituto de Asuntos de Bellas Artes, y se organiza a su vez en subsecciones que tiene entre sus competencias: la educación artística y la investigación, la gestión de los museos, el impulso del trabajo artístico, la elaboración de la idea de producción con la práctica

artística, la organización de exposiciones, y la divulgación de sus hallazgos a través de publicaciones periódicas.

La subsección de *Educación Artística e Investigación* será la encargada de administrar las escuelas de arte: *Svomas* (primeros y segundos Talleres Estatales de Arte Libre, 1919-1920) y posteriormente, la *Vkhutemas* (Talleres de Enseñanza Superior del Arte y de la Técnica, 1920-1930). Posteriormente, también de esta subsección, nacerá el *Grupo de síntesis de la pintura, la escultura y la arquitectura*, que dará lugar al *INKHUK* (Instituto de Cultura Artística, 1920-1924), que será el instituto de investigación encargado de buscar un método para la enseñanza artística.

La *Vkhutemas* y el *INKHUK* serán las dos instituciones por las que nos interesamos en esta investigación, por su vocación experimental en referencia a la educación artística. Mientras que el *INKHUK* servirá como herramienta reflexiva y productora de teorías, la *Vkhutemas* puede ser considerada como el lugar en que se ponían en práctica estas teorizaciones.

La creación en la URSS de las escuelas de enseñanza artística superior en 1918, ofreció el contexto y las condiciones necesarias para llevar a cabo una de las demandas por las que habían luchado los estudiantes durante la Revolución de febrero de 1917: una profunda reforma y la renovación de las estructuras y los métodos de enseñanza en las escuelas de arte moscovitas.

Después de la Revolución de Febrero de 1917, los estudiantes de las dos escuelas de arte más importantes de Moscú, la Escuela de Artes Aplicadas Industriales de Stróganov y la Escuela de Pintura, Escultura y Arquitectura (MOUJVZ), se implican activamente en la lucha. Y ese mismo mes de marzo, los estudiantes de la MOUJVZ, liderados por V. Balikhine y M. Ioffé, exigen la dimisión del príncipe A. Lvov, director-inspector de esta institución.

Éste será el principio de la lista de exigencias que los estudiantes pedirán, y entre ellas: la desaparición de la Sociedad de las Artes de Moscú, de la que depende la Escuela; la reorganización de la institución de enseñanzas artísticas; la desaparición del antiguo consejo; la supresión de las “clases sociales” y su substitución por talleres libres dirigidos por artistas de

renombre, así como la fusión de las dos escuelas en una. Su lema será: "¡Viva la libertad!".

La petición de la creación de una escuela de arte "auténticamente" libre se argumenta de la siguiente manera:

*«El arte y los artistas deben ser absolutamente libres en todas sus manifestaciones, porque vivimos en una época de grandes cambios, de liberación espiritual... La condición necesaria para la existencia de un gran arte es la libertad; cualquier instancia o poder que dirija arbitrariamente la vida de las artes son nuestros enemigos. Debemos erradicar de nuestras escuelas el egoísmo y la vanidad sobre los cuales se ha basado en el pasado el sistema educativo. ¡Abajo los diplomas, las funciones, las palabras grandilocuentes y las ventajas que humillan al artista! Una escuela libre, con la libre elección de los profesores, éstas son las condiciones previas para una enseñanza renovada... Exigimos la autogestión de las escuelas y el reconocimiento del papel dirigente de la juventud sobre su vida espiritual.»<sup>59</sup>*

La disolución de la Sociedad de Bellas Artes de Moscú y la fusión de la Escuela de Artes Aplicadas Industriales de Stróganov y la Escuela de Pintura, Escultura y Arquitectura de Moscú (MOUJVZ), simbolizó la creación de la escuela reivindicada, dando lugar al nacimiento de los primeros talleres (Stróganov) y los segundos (MOUJVZ) *Talleres Estatales de Arte Libre* (SVOMAS), que pasarán a ser responsabilidad, a partir de ese momento del Narkompros.

Con la creación de los Talleres Estatales de Arte Libre o SVOMAS, empezará una de las etapas más importantes para el arte y su enseñanza en la Unión Soviética, pero también uno de los capítulos más interesantes para el arte moderno.

---

<sup>59</sup> KHAN-MAGOMEDOV, Selim Omarivich (1990): *Vhutemas: Moscou 1920-1930*, París: Éditions du Regard. En el texto se alude que el autor se ha valido, para escribir su obra, de documentación de archivos privados.

Aunque no se conservan apenas archivos que documenten el trabajo didáctico que se elaboró durante esta etapa, no cabe duda que estos años fueron el inicio de lo que fue el clímax creativo de la llamada vanguardia rusa (aproximadamente entre 1890-1930). Aún así, esta etapa ha sido ignorada por artistas, artistas-enseñantes, escuelas de arte, críticos e historiadores y apenas existen publicaciones traducidas a nuestra lengua.

La escritora estadounidense Susan Sontag, muy conocida entre los estudiosos de la imagen por su obra *Sobre la fotografía*, en su último libro traducido al español, *La conciencia uncida a la carne. Diarios de madurez, 1964-1980*<sup>60</sup>, escribe una breve nota, aunque elogiosa, sobre el ambiente artístico de los años 20 en Rusia, donde se ubica la escuela Vkhutemas, aunque no la cita: "El mejor período del arte moderno en Rusia [se dio] en los años veinte, pero eran demasiado avanzados, además estaban demasiado aislados".<sup>61</sup> Referencia singular, y bastante insólita, que denota una cierta ignorancia o displicencia sobre esta importante época del arte ruso.

De los documentos que se han conservado se desprende el carácter abierto y experimental de lo que debían ser las nuevas enseñanzas.

En marzo de 1918, se celebra una conferencia en la que se consensua la elaboración del modelo de escuela reivindicada por los estudiantes basándose en la idea de "libertad", que se concreta en las siguientes peticiones: el libre acceso de los estudiantes a la escuela, y por tanto a todos los proletarios; la participación de artistas que no habían sido reconocidos como tales por el antiguo régimen zarista y la libertad en la enseñanza. Sus peticiones partían de un lema cuestionable: "la libertad de no estudiar".

En junio de 1918, los estudiantes de la MOUJVZ elaboran un proyecto de "Academia Libre" en Moscú, en el que sentaban las bases de la estructura y arquitectura que debía tener una institución de enseñanza superior ideal. La Academia estaría compuesta por tres secciones: pintura, escultura y

---

<sup>60</sup> SONTAG, S. (2014). *La conciencia uncida a la carne. Diarios de Madurez, 1964-1980*, editado por David Rieff, Barcelona: Literatura Random House.

<sup>61</sup> *Ibidem* SONTAG p. 241.

arquitectura; cada una de ellas dividida en seis talleres de base y en talleres auxiliares. El programa preveía igualmente 50 talleres individuales, salas de conferencias, un museo, un auditorio, una sala de exposiciones, un edificio para los talleres de los profesores, una casa para los estudiantes, una "orangerie"<sup>62</sup> y una "menagerie".<sup>63</sup>

### **2.1.1.3. Segunda reforma de las enseñanzas. La Vkhutemas.**

A partir de 1919-1920, los estudiantes exigen la elaboración de un "método objetivo de enseñanza" que debe sustituir los procedimientos "subjetivos" del profesorado de las antiguas escuelas de arte. Los nuevos lemas que aparecen son: "Abajo el clasicismo!" o "Viva la individualidad! Abajo el individualismo!".

Será en junio de 1920, cuando la Sección IZO de Narkompros organiza una asamblea general, en que reúne tanto a profesores como a estudiantes de los Talleres Estatales de Arte Libre. En dicha asamblea se considera emprender las siguientes acciones:

- Que las instituciones de enseñanza artística dispongan de un programa y de unos métodos experimentales de enseñanza;
- Que se dividan las enseñanzas en escuelas secundarias (Talleres Libres / IPO) y escuelas superiores, sobre todo para resolver la carencia de conocimientos artísticos de los estudiantes que llegan a los Talleres Estatales de Arte Libre, gracias a la apertura libre de estos al joven proletariado;
- Que los estudiantes participen en los órganos de gestión en igualdad de condiciones;
- Que el Primer y Segundo Taller Estatal de Arte Libre se fusionen

---

<sup>62</sup> Hemos respetado el término de la traducción al francés; creemos que se refiere a un espacio de descanso. Cuando la tecnología del vidrio permitió fabricar superficies de cristal transparente, en los jardines renacentistas se construyeron espacios con arcadas cubiertas por cristales, bajo las cuales se plantaban naranjos que estaban protegidos del frío del invierno. La *Orangerie* del Palacio del Louvre (1617) inspiró imitaciones que no fueron eclipsadas hasta el desarrollo de los invernaderos modernos en la década de 1840.

<sup>63</sup> Lugar donde se estabulan animales de granja o animales para su estudio.

en una sola escuela.

La fusión de los primeros y segundos Talleres Estatales de Arte sería el primer paso para la creación de la Vkhutemas (1920-1939), ubicada en Moscú, y que se constituía con la voluntad de formar a los artistas para su participación en la creación de un estilo nuevo para el recién nacido estado soviético, que debía tener como premisa la unión de todas las artes. Fue así como E. Ravdel, nombrado el 7 de julio administrador del Narkompros, anuncia su creación.

La Vkhutemas o Vjutomás es el acrónimo en ruso de *Talleres de Enseñanza Superior del Arte y de la Técnica*. Una escuela que nace el año 1918, fruto de la iniciativa de los estudiantes y del "Departamento de Arte" (IZO), dependiente del "Comisariado para la Instrucción del Pueblo" (Narkompros), por la que se crea un "Programa del Arte". Éste planteaba, entre otros objetivos, concretar la función del arte en la sociedad socialista, reorganizar las instituciones artísticas y elevar la artesanía a la categoría de arte.



**Figura 7: Material didáctico de un taller de la Vkhutemas.**

El programa intentaba cubrir la necesidad de establecer "Talleres Estatales Libres" para reemplazar los programas y enseñanzas de las academias que tenían una marcada doctrina clasicista y rutinaria. Por esta razón surgen primero los dos talleres libres de Moscú: la Escuela Industrial de Artes Aplicadas Stróganov y la Escuela de Pintura, Escultura y Arquitectura de Moscú, que después se fusionaran en una sola, la Vkhutemas, el 29 de noviembre de 1920, según un decreto firmado por Vladimir Lenin. El taller-escuela de Vkhutemas alcanzó a tener cien docentes y una matrícula de dos mil quinientos estudiantes.

En 1921, la sección IZO y el Comité Central del Sindicato de trabajadores del Arte, acuerdan:

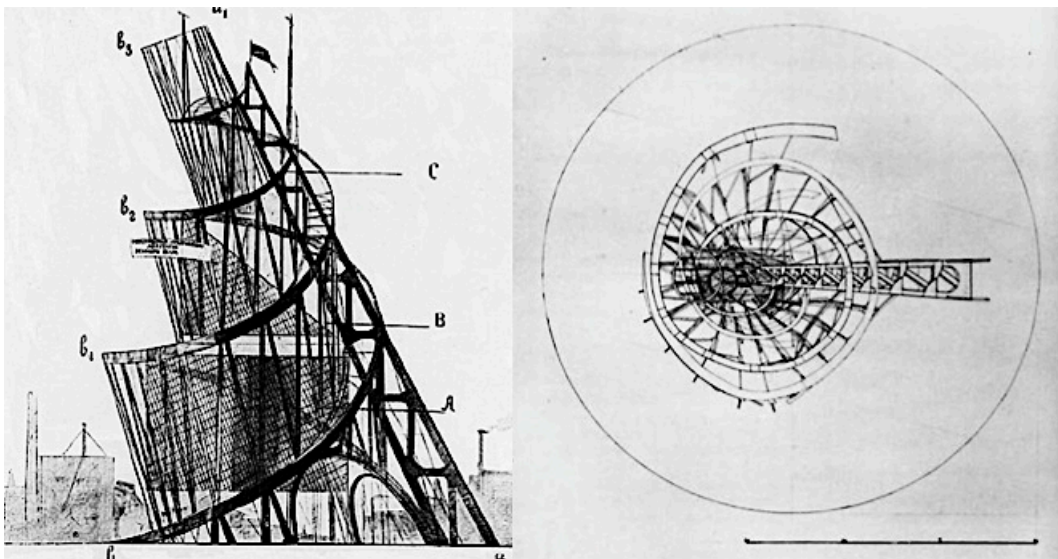
1. Reconocer al proletariado el derecho a revisar de manera radical todos los planteamientos del arte heredado. Afirman que el "nuevo estado proletario y socialista" no puede ser construido únicamente sobre la base del pasado;
2. El arte de hoy tiene que ser elaborado con criterios artísticos del proletariado. Ni el Estado ni el Sindicato deben ver esto como algo negativo, sino que deben reforzar y posibilitar la investigación artística.
3. La nueva escuela de arte tiene que proletarizarse. La Vkhutemas tiene que centrarse en resolver dos cuestiones:
  - a) A nivel nacional, favorecer la síntesis entre la creación artística y la producción; y
  - b) La introducción de un *Método objetivo de enseñanza*.

La Vkhutemas tenía como objetivo formar artistas, prepararlos —según decía el decreto de su fundación— para: "las más altas calificaciones para la industria, [como] constructores y administradores de la educación técnico-profesional." Convertir al viejo pintor en un artista-constructor. La educación artística en Vkhutemas, por el mismo origen de su creación, tendía a ser multidisciplinaria, ya que se había formado de la fusión entre un colegio de bellas artes y una escuela artesanal. También contribuye a esto la

generalidad del curso básico, que continuaba aún después de que los estudiantes se especializaban y que se complementó con un profesorado versátil.

Por otra lado, al mismo tiempo, Vladímir Tatlin plantea el constructivismo y Aleksandr Ródchenko el no-objetivismo, que tienen en común el abandono de todo referente objetual y la construcción de una nueva realidad a partir de la nada.

Por otra parte, con las influencias recibidas de los *collages* de Pablo Picasso y Braque, el pintor ucraniano Vladímir Tatlin comienza a hacer sus primeras obras constructivistas, los *contrarrelieves*, que consistían en murales abstractos construidos con madera, perfiles de metal, alambre, etc. En 1919, estos *contrarrelieves* perfilarían el diseño del Monumento a la Tercera Internacional.



**Figura 8: Diseño de Vladímir Tatlin (1920) del monumento a la Tercera Internacional: esbozos del proyecto ultimado y desde ángulo cenital.**

Más tarde, Tatlin, Ródchenko y El Lissitzky, anuncian la muerte del arte mismo y se proclaman productivistas. Estos asumen una postura radical con una intención precisa: la de que el arte sea uno de los sectores del trabajo manual y de la producción económica. Tatlin proponía que el artista plástico



participará en la producción de artículos utilitarios; pero la mayoría de los suprematistas y constructivistas estrictos no lo aceptaron.

La Escuela tenía dos Facultades con sus respectivos talleres:

- La Facultad del Arte, en cuyos talleres se impartían cursos de grafismo, escultura y arquitectura, y
- la Facultad Industrial, con cursos sobre impresión, textiles, cerámica, escultura y metalurgia.

Además de los tres departamentos de Arquitectura, había otro formado por los Talleres Unidos de la Izquierda u *Obmas*, y un tercero llamado Departamento de Arquitectura Experimental.



**Figura 9:** Diseño del proyecto de la fachada exterior de la Vkhutemas de A. Vesnin dedicado al décimo aniversario de la Revolución de Octubre. Museo Estatal Schusev de Arquitectura de Moscú.

En estos talleres, los docentes y los estudiantes transformaron la visión del arte y la realidad con el uso de la geometría y con el énfasis puesto en el espacio, en una de las innovaciones en la historia del arte.

Organizada en diferentes áreas —pintura, escultura, arquitectura, trabajo de la madera y del metal, cerámica, textil y artes gráficas— la Vkhutemas recibe a los estudiantes que han recibido una formación previa en la *Sección de Base*, que es el curso preparatorio de acceso a los estudios, y la clave fundamental del nuevo método de enseñanza, como también lo fueron el *vorkurs* en la Bauhaus y el curso preliminar en el Black Mountain College.

Pero lo que cabe destacar con respecto a la presente investigación, es que la Vkhutemas, se caracterizó por alentar el surgimiento de prácticas artísticas y profesionales originales, las cuales fueron desarrolladas durante el mismo proceso de enseñanza.

La Vkhutemas también se convirtió en el centro irradiador de tres de los principales movimientos de vanguardia y arquitectura de su época: el constructivismo, el racionalismo, y el suprematismo, en cuyos talleres se intentó transformar la visión del arte y de la realidad, con el uso de la geometría y del espacio.

Una de sus figuras<sup>64</sup> más importantes, El Lissitzky, consideraba que el artista podía ser un agente del cambio social, idea que resumió con su frase: "la creación orientada a un objetivo". Idea que surgió en el contexto histórico de la Revolución rusa de octubre de 1917.

Como también en las crisis y propuestas de reforma de la educación artística de aquella época, las cuales también tuvieron como consecuencia la aparición de los movimientos rusos de vanguardia artística de principios del siglo xx.

---

<sup>64</sup> Algunos de los artistas e intelectuales que formaron parte de la Vkhutemas fueron: A. Vesnin, N. Ladovski, L. Lissitski, V. Tatlin, K. Melnikov, P. Kuznetsov, A. Kuprine, I. Nivinski, I. Rabinovitch, R. Falk, A. Chevtchenko, L. Popova, A. Rodtchenko, I. Golossov, V. Krinski, A. Lavinski, B. Korolev, V. Stépanova, V. Favorski, N. Guérassimov, K. Istomine, V. Moukhina, I. Tchaïkov, A. Golubkina, A. Chetchussev, M. Guinzburg, ... entre otros.

#### **2.1.1.4. Creación y experimentación de un nuevo método pedagógico (1920-1923).**

Los tres primeros años de la Vkhutemas pueden considerarse como la etapa más rica y experimental. Así como el período en el que se diseñó y se fraguó el nuevo modelo de enseñanza, determinado por la búsqueda de un *método objetivo*; con la estructuración de los contenidos y la creación de lo que supondría uno de los pilares de la compleja estructura del instituto: la Sección de Base o curso preparatorio común a todas las áreas de conocimiento.

Aunque fue una época intensa de creación y experimentación en todos los ámbitos, se puede afirmar que destacó la labor que se desarrolló en las áreas de arquitectura y dibujo, así como en la disciplina preparatoria “Espacio”; en comparación con otras secciones, como pintura, escultura o artes gráficas que continuaron, en cierta manera, sus modos de hacer tradicionales.

Una de las explicaciones que aporta Khan Magomedov, es que esto se debió precisamente a la dificultad que suponía, para algunos de los enseñantes, librarse de las limitaciones estructurales de organización de la enseñanza en facultades, secciones y talleres, así como a su escasa implicación en investigar nuevas metodologías didácticas que fueran una alternativa a los métodos de enseñanza tradicionales.

Fue en esta época en que se contribuyó más intensamente a la elaboración de las primeras disciplinas preparatorias, fruto de las experimentaciones formales y estéticas, que condujeron a la consolidación de la Sección de Base. En la cual se implicaron sobre todo los representantes de izquierdas, preocupados por elaborar una metodología común que tamizara las carencias que detectaban en algunas áreas.

#### **2.1.1.5. El método objetivo de enseñanza.**

La voluntad de los estudiantes de darle un carácter “objetivo” a la enseñanza de las disciplinas artísticas, se concretó en la búsqueda de un método de

aprendizaje que fuera común a todas las artes y que además permitiera relacionar la cultura artística con la producción industrial.

Las subsecciones con grupos de trabajo que se crearon en el INKHUK para resolver los problemas teóricos y artísticos, fueron los siguientes:

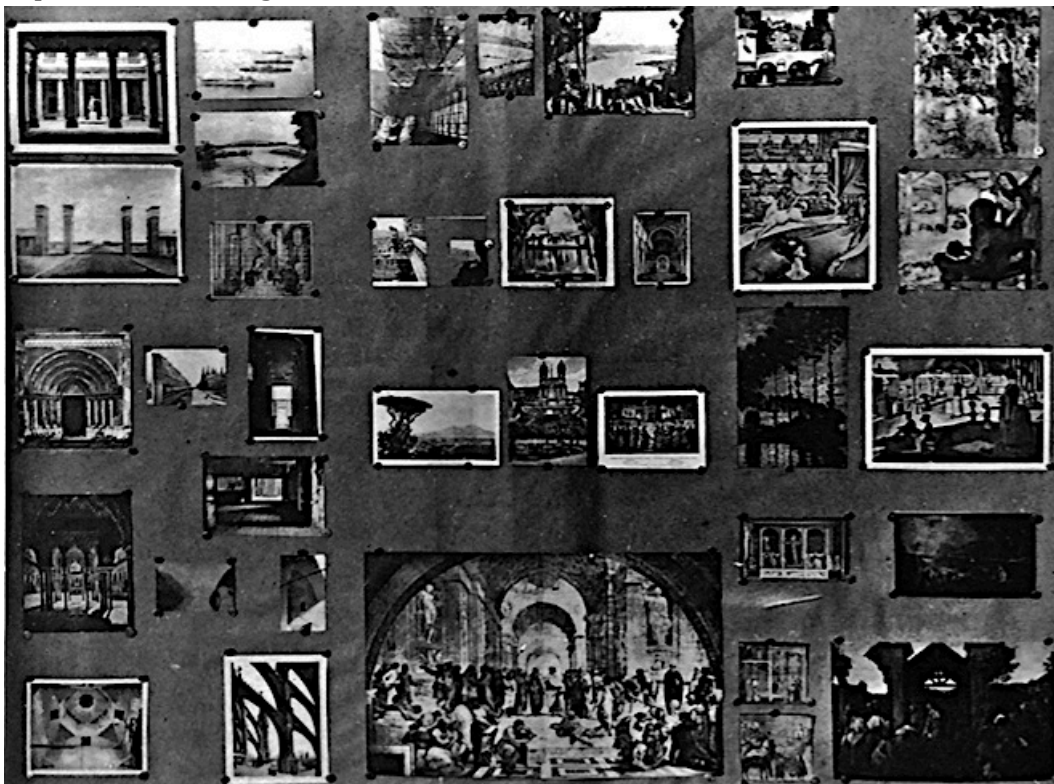
1. Arte monumental: W. Kandinsky, A. Rodtchenko, V. Stépanova, N. Briussov, L. Popova, I. Sinezubov, R. Falk, A. Chevtchenko, V. Bubnov y A. Chenchine;
2. Análisis objetivo: A. Babitchev, V. Bubnov y A. Chenchine;
3. Música: N. Briussova y A. Vedenski;
4. Arquitectura (N. Ladovsky, A. Efimov, A. Rodtchenko, G. Sternberg, V. Stépanova);
5. Objetivismo: A. Vesnin, A. Drévin, L. Popova y N. Udaltsova.

En un principio, el INKHUK fue dirigido por Wassily Kandinsky. Su programa tenía como objetivo principal el estudio de los elementos de base de todas las artes, a través de la observación de los diferentes modos de expresión artísticos y sus correspondencias, así como el estudio de las artes desde una visión global. Este objetivo pretendía alcanzarse con el estudio y la búsqueda de las leyes que se consideraba que operaban en las obras de arte, y que ejercían una influencia sobre los diferentes tipos de personalidad. Kandinsky se esforzará por encontrar un universo interior en el ser humano, en su subconsciente, en sus emociones subjetivas, con la intención de encontrar unos parámetros objetivos que le permitieran la elaboración de composiciones pictóricas. Este nuevo arte, que se llamó “arte monumental”, estaba basado en los estudios psicológicos de la percepción.

Dicha teoría será cuestionada por Ródchenko y otros miembros del Instituto, que al final del año 1920 trataran de cambiar las directrices del INKHUK. Al año siguiente la oposición de los partidarios de “método objetivo” dejará en minoría a los partidarios del “método subjetivo” liderado por Kandinsky. Los partidarios del método objetivo, el profesorado más joven, introducirán el método objetivo y las disciplinas preparatorias “Color”, “Espacio”, “Volumen” y “Grafismo” en la Sección de Base de la Vkhutemas. En el inicio del año 1921, el INKHUK pasa a ser dirigido por Ródchenko y el Grupo de Análisis Objetivo.

### 2.1.1.6. *Curso preliminar o Sección de Base.*

El curso básico o Sección de Base —como también hicieron en la Bauhaus con su *vorkurs* y después con el curso preliminar en el Black Mountain College (EEUU)— fue una parte fundamental del nuevo método de enseñanza que se impartió en la Vkhutemas. Y como en los otros centros antes citados, era obligatorio para todos los estudiantes, independientemente de la especialización elegida.



**Figura 10: Material didáctico de la Sección de Base, de la disciplina "Espacio". Panel que hace evidente la profundidad de la perspectiva, 1926.**

El curso Sección de Base se fundamentaba en una combinación de disciplinas artísticas y científicas, en el cual se había de aprender el lenguaje de las formas plásticas y conocimientos sobre el cromatismo. El aprendizaje del dibujo se consideró básico, y los estudiantes investigaron las relaciones entre el color y la forma, así como los principios de composición espacial. Como ya hemos dicho, era similar al *vorkurs* de la Bauhaus, aunque en la Vkhutemas se daba una base más abstracta para los trabajos técnicos que se realizaban. En 1920, este curso básico constaba de las siguientes materias:

- 1) “Trabajo en profundidad del color”: L. Popova y A. Venin. Sujetos abstractos, estudios sobre la complementariedad de los colores.
- 2) “Trabajo sobre la forma a partir de los colores”: A. Os Mirkine. Composiciones figurativas, naturalezas muertas con el espíritu de un “cezannismo ruso”.
- 3) “El color en el espacio”: A. Exter. Trabajo sobre grandes áreas, con el objetivo de magnificar el sonido de los colores. El fondo es fijo, verde sobre rosa, o a la inversa. El artista más estudiado en este taller fue Matisse.
- 4) “Color sobre plano”: I. Kline. Estudio de formas rectangulares planas coloreadas.
- 5) “Construcción”: A. Ródchenko. Formas en un plano o en el espacio. Uno de los objetivos era eliminar la dominancia de la construcción central en la composición.
- 6) “La simultaneidad de la forma y el color”: A. Drévin. Una forma está compuesta por muchas diagonales alteradas. Los colores se escapan cuando pasan a tonos medios y destruyen la forma.
- 7) “El volumen en el espacio”: N. Udaltsova. Análisis de la forma.
- 8) “Tutela”: V. Baránov-Rossinet. En una composición abstracta, el color está dividido en pequeñas partículas.

#### **2.1.1.7. INKHUK (El Instituto de Cultura Artística).**

El Instituto de Cultura Artística (1920-1924) fue una organización compuesta por pintores, artistas gráficos, escultores, arquitectos y estudiosos del arte. Se creó en Moscú en marzo 1920 como una sección del IZO Narkompros (Departamento de Artes Visuales del Comisariado del Pueblo para la Educación). Su función era, por un lado, determinar el curso de la experimentación artística en la Rusia post-revolucionaria, y por otro, asegurar la introducción del método objetivo como herramienta de cambio en la reforma de la enseñanza artística. Puede ser considerado como lugar de reflexión, análisis y pensamiento.

Hasta 1921 fue dirigido por Kandinsky, que puso la atención sobre el estudio de los dispositivos formales en diversos tipos de arte (por ejemplo la música,

la pintura y la danza) y la singularidad de sus influencias sobre el espectador. A partir de 1921, y con la marcha de Kandinsky, durante una de las asambleas generales se aprobó la organización del INKHUK en grupos de trabajo y se formará un total de cuatro: los Constructivistas, los Arquitectos, los Objetivistas y los Escultores. Los cuales se dividirán a la vez en subgrupos de estudio.

El subgrupo de estudio de los Constructivistas será el más interesante. El objetivo de éstos era “abordar el arte desde un punto de vista científico y profesional y determinar su coherencia lógica.” El programa instaba a sus miembros a:

«asimilar la filosofía y la teoría del comunismo científico (...) a percibir el rol del productor intelectual en la construcción de la vida comunista, es decir, en la elaboración de la cultura que tenía que venir (...) A resolver el problema entre la producción material y la producción en general (...) A considerar el problema del trabajo.»<sup>65</sup>

Por otra parte, el subgrupo de los Objetivistas definía su labor de la siguiente manera:

«Nosotros no buscamos la representación de objetos, sino la construcción concreta y material en el espacio y la superficie.” Su programa constó tanto de trabajos teóricos como prácticos: “Estudio de elementos pictóricos (...) Estudio de las propiedades concretas de los elementos del arte y de la técnica (los materiales) (...) Realización de construcciones volumétricas sobre la base de propiedades concretas de elementos (espacio, volumen, plano, color, etc.) (...) Los trabajos en el laboratorio son indispensables y deben permitir teorizar la experiencia práctica (...)»<sup>66</sup>

No obstante, en la asamblea general celebrada también en 1921 (diciembre), el nuevo presidente de la INKHUK, O. Brik, decide reorganizar el trabajo del

---

<sup>65</sup> KHAN-MAGOMEDOV, *op. cit.* p.61.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 75.

Instituto y presenta una propuesta: “Programa, táctica y organización del Instituto De Cultura Artística”, porque considera que los grupos de trabajo están obsoletos y que se debería organizar el Instituto en dos únicas secciones: la Pedagógica, cuyo objetivo será garantizar la puesta en práctica de las directivas del INKHUK en las facultades de la Vkhutemas, y la sección de Sociología.

### **2.1.1.8. Facultad de Arte.**

El constructivismo y el suprematismo<sup>67</sup> fueron los principales movimientos de vanguardia que influyeron en los concepto de formación y educación de la Facultad de Arte. Los alumnos eran lo bastante libres como para participar o no en varios movimientos artísticos, departamentos de enseñanza y o en trabajos con diversos medios, como en el teatro, como hizo el arquitecto Alexander Vesnin.

Las principal figura del suprematismo fue Kazimir Malévich, que se unió al cuerpo docente de Vkhutemas en 1925. Aunque las obras de su grupo Unovis, de la escuela de arte de Vítebsk —de la que formaba parte El Lissitzky— se exhibieron en Vkhutemas mucho antes, en 1921.

Aunque el constructivismo aparentemente fue desarrollado como una forma de arte en el grafismo y en la escultura, estas materias estaban vinculadas con la arquitectura y la construcción. Y esta influencia impregnó la Escuela. De hecho, hubo pintores y escultores que solían realizar proyectos relacionados con la arquitectura, como sucedió con la *Torre de Tatlin*, los *Architektons* de Malévich, y las *Construcciones Espaciales* de Ródchenko. Porque había una eficaz versatilidad y los artistas se trasladaban de un departamento a otro, como fue el caso de Ródchenko, que pasó del de la Pintura al de la Metalurgia, o Gustav Klutsis, jefe de un taller sobre Teoría de

---

<sup>67</sup> Movimiento artístico de abstraccionismo geométrico, derivado por Malévitch del cubismo hacia el año 1913, cuyos elementos básicos eran el rectángulo, el círculo, el triángulo y la cruz. Del suprematismo parte toda pintura moderna que, aludiendo la abstracción de la realidad, se basa exclusivamente en la geometría. El constructivismo y el suprematismo fueron llevados a la Bauhaus por El Lissitzky, donde se entroncaron con el neoplasticismo.



Color, que pasó del de Pintura y Obra Escultórica al de los Stands de Exposición y Quioscos.

#### **2.1.1.9. Facultad Industrial.**

Se ocupaba de preparar artistas para que fueran capaces de trabajar no sólo en las artes plásticas y pictóricas tradicionales, sino también en crear objetos destinados a la vida cotidiana o herramientas de trabajo, etc. En síntesis, se trataba de llevar a cabo el *desiderátum* de la sociedad socialista en construcción, como planeaban los políticos revolucionarios: productos bellos pero útiles y con un bajo coste de producción.

Además, hubo fuertes presiones por parte del Comité Central del Partido Comunista, en los años 1926, 1927 y 1928, exigiendo que los estudiantes de la Vkhutemas fueran "de orígenes trabajadores y campesinos", y realizaran productos destinados a la "clase trabajadora". Esta exigencia en el diseño para impulsar la economía, dio lugar a una tendencia hacia el trabajo, con proyectos funcionales de lujos minimizados. Las mesas diseñadas por Ródchenko, por ejemplo, estaban equipadas con partes mecánicas movibles, estandarizadas y multifuncionales. Popova, Stepánova, y Tatlin diseñaron prendas de vestir para la clase obrera; el mobiliario construido en Vkhutemas exploró las posibilidades de los nuevos materiales industriales, tales como la madera contrachapada y el tubo de acero. Pero los productos diseñados en Vkhutemas nunca cruzaron la línea que existía entre los talleres y las fábricas de producción. A pesar de que se cultivaba la estética de las fábricas.

Sin embargo, se consiguieron muchos éxitos en los departamentos, que luego influirían en el futuro concepto del diseño. Uno de los más celebrados fue el de la Exposición de Artes Decorativas de París (1925), donde el pabellón de la Unión Soviética, diseñado por Konstantín Mélnikov, ganó el Grand Prix. Los estudiantes también obtuvieron varios premios, con lo que se demostró que el cuerpo docente y el alumnado de la Vkhutemas habían formado una nueva generación de artistas y diseñadores que influirían en el futuro concepto del diseño. Sus logros allanaron, sobre todo, el camino para el diseño del

mobiliario que más tarde desarrollarían arquitectos como Marcel Breuer y Alvar Aalto durante el siglo xx.

#### **2.1.1.10.     *Departamento de madera y metal.***

Aleksandr Ródchenko fue nombrado decano de dicho departamento en 1922, que también contaba con El Lissintzky. Su objetivo se centraba en buscar ejemplos concretos y abstractos de diseño de productos, y que también abarcaba otros temas. En un informe de 1923 de Ródchenko al rector, se enumeran las materias o asignaturas ofrecidas: matemáticas superiores, geometría descriptiva, mecánica teórica, física, la historia del arte y la política de alfabetización. Cuyas tareas teóricas incluían el diseño gráfico y la "disciplina volumétrica espacial"; mientras que la experiencia práctica se daba en el trabajo de fundición, acuñación, grabado y electrotipo, además de las pasantías en las fábricas. Su aproximación y enfoque combinaba efectivamente arte y tecnología.

#### **2.1.1.11.     *Departamento de Textiles.***

Dicho Departamento estaba dirigido por Varvara Stepánova, diseñadora constructivista. La consigna que había de seguir sus directrices, como pasaba en el resto de departamentos, era utilitaria: diseñar productos destinados, sobre todo, para el proletariado. Sin embargo, ella fue quien motivó a sus estudiantes a interesarse por la moda: les dijo que llevaran cuadernos consigo para observar y anotar, en la vía pública, los tejidos y la estética de la vida cotidiana. Stepánova escribió en 1925 un plan, argumentando que se hizo "con el objetivo de elaboración de métodos para una conciencia consciente de las exigencias que nos imponen las nuevas condiciones sociales". Otra diseñadora importante fue Lyubov Popova, que también era miembro de dicha Facultad.

En 1922, cuando se les contrató para diseñar telas para la Fábrica de Textiles Impresos del Primer Estado, Popova y Stepánova fueron las primeras diseñadoras en la industria textil soviética.

#### **2.1.1.12.     *Escuelas de arquitectura.***

Las dos escuelas de arquitectura que había en aquella época en Moscú eran la MVTU, encabezada por Aleksandr Kuznetsov, y el Instituto de Ingenieros Civiles, dirigido por los hermanos Vesnin: Leonid, Viktor y Aleksander. Como consecuencia de esta situación la formación arquitectónica del Vkhutemas se dividió en dos campos: el de la escuela neoclásica de Iván Zholtovsky, primer decano del departamento de Arquitectura, y el de los Talleres Unidos de la Izquierda u Obmas, dirigidos por Nikolai Ladovsky.

En el comienzo del año académico 1920/1921, Ladovsky, junto con sus seguidores, los instructores Dokucháyev y Vladímir Krinsky, crearon Obmas, acrónimo de Talleres Unidos de la Izquierda. Estos estudios estuvieron activos durante tres años y se hicieron cargo del Departamento de Arquitectura durante 1923. Ladovsky era conocido por sus métodos innovadores y por su idea o fundamento: "**el material básico de la arquitectura es el espacio**", aunque su programa era similar en algunos aspectos a la formación clásica y académica, dado que propugnaba, en primer lugar, el estudio de un elemento arquitectónico particular del pasado; después utilizarlo en proyectos abstractos, y finalmente aplicarlo a la arquitectura del mundo real.

En su propuesta cabían desde embarcaderos de costa (1922-1923) hasta rascacielos (Torre VSNKH, 1924-1925). Programa que se convirtió, incluso para el mismo Ladovsky, en una fuente de novedades arquitectónicas. No obstante, en Obmas fue formulado el concepto creativo del racionalismo, y los profesores y alumnos se distinguieron de otros grupos, destacado dentro de la escuela los constructivistas.

En 1923, Ladovsky fundó otro grupo racionalista, ASNOVA (Asociación de Nuevos Arquitectos). Entre 1925 y 1930 el departamento de Ladovsky y los hermanos Vesnín, participaron en una competición profesional de proyectos de estudiantes, que luego separó las tendencias más racionalistas y constructivistas de la arquitectura de vanguardia. Tal vez la más notoria de las obras producidas en este taller fue la *Ciudad Flotante* de Georgy Krutikov, proyecto de graduación de este último, realizado en 1928.

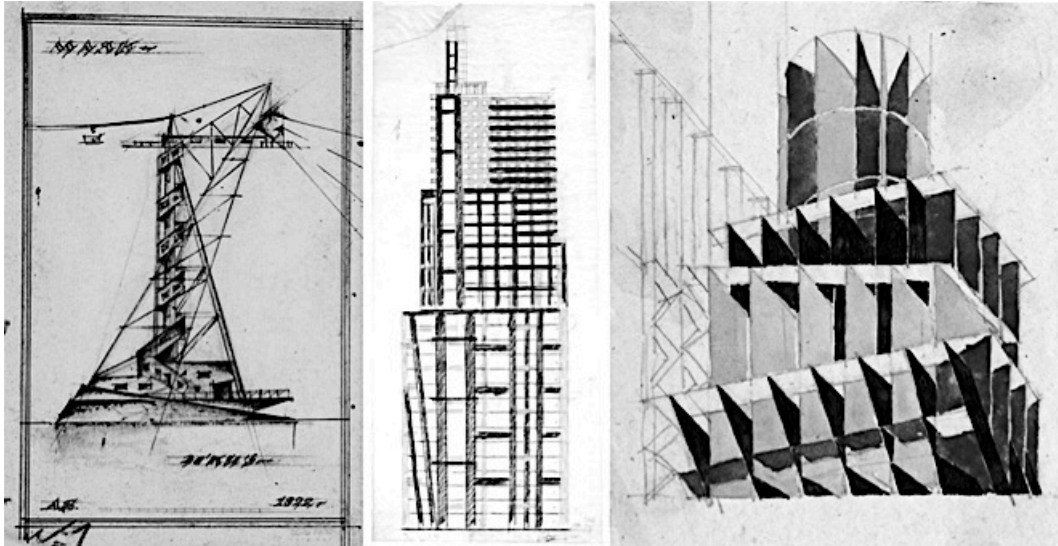


Figura 11: A. Burov, Faron en un puerto, 1922; V. Krinsky, Rascacielos VSNKH, 1922-1923; y, El color y la composición espacial, 1921. Museo Estatal Schúsev de Arquitectura, Moscú.

Un tercer departamento independiente, llamado Arquitectura Experimental, surgió en la temporada 1924/1925, encabezado por los inconformistas Konstantín Mélnikov y Ilyá Gólovov. A través del curso básico, llamado Sección de Base, el constructivismo y el suprematismo también se convirtieron en importantes influencias en los planes de estudios del diseño arquitectónico.

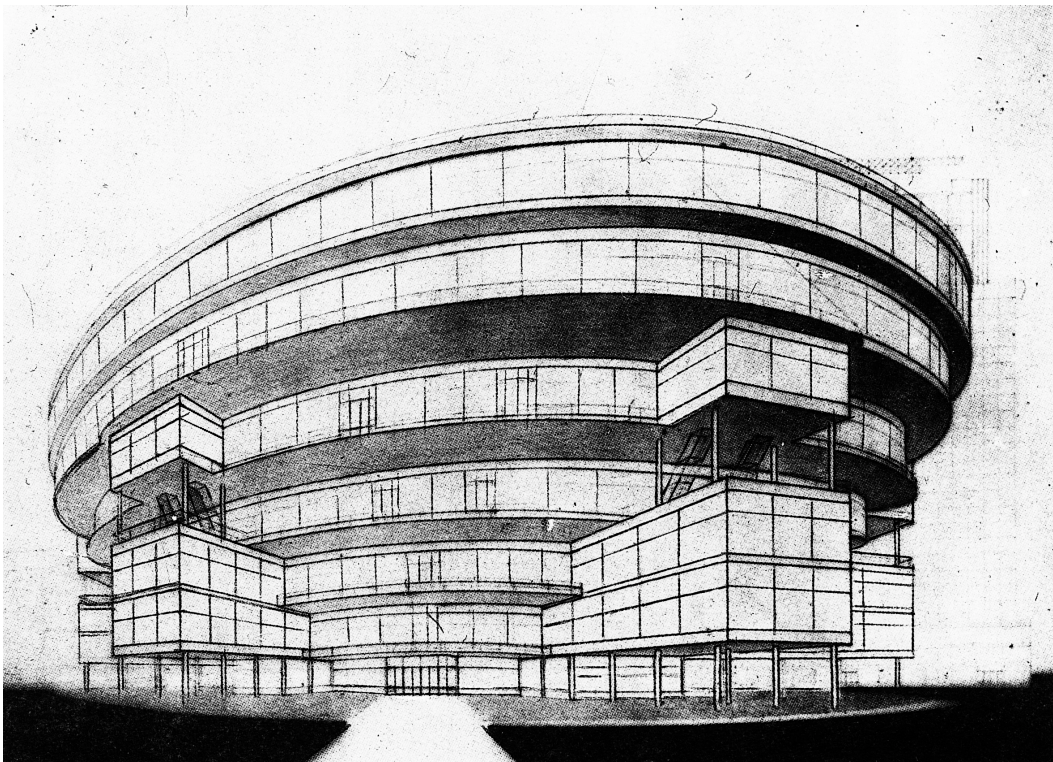
Sin embargo, el departamento de arquitectura más original del Vkhutemas fue el "Taller Académico", descendiente directo del Primer Taller de Arquitectura de Zholtovsky, que duró de 1918 a 1919, y estuvo muy influenciado por la personalidad de Iván Zholtovsky y su equipo formado por Alekséi Shchúsev e Iván Rylsky.

Zholtovsky practicaba un peculiar estilo de educación, que **implicaba largas conversaciones con grupos muy reducidos de alumnos**, como también la aplicación de una rigurosa capacitación en delineación y composición clásica. Creó una facultad organizada en dos niveles, compuesta por tres residentes y un grupo de "gestores" a tiempo parcial para la supervisión de un cuerpo de "maestros" instructores postgraduados (Ladovsky, los hermanos Gólovov,

Nikolái Dokucháyev y otros). La disolución de este sistema se inició en 1919, ante el establecimiento de Vkhutemas.

### **2.1.1.13. Taller constructivista.**

Los estudiantes de Aleksander Vesnín produjeron varios diseños innovadores que contrastaban con los del taller de Ladovsky. Por ejemplo, el proyecto de Lydia Komarova sobre un cuartel general del Komintern estaba revestido de vidrio, con una estructura cilíndrica que prefiguró el trabajo *high-tech*, en el futuro.



**Figura 12: Proyecto de Lydia Komarova del Komintern.**

Mientras tanto, Sokolov diseñó, motivado por Vesnín, un plan en 1928 para "hoteles-resort" establecidos en el campo, como si fueran vainas de vidrio, que se convirtió en un prototipo para el desurbanismo soviético. Pero el proyecto de graduación más famoso fue el del Instituto de Lenin, de Iván Leoníдов, en 1927. Además, uno de los estudiantes, Kirill Afamásev, al

constatar las estrechas relaciones entre alumnos y profesores y el alto nivel de atención de estos últimos en su docencia, afirmó que los estudios Vesnín (de Aleksandr y Leonid Vesnín en Vkhutemas, y de Víctor Vesnín en MVTU), habían sido "el corazón del Constructivismo Soviético". Después hubo reuniones fuera de la escuela, en el apartamento de Vesnin, que atrajo visitas desde el extranjero, incluido la de Le Corbusier, entre otros prestigiosos arquitectos.

#### **2.1.1.14. Nueva Academia.**

Con un enfoque individualista, Konstantín Mélnikov, que había sido profesor en Vkhutemas desde 1920, e Ilyá Gólovov, formaron el taller de Nueva Academia o Taller Número 2 en 1923. Cuyas consignas fueron reflejo de las polémicas de la época sobre lo viejo y lo nuevo, la forma y la imitación, la ausencia y la decadencia, el principio y el final. Y tuvieron que resistir y enfrentarse a academicistas e izquierdistas. Finalmente adoptaron un término medio entre el clasicismo de Zholtovsky y el racionalismo de Ladovsky.

En el diseño, Mélnikov tuvo un éxito indiscutible, pero en Vkhutemas se encontró con un clima menos favorable. En 1924, el departamento de Arquitectura fusionó la Nueva Academia con los Talleres Académicos y Mélnikov salió de Vkhutemas, abandonando el programa que había creado y dirigido. En el otoño de 1924, se le ofreció a Mélnikov el puesto de presidente del Departamento de Metales, pero no lo aceptó. Aunque sí exhibió su obra, junto a otros estudiantes y profesores, en la Exposición de Artes Decorativas de 1925 de París.

#### **2.1.1.15. Relación de la Vkhutemas con la Bauhaus.**

A pesar de la indudable importancia de la Vkhutemas moscovita como escuela pionera e innovadora, el conocimiento de sus programas y la difusión de sus logros a lo largo del siglo XX han sido bastante escasos debido, sobre todo, a factores socioculturales y políticos: Entre estos podemos citar que la información y difusión sobre esta Escuela fue decididamente marginada o

ignorada por la propaganda anticomunista de los EEUU y el bloque de países del mundo occidental durante la Guerra Fría (1947-1989), que propagó y fomentó el aislamiento y estigma de todo lo soviético. Y también fue marginada por el solapamiento cronológico, casi coincidente de la escuela de la Vkhutemas (1920-1930) con la escuela alemana de la Bauhaus (1919-1933), en sus años de existencia. Entre ellas hubo intercambios, publicaciones y puntos programáticos en común. Circunstancia que añadió un elemento más para que no fuera muy conocida. De hecho, aún existen muy pocas publicaciones en castellano sobre ella.

Comparando la trayectoria de las dos escuelas, podemos constatar que tuvieron puntos convergentes, coincidencias cronológicas y éxitos semejantes; que fueron innovadoras en arquitectura y en la formación de diseñadores-artistas, hasta el punto que con ellas el diseño entró en la modernidad.

Ambas escuelas fueron estatales y quisieron fusionar la tradición artesanal con la tecnología moderna. Las dos contaron con un curso básico de principios estéticos, cursos de teoría del color, diseño industrial y arquitectura. Y las dos, seguramente por su carácter innovador, desaparecieron desgraciadamente por la acción de sistemas totalitarios: el estalinismo y el nazismo.

Respecto a su capacidad numérica, Vkhutemas fue una escuela más grande que la Bauhaus, por la que pasaron unos 2500 alumnos, mientras que por escuela alemana pasaron unos 1500. Pero, como ya hemos dicho anteriormente, la rusa tuvo menos difusión y es menos conocida en el mundo occidental, aunque participó con éxito en la Exposición de Artes Decorativas de 1925 de París y Alfred Barr, director del Museo de Arte Moderno de Nueva York, la visitó algunas veces.

También hubo una gran voluntad de intercambios entre ellas, dado que el segundo director de la Bauhaus, Hannes Meyer, trató de organizar estos intercambios, mientras que Hinnerk Scheper-Hughes, de la Bauhaus, colaboró con varios miembros de Vkhutemas en el uso del color en la arquitectura y sometió dicho planteamiento a una crítica reflexión de los alumnos relacionados con el tema, mediante una carta abierta.

Además, El Lissitzky visitó varias veces la Bauhaus, y publicó un libro, *Rusia, una Arquitectura para la Revolución Mundial*, en alemán en 1930, donde figuran varias ilustraciones de proyectos destacados de Vkhutemas/Vjuteín.

Fue también él quien introdujo el constructivismo y el suprematismo en la Bauhaus, movimientos artísticos que se entroncaron con el neoplasticismo.

También El Lissitzky introdujo el constructivismo en Alemania, y en 1922 se organizó en la Bauhaus de Weimar el Congreso Constructivista.

Otra conexión entre Vkhutemas y Bauhaus fue la visita que Kazimir Malévich realizó a la Bauhaus en 1927, donde expuso sus cuadros y publicó en la colección de la Bauhaus, *Bauhausbücher*, un libro titulado *Die Gegenstandslose Welt (El mundo sin objetos)*, una recopilación de ensayos ya publicados entre 1920 y 1926.

Ambas escuelas florecieron en un período relativamente liberal, y se cerraron bajo la presión, cada vez mayor, de los regímenes totalitarios.

En 1930, desafortunadamente, con la desaparición del Vkhutemas por presiones del estalinismo, también se desvaneció la vanguardia rusa en el campo de las artes plásticas.



### 2.1.2. BAUHAUS, una puerta a la modernidad.

*«Únicamente el individuo que se comprende a sí mismo y colabora con los demás en un vasto programa de acción conjunta, puede hacer valer sus esfuerzos»*

László Moholy-Nagy<sup>68</sup>

El instituto o escuela alemana de la Bauhaus (1919-1933) es uno de los referentes de nuestras propuestas alternativas. Porque dicha escuela, fundada por el arquitecto Walter Gropius, fue un centro experimental y estatal que realizó aportaciones innovadoras a la cultura del siglo XX, entre las cuales podríamos subrayar la de haber sido, junto con la Vkhutemas moscovita, el origen germinal de lo que hoy entendemos por modernidad. Dos centros de formación que establecieron las pautas y bases normativas de lo que en la actualidad conocemos como diseño industrial y gráfico, y la invención de los muebles tubulares, artefactos de luz, aparatos domésticos, utensilios y aparatos eléctricos y tejidos. Como también de una nueva tipografía para la impresión de textos que redujo el alfabeto a formas pulcras, sencillas y construidas de forma racional, las llamadas *sans-serif*<sup>69</sup> o de palo seco. Además de originar las tendencias más predominantes de una innovadora arquitectura, con su concepción de 'construcción funcional'.

Su nombre completo era *Das Staatliche Bauhaus* (Casa de la Construcción Estatal), aunque se la conoce por *Bauhaus*, denominación que deriva de las palabras alemanas *bau*, "construcción", y *haus*, "casa". Su primera sede radicó en la ciudad de Weimar, después se trasladó a Dessau y finalmente a Berlín.

---

<sup>68</sup> MAHOLY-NAGY, L. (1985). *La nueva visión y Reseña de un artista*. Buenos Aires: Editorial Infinito, p. 25.

<sup>69</sup> Significa sin pequeñas terminaciones, llamadas remates, gracias o serifas.



**Figura 13: Catálogo de la Bauhaus, 1923. Herbert Bayer.**

A partir de 1926, la escuela también ostentaba como subtítulo *Gestaltung* (escuela superior de la creación). En el Manifiesto-Programa de Walter Gropius, las materias a impartir eran la artesanía, el diseño, el arte y sobre todo la arquitectura, en la que habían de confluir todas las ramas de arte.<sup>70</sup> Pero paradójicamente y aunque su fundador fue un arquitecto, la escuela no tuvo un departamento de arquitectura en sus primeros años por dificultades presupuestarias, y éste se constituyó en 1927 cuando la Bauhaus aún radicaba en Dessau. Fue creada en el año 1919 en Weimar (Alemania) y cerrada por las presiones del partido nacional-socialista de Adolf Hitler el 1933 ante las autoridades prusianas, cuando radicaba en la capital alemana, puesto que los nazis la tildaban de socialista internacionalista y de judía.

---

<sup>70</sup> Moholy-Nagy, otra de las figuras fundamentales de la Bauhaus, decía que "Leonardo da Vinci, con sus proyectos y realizaciones, representaba el gran ejemplo de la integración del arte, la ciencia y la tecnología.", *La nueva visión, op. cit.* p. 26.



Das Endziel aller bildnerischen Tätigkeit ist der Bau. Ihn zu schmücken war einst die vornehmste Aufgabe der bildenden Künste, sie waren unabspaltbare Bestandteile der großen Baukunst. Heute stehen sie in selbstgenügsamer Eigenheit, aus der sie erst wieder erlöst werden können durch bewußtes Mit- und Ineinanderwirken aller Werkleute untereinander. Architekten, Maler und Bildhauer müssen die vielgliedrige Gestalt des Baues in seiner Gesamtheit und in seinen Teilen wieder kennen und begreifen lernen, dann werden sich von selbst ihre Werke wieder mit architektonischem Geiste füllen, den sie in der Salzenkunst verloren.

Die alten Kunststudien vermehren diese Einheit nicht zu erzeugen, wie sollten sie auch, da Kunst nicht lehrbar ist. Sie müssen wieder in der Werkstatt aufgehen. Diese nur zeichnende und malende Welt der Musterzeichner und Kunstgewerber muß endlich wieder eine bauende werden. Wenn der junge Mensch, der Liebe zur bildnerischen Tätigkeit in sich verspürt, wieder wie einst seine Bahn damit beginnt, ein Handwerk zu erlernen, so bleibt der unproduktive »Künstler« künftig nicht mehr zu unvollkommener Kunstübung verdammt, denn seine Fertigkeit bleibt nun dem Handwerk erhalten, wo er Vortreffliches zu leisten vermag.

Architekten, Bildhauer, Maler, wir alle müssen zum Handwerk zurück! Denn es gibt keine »Kunst von Beruf«. Es gibt keinen Wesensunterschied zwischen dem Künstler und dem Handwerker. Der Künstler ist eine Steigerung des Handwerkers. Gnade des Himmels läßt in seltenen Lichtmomenten, die jenseits seines Willens stehen, unbewußt Kunst aus dem Werk seiner Hand erblühen, die Grundlage des Werkmäßigen aber ist unerläßlich für jeden Künstler. Dort ist der Ursprung des schöpferischen Gestaltens.

Bilden wir also eine neue Zunft der Handwerker ohne die klassentrennende Annahme, die eine hochmütige Mauer zwischen Handwerkern und Künstlern errichten wollte! Wollen, erdenken, erschaffen wir gemeinsam den neuen Bau der Zukunft, der alles in einer Gestalt sein wird: Architektur und Plastik und Malerei, der aus Millionen Händen der Handwerker einst gen Himmel steigen wird als kristallines Sinnbild eines neuen kommenden Glaubens.

WALTER GROPIUS.

Figura 14: Manifiesto fundacional de la Staatliches Bauhaus de Walter Gropius, abril de 1919.

### 2.1.2.1. Antecedentes.

Los antecedentes de la Bauhaus, como expone su fundador Walter Gropius<sup>71</sup> en su texto "*Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhauses*"<sup>72</sup>, son deudores de las teorías de los ingleses John Ruskin (1819-1900) y William Morris (1834-1896) y Charles R. Ashee (1863-1942), de la del belga Van de Velde (1863-1957) y de las de los alemanes Maria Olbrich (1867-1908) y Peter Behrens (1868-1940) —de la colonia de artistas de Darmstadt— entre otros. Como también las de los creadores de la asociación *Deutscher Werkbund*<sup>73</sup>,

<sup>71</sup> GROPIUS, Walter (Berlín, 1883-Boston, 1969). Estudió arquitectura en Munich y Berlín, y fundó la Bauhaus en 1919, que dirigió hasta 1928, primero en Weimar y luego en Dessau. A partir de 1926, Gropius se dedicó a los grandes bloques de viviendas, en los que veía la solución a los problemas urbanísticos y sociales. En 1934, después de sufrir algunas agresiones de los nazis en su trabajo, se exilió a Inglaterra y tres años más tarde a los Estados Unidos, donde fue profesor de arquitectura en la escuela de Diseño de Harvard. En 1946 fundó un grupo con jóvenes arquitectos, que denominó *The Architects Collaborative, Inc.*, más conocido como *TAC*. Gropius está considerado uno de los creadores del llamado "estilo internacional" en la arquitectura.

<sup>72</sup> GROPIUS, Walter (1923): "*Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhauses*", en Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923*, Weimar-Munich, p. 8.

<sup>73</sup> La *Deutscher Werkbund* (DWB) fue una asociación de arquitectos, artistas e industriales, fundada en 1907 en Munich por Hermann Muthesius, y sufragada por el Estado alemán, que tuvo

considerada como un umbral de la Bauhaus, y cuyo fundador, Hermann Muthesius (1861-1927), criticaba el Art Nouveau y proponía la pureza en los materiales, la economía en la producción y una amplia difusión social de los productos de consumo. Una "objetivación" del producto y la "limpieza" de las "costras" ornamentales. Porque para él lo fundamental era "la invención abstracta, y al mismo tiempo servir al público buena calidad desde el punto de vista artístico y técnico."<sup>74</sup>

Para Gropius todos ellos, de manera consciente y decidida, habían encontrado vías para tratar de reunificar el mundo del trabajo o artesanía con el de los artistas creadores,<sup>75</sup> con el objeto de motivar así al artista para "ponerse de acuerdo, de manera inteligente, con la máquina y dominarla para su servicio."<sup>76</sup> El artista podía insuflar o inyectar un "alma" al producto inanimado y fabricado por la máquina y que su "colaboración no es un lujo, sino que debe ser un componente indispensable en toda la obra de la industria moderna." Y que solamente con una coordinación entre artistas, comerciantes y técnicos se podría conseguir.

Otro hito de referencia, en la polémica sobre arte, artesanía y tecnología, es sin duda la *Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations*, celebrada en Londres en 1851, respecto a la cual no tardaron a aparecer críticas sobre sus deficiencias estéticas, ornamentos superfluos e historiados y su mala calidad. Uno de los primeros en cuestionar la producción mecánica fue el

---

un papel muy importante en la historia de la Arquitectura y el Diseño moderno, y que fue precursora de la Bauhaus. Su objetivo era integrar los oficios tradicionales con las técnicas industriales de producción en masa, con el objeto que Alemania pudiera competir con potencias como Gran Bretaña o los Estados Unidos. En síntesis: buscaba una nueva expresión artística en la era de la máquina, a partir de tres planteamientos programáticos: a) Separar la estética de la calidad material, frente a las ideas anteriores que las vinculaban; b) Imponer la normalización del formato DIN, que hace referencia al *Deutsches Institut für Normung* (Instituto Alemán de Normalización); y c) La adopción de la forma abstracta como base estética del diseño industrial, sustituyendo al ornamento.

<sup>74</sup> GROPIUS, W. (1910). "Programm zur Gründung einer allgemeinen Hausbaugesellschaft auf künstlerisch einheitlicher Grundlage", citado por Hans M. WINGLER en *Das Bauhaus*, Bramsche, pp. 26-27. 1975. (p. 90)

<sup>75</sup> GROPIUS, W. (1923): *Staatliches Bauhaus: Weimar 1919-1923*, Weimar-Munich, p. 8.

<sup>76</sup> GROPIUS, W. (1916). "Vorschläge zur Gründung einer Lehranstalt als und künstlerische Beratungsstelle für Industrie, Gewerbe und Handwerk ". Citado en Hans M. WINGLER, *Das Bauhaus*, Bramsche, p. 29. 1975.

alemán Gottfried Semper<sup>77</sup>, que en su obra *Wissenschaft, Industrie und Kunst* (Ciencia, Industria y Arte), dirá:

*"...el objeto elaborado sólo sobresale artísticamente por sus accesorios (...). No es de extrañar, ya que el artista es hábil o ingenioso en el dibujo o en el proyecto, pero ni trabaja en minerales, ni es alfarero, ni tapicero, ni orfebre; de tal manera que se interpretan mal los accesorios ornamentales..."*<sup>78</sup>

Aunque los más claros exponentes de estas críticas fueron las propuestas de los ingleses: John Ruskin<sup>79</sup> y William Morris.

John Ruskin (Londres, Inglaterra, 1819-Brantwood, Cumbria, Inglaterra, 1900) esteta, crítico de arte victoriano y prolífico y variado autor, propugnaba el rechazo a la máquina y a toda imitación material, como también la exigencia de una absoluta pureza en las materias utilizadas. Él argumentaba que la industrialización era un peligro, tanto para el consumidor como para el productor. Que la obra de arte debía dejar ver el procedimiento del trabajo, la combinación de lo humano con el material, mostrar el esfuerzo y el esmero humano.

William Morris (1834-1896), fundador del movimiento *Arts and Crafts*<sup>80</sup>, creó una empresa para la fabricación artesanal y artística de objetos cotidianos de buen diseño, que llegó a producir muebles, vidrieras, azulejos, papel pintado,

---

<sup>77</sup> SEMPER, Gottfried (1803-879). Es uno de los arquitectos alemanes más significativos de mediados del XIX, y, junto con Taine, el otro gran exponente de la repercusión positivista sobre el arte y de su evolución histórica.

<sup>78</sup> SEMPER, G. *Wissenschaft, Industrie und Kunst*, Braunschweig, p. 37 y ss., citado por WICK, p. 20.

<sup>79</sup> Se rebeló contra el acartonamiento estético y las secuelas sociales de la Revolución industrial. Para él, para quien el zenit del arte había sido el Gótico —por su carácter religioso y ardor moral— éste había de ser espiritual, y la belleza tenía una doble naturaleza: la belleza abstracta de las cosas, sin consideración más que la forma, y la que se puede reconocer tras un proceso de elaboración y trabajo paciente (de ahí su gran admiración por Fra Angélico).

<sup>80</sup> Movimiento de artes y oficios que pretendía volver a la manufactura artesanal y contrastarla con la producción industrial de la época, para hacerla llegar hasta las áreas más humildes de la sociedad. Lo que se le reprochó fue que los productos llegaron a ser tan bellos y perfectos, pero tan caros, que sólo las clases altas podían adquirirlos.

alfombras y a editar libros ilustrados<sup>81</sup>. Respecto a los muebles, defendía que los deberes de un industrial de este sector habían de ser la utilidad, la configuración constructiva y no la originalidad, que la inspiración no existía, que el arte era sólo artesanía.

Morris estuvo vinculado a la Hermandad Prerrafaelita (1848), de la que formaban parte Dante Gabriel Rossetti, Edward Burne-Jones, Ford Madox Brown y Philip Webb, asociación de artistas ingleses contrarios a la producción industrial en las artes decorativas y la arquitectura. Propugnaba el retorno a la artesanía medieval que contrastaban con la producción industrial, y que los artesanos merecían el rango de artistas. Eran tan reacios a las máquinas, que la Faulkner & Co., empresa de arquitectura y diseño que Morris personalmente financiaba, prefería distribuir sus productos mediante el uso de carruajes que usando el servicio de trenes.

En una posición más alejada del historicismo y de defensa de la artesanía, — de los dos autores citados— tenemos a Charles Robert Ashbee (1863-1943), que destacó en trabajos de decoración en metal y que también se esforzó en imponer las ideas de Ruskin y Morris. Aunque su rechazo a la máquina no era total, como se desprende del texto siguiente: "La civilización moderna se basa en las máquinas, pero puede existir un sistema razonable de apoyo al arte o enseñanza del arte que no lo reconozca así."<sup>82</sup>

Ashbee fue el fundador de la *Guild and School of Handicraft*, un centro en el que la enseñanza no se efectuaba en las aulas, sino en talleres de aprendizaje, que fue una innovación de gran importancia en la reforma de las escuelas de arte del siglo XX.

Como ya hemos dicho, otro de los creadores que influyeron en Gropius fue el belga Henry van de Velde<sup>83</sup> (1863-1957), que como cita Rainer Wick<sup>84</sup>,

---

<sup>81</sup> Mediante esta empresa, Morris creó un "revival" cultural en la Inglaterra victoriana, a partir de las artes y los oficios de la época medieval como paradigma de la primacía del ser humano sobre la máquina y a la vez de un trabajo realizado atendiendo las más altas cotas de expresión artística.

<sup>82</sup> Citado en Wick, Rainer (2012) *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Forma, p. 23.

<sup>83</sup> Fue uno de los fundadores del modernismo belga. Más tarde evolucionó hacia el Racionalismo y proponía simplificar la ornamentación. Defendió sus ideas en *El arte futuro* (1895) y

proponía renovar el arte desde de una artesanía mecanizada que hubiera incorporado la técnica y liberándolo de la rémora de formas históricas, como por ejemplo las neo-góticas, que había utilizado Morris en su empresa.

Ya en las primeras décadas del siglo XX, los teóricos de las vanguardias también propusieron modelos pedagógicos para compaginar, en un sentido amplio, arte, técnica y vida, con diversas variaciones. *De Stijl* (el Estilo), también llamado neoplasticismo, —movimiento de vanguardia de los Países Bajos surgido en 1917— quería integrar la arquitectura, el diseño industrial y las artes plásticas en una renovación estética basada en la depuración de la forma y que pudiera renovar el entorno humano a partir de unos valores plásticos nuevos, universales y más puros. Un de sus teóricos y creadores, Van Doesburg <sup>85</sup>, propugnaba la siguiente consigna programática: "Desnudemos a la naturaleza de todas sus formas y solamente quedará el estilo." que daría paso a la Bauhaus. Para él, todas las artes debían guiarse por las artes decorativas, y que mejorando el entorno del hombre, su vida mejoraba; por eso diseñaba, hasta el último detalle, sus espacios.

#### **2.1.2.2. Objetivos.**

El Manifiesto de la Bauhaus, en su apartado la "Extensión de la Enseñanza", decía que esta comprendía: "... *todas las ramas practicas y científicas de la creación plástica: arquitectura, pintura y escultura. Incluidas todas las derivaciones artesanales. Y se preparará a los alumnos en el aspecto manual-artesanal, así como en el aspecto pictórico y científico-teórico.*"

Además, de manera general, se planteaba dos síntesis u objetivos a

---

*Observaciones generales para una síntesis de las artes* (1895).

<sup>84</sup> WICK, *op. cit.* p.23.

<sup>85</sup> Theo van Doesburg es el pseudónimo de Christian E. M. Küpper (1883-1931), artista neerlandés, escritor, tipógrafo, fotógrafo, proyectista de interiores y arquitecto, y uno de los principales representantes y promotores del arte abstracto del siglo XX. Fundó, con Piet Mondrian, la revista *De Stijl* (1931), en cuyo primer número apareció el *Manifiesto del neoplasticismo*, que dio nombre al movimiento De Stijl, el cual tenía como objetivo promover un mundo donde las artes tuvieran un puesto más elevado, apolítico e igualitario, el arte total.

conseguir:

- La síntesis estética, basada en la integración de los géneros artísticos y de todos los sectores de la artesanía bajo la supremacía de la arquitectura.
- La síntesis social, que consistía en la ordenación de la producción de objetos dirigida al consumo de amplios sectores de la población y no exclusivamente a un pequeño sector de privilegiados.

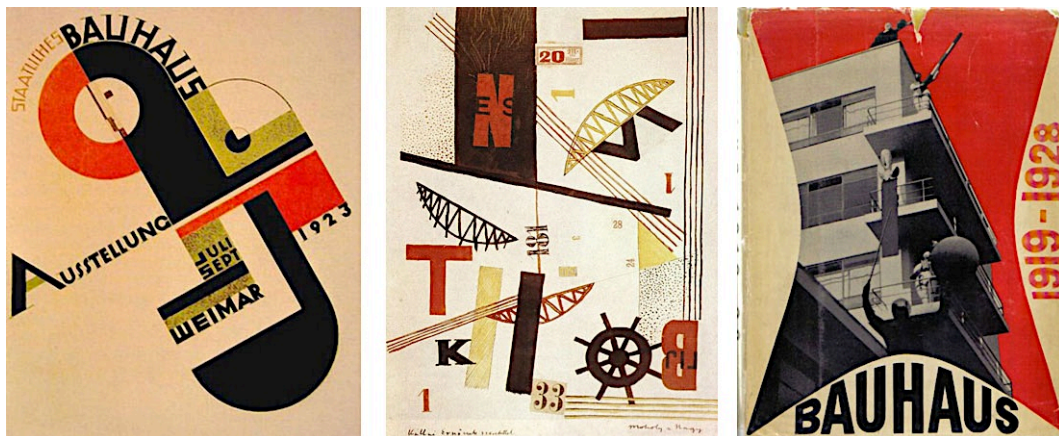


Figura 15: Carteles de László Moholy-Nagy, 1923.

Objetivos que comportaron para la Bauhaus cambios en la formación artística y creativa, como también en la aplicación de nuevas concepciones pedagógicas.

Aunque los planteamientos formativos de esta escuela alemana no fue un fenómeno aislado, sino un caso más amplio en el contexto europeo de reformas pedagógicas que tuvo lugar entre los años 1900 y 1933, y que, sin duda, con el Vkhutemas de Moscú fue el más importante.

### 2.1.2.3. *Ideología.*

Su fundador y primer director, el arquitecto Walter A. G. Gropius (Berlín, 1883 - Boston 1969), procedía de una familia burguesa berlinesa, y contaba con una excelente formación. Trabajó el 1907 en Munich con el arquitecto Peter Behrens, al que había contratado AEG (*Allgemeine Elektrizitäts-*



*Gesellschaft*), una gran empresa industrial de la familia Rathenau, como asesor y proyectista artístico. Gropius, junto con Behrens, plantearon un procedimiento idóneo al reto de la edificación respecto al sistema industrial y la producción en serie, partiendo de un concepto estructural, estético y técnico. Idea que se concretaría en 1911 con la construcción de la innovadora fábrica de hormas Fagus en Alfeld (Alemania) y con el palacio de oficinas de la Werkbund de exposición de Colonia de 1914. Y que en 1943, le llevaría a fundar, con Konrad Waschmann, una empresa de edificaciones prefabricadas.

Con la creación de la Bauhaus, Walter Gropius, hijo y nieto de arquitectos, deseaba reconducir las artes hacia la arquitectura. En líneas generales, la Escuela aspiraba a formar artistas creadores y su filosofía se basaba en la enseñanza de técnicas y materiales, no de estilos, utilizando materiales modernos e ideas innovadoras, con el objeto de crear edificios, muebles y objetos de uso cotidiano originales y funcionales.

Partía de la idea de la necesidad de una reforma de las enseñanzas artísticas como base de la transformación de la sociedad burguesa, a partir de sus ideales socialistas. Entre sus objetivos se encontraba conseguir una igualación del artesano con el artista, como consta en su Manifiesto fundacional:

*«Arquitectos, escultores, pintores [...] debemos regresar al trabajo manual [...] Establezcamos , por lo tanto, una nueva cofradía de artesanos, libres de esa arrogancia que divide a las clases sociales y que busca erigir una barrera infranqueable entre los artesanos y los artistas.»*

Además, Gropius buscaba, desde una amplia gama de posibilidades, una estética aplicable a diversos campos de la vida cotidiana. Según las declaraciones de Heinrich von Eckardt:

*«Des de la silla en la que usted se sienta hasta la página que está leyendo.»*

Se trataba de lograr la conjunción de la utilidad con la belleza, el uso con la estética, que Gropius expresaba con un lema sobre la "rectitud funcional"

que, en los primeros años del siglo XX, Louis Sullivan (1856-1954), arquitecto de la Escuela de Chicago, había popularizado: "La forma sigue a la función."

Y que la escuela pudiera elaborar y vender sus productos para autofinanciarse y no depender de la subvención del estado alemán:

*«Recuperar los métodos artesanales en la actividad constructiva, elevar la potencia artesana al mismo nivel que las Bellas Artes e intentar comercializar los productos que, integrados en la producción industrial, se convertirán en objetos de consumo asequibles al gran público.»*

En una primera fase, la Bauhaus se inspiró en el pensamiento artístico del expresionismo tardío y en el ideal artesanal de la edad Media, que iría evolucionando hacia una preponderancia del constructivismo y del programa de una creación de la forma, ajustándose a la técnica y a la industria, que tendían al objetivismo<sup>86</sup> y a la funcionalidad.

La Escuela tuvo su sede en tres ciudades alemanas: Weimar, 1919-1925; Dessau: 1925-1932, y Berlín, 1932-1933. Y tres directores: Walter Gropius: 1919-1927, que se asocia al período más idealista o romántico; Hannes Meyer, como el más racionalista: 1927-1930, y Ludwig van der Rohe: 1930-1933, en el que se cambió la orientación de su programa de enseñanza y la Escuela alcanzó su reconocimiento máximo.

Desde otro punto de vista, el estilístico, Wulf Herzogenrath propone cinco fases:

- «1) Fase expresionista: individual y tendente a la artesanía —con Itten, Schreyer y otros— 1919-1921;
- 2) Fase formal: formas básicas y colores fundamentales —Kandinsky, Theo van Doesburg y otros— 1922-1924;
- 3) Fase "funcional", la primera en la que se colabora con la industria —Mogoly-Nagy— 1924-1928;

---

<sup>86</sup> Que Muthesius definía con la idea de "limpieza de los productos mecánicos de costras ornamentales."

- 4) Fase analítica, marxista —Hans Meyer— 1928-1930, y
- 5) Fase de conocimiento de materiales, estética —Ludwing Mies van der Rohe— 1930-1933.»<sup>87</sup>

En otra clasificación, siguiendo el análisis que hace Friedhelm Kroll en "Bauhaus 1919-1933"<sup>88</sup>, éste propone tres fases desde un punto de vista evolutivo en su trayectoria temporal:

- 1) Fase de creación, 1919-23;
- 2) Fase de consolidación, 1923-28; y
- 3) Fase de desintegración, 1928-1933.

Aproximaciones con las que podemos estudiar y comprender el alcance de esta importante escuela alemana en la cultura moderna del mundo occidental, que aún es un referente válido en muchas áreas de la creación artística.

### **Plan de Estudios de 1919.**

En sus inicios, el Programa de Estudios de la Bauhaus, que aspiraba a formar artistas creadores, abarcaba en grandes líneas tres formaciones básicas: la artesanal, la gráfico-pictórica y la científica, que habían de confluir en la rama más importante del artes: la arquitectura. Y constaba de:

- **Un curso preliminar** o *vorkurs*, obligatorio y de enseñanza formal y material básica, sobre todo mediante el estudio de las materias y con una duración de 6 meses. Moholy-Nagy, en su libro *La nueva visión y Reseña de un artista* (1929), nos da una excelente información de éste, su método y propósitos:

---

<sup>87</sup> HERZOGENRATH, W. (1978): "Die fünf Fashen des Bauhauses", en *Paris-Berlin: Colloque l'Office franco-allemand pour la Jeunesse*, Centre George Pompidou, París, p.1; citado por Rainer Wick, en *Pedagogia de la Bauhaus*, p. 35.

<sup>88</sup> KROLL, Friedhelm (1974). *Bauhaus 1919-1933. Künstler zwischen Isolation und kollektiver Praxis*, Dusseldorf.

*«En él se introducía a los alumnos en los principios básicos del trabajo en el taller, de la integración intelectual, ciencias físicas y biológicas, modelado, dibujo, diseño de letras, fotografía, música o literatura. El propósito de este curso es desarrollar la espontaneidad e inventiva del estudiante, darle un panorama universal y plena conciencia de su capacidad creadora. El método consiste en mantener en la obra del adulto la sinceridad emocional, la exactitud de observación, fantasía y la creatividad del niño.»<sup>89</sup>*

- **Una enseñanza basada en cursos en los talleres.** Donde un artista se encargaba de la técnica (cursos de teoría del color, materiales y utensilios, composición y espacio) y un artesano de la enseñanza formal en siete talleres, en los que se trabajaba en piedra, madera, metal, arcilla, vidrio, colores y tejidos. Con una duración de 3 años. (Diploma de Artesano).
- **Un curso de perfeccionamiento,** con la realización de un proyecto arquitectónico y un trabajo práctico en los talleres de la escuela (diploma de Maestro en Arte).

Según Moholy-Nagy, la idea básica del sistema educativo de la Bauhaus era que:

*«... todo individuo está dotado de talento y que, una vez que el curso elemental ha despertado su capacidad emocional e intelectual, podrá realizar un labor creadora. Esto no significa necesariamente que será "arte". El arte es la más alta expresión de una época cultural, un nivel que no puede ser forzado por ningún medio. Pero un conocimiento profundo de los materiales, las herramientas y las funciones, posibilita la obtención de tal calidad en toda obra, que el resultado logrado será genuino y no accidental.»<sup>90</sup>*

---

<sup>89</sup> MAHOLY-NAGY, *op. cit.* p. 31.

<sup>90</sup> *Ibíd.*, p. 32.

#### 2.1.2.4. *Fiestas de la Bauhaus.*

Otro aspecto muy interesante, porque fue también un complemento de esta escuela alemana —que constituía una importante comunidad de jóvenes que aspiraba a nuevas formas de convivencia—, eran la fiestas que se celebraban. Y que tenían una triple finalidad: a) fomentar el contacto y relación entre la escuela y la población donde estaba ubicada, para solucionar los recelos que causaba una escuela de planteamientos avanzados, como también sucedería, años más tarde, con el Black Mountain College; b) Servir de lenitivo o catarsis entre los conflictos que se generaban por la estrecha vinculación que había en la Bauhaus entre trabajo y vida privada, y c) Propiciar la cooperación y el trabajo en equipo.

Generalmente eran fiestas temáticas, como la Fiesta Blanca, la Fiesta del Metal o la Fiesta de las Estrellas, y casi siempre de disfraces, en cuya organización y diseños se trabajaba durante semanas. Además de estas fiestas, más o menos "oficiales", también se podían organizar por cualquier otro pretexto, como por ejemplo el nacimiento de un hijo, la finalización de un tapiz o la concesión de nacionalidad alemana al matrimonio Kandinsky.

#### 2.1.2.5. *Pedagogía.*

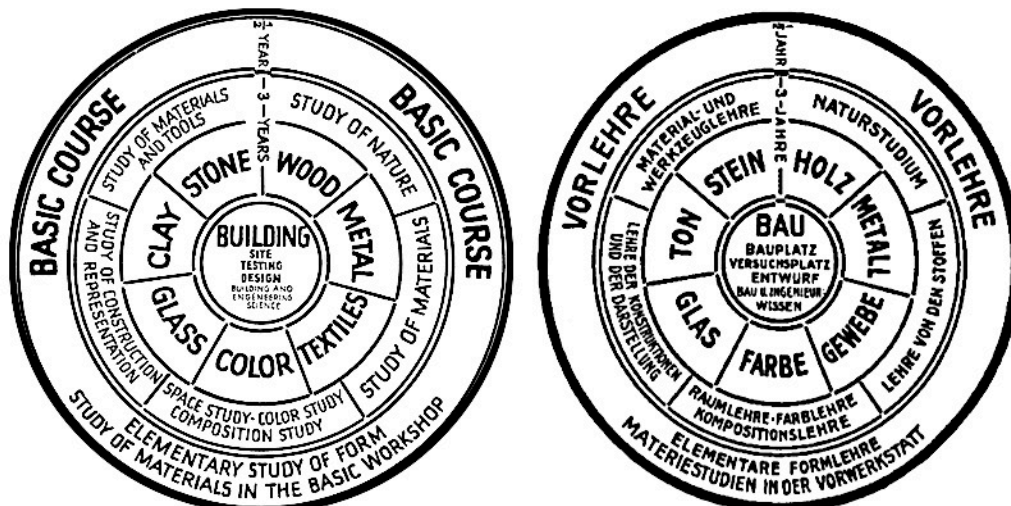


Figura 16: Organigrama (en inglés) y original en alemán de los cursos de la Staatliches Bauhaus Weimar, 1923.

Aunque a menudo circulan, con voluntad simplificadora, los términos "estilo Bauhaus", "pedagogía de la Bauhaus", y también el de Johannes Itten como su máximo representante, hablar de la 'pedagogía global y artística' del instituto —como algo concreto, monolítico e invariable— es una reducción incompleta, sobre todo desde el punto de vista didáctico y metodológico, dado que la Bauhaus tuvo algunas modalidades en que la práctica de los maestros de la forma o profesores-artistas tuvo puntos comunes, pero fue diversa.

Sin embargo, Joost Schmidt desarrolló un concepto didáctico para la teoría fundamental de la Bauhaus, que propuso el 19 de marzo de 1928 y que dividió en tres partes y que, en síntesis, abarcaba los puntos siguientes:

**« I. Programa de enseñanza:**

- Despertar las fuerzas creativas desde el punto de vista intuitivo y desde el punto de vista técnico-intelectual.
- Cuestionar lo tradicional.
- Recuperar la imparcialidad.
- Aprender haciendo, el "*learning by doing*".
- Empezar desde abajo, con los objetos más fáciles.

**II. Método de enseñanza:**

- Estimulación y desarrollo de las fuerzas creativas (partiendo del análisis de una situación vivencial).
- Formas básicas planas y tridimensionales (formas elementales).
- Ejercicios de ordenación, orden libre y obligatorio.
- Búsqueda de relaciones regulares.
- Desarrollo de la sensación forma-espacio-color.
- Desarrollo de las capacidades manuales.
- Construcción de modelos espaciales.
- Orientar en la superficie, en el color y en el espacio, mediante la búsqueda, el hallazgo y la combinación de las condiciones regulares de localización, proporción dimensión, peso, cantidad y calidad.
- Vivencia de la dependencia regular, de la relación de los fenómenos visuales a través de la actuación descriptiva.

— Empezar por lo más sencillo.»

#### **2.1.2.6.      *Objetivos de la enseñanza.***

Relajación y liberación de las fuerzas creadoras mediante el análisis, para desarrollar:

1. La sensación de la forma y el espacio, y sus conceptos.
2. El sentimiento constructivo y los conceptos constructivos.
3. La sensación del color y los conceptos cromáticos.
4. La sensación del material y los conceptos materiales.
5. La capacidad de representación, las percepciones y los conceptos del entorno y de los objetos." <sup>91</sup>

Todo ello concuerda con la idea común o en líneas generales de la pedagogía de la Bauhaus, con que ejercían su docencia otros maestros, entre los cuales podemos referirnos más específicamente, por sus innovadores planteamientos pedagógicos, al suizo Johannes Itten, 1919-1923; al húngaro László Moholy-Nagy, 1923-1928; al alemán Josef Albers, 1923-1933; al ruso Wassily Kandinsky, 1922-1933; al suizo Paul Klee, 1921-1931, y a los alemanes Oskar Schlemmer, 1927-1929 y Joost Schmidt, 1925-1932.

#### **2.1.2.7.      *Johannes Itten (1888-1967).***

Ejerció su docencia en la Bauhaus entre los años 1910-1922.

Johannes Itten nació en Süder-Linden, Suiza, en 1888. Este pintor, diseñador, profesor y escritor suizo empezó su labor docente muy pronto, en el 1904, a los 16 años, labor que realizó hasta los veinte (1910) como maestro en una escuela elemental. En el 1908 comenzó a utilizar los métodos desarrollados por Friedrich Froebel <sup>92</sup>y practicó las ideas del psicoanálisis. Más tarde formó

---

<sup>91</sup> Ibídem WICK, p. 272.

<sup>92</sup> Friedrich Froebel o Fröbel (1782-1852). Pedagogo alemán que partía del concepto que el ser

parte de la Ecole des Beaux-Arts (Ginebra), pero al poco tiempo regresó a Berna después de una serie de desavenencias con los profesores.

Entre 1910-12 estudió Matemáticas en Berna y Arte en la Universidad de Stuttgart en el 1913. En el 1916 se relacionó con el grupo *Der Sturm* y creó su propia escuela en Viena (Austria). Después dio clases en la Bauhaus entre 1919-1923 porque lo llamó Gropius para que impartiera allí sus enseñanzas y dirigió los talleres de metal, pintura mural y pintura en vidrio.

A lo largo de su docencia guardó el principio de respeto a la individualidad del alumno o del estudiante. Principio que aprendió en la Escuela de Magisterio de Berna, ideas que tenían sus antecedentes más remotos en los postulados en la *República* de Platón y después en Comenius,<sup>93</sup> sobre todo en la importancia del poder de la educación para mejorar al hombre y a la sociedad y en que el alumno debería ser el centro de atención. Uno de los méritos de la trayectoria de Itten, fue el haber sido el recopilador de las nuevas tendencias pedagógicas que surgían de las vanguardias y hacerlas eficaces en sus clases de formación artística. Aunque él ya partía de la tradición pedagógica liberal y reformista, donde figuraban Rousseau,<sup>94</sup>

---

humano es profundamente religioso. Fue el creador de la educación preescolar y del jardín de infancia (*Kindergarten*). Su labor se centraba en el desarrollo natural de los niños a través de la actividad y el juego. Sus ideas clave son: 1) La educación debe basarse en la evolución natural de las actividades del niño. 2) El objetivo de la enseñanza es extraer más de un hombre, no poner más y más en él. 3) El niño no debe iniciarse en ninguna materia nueva hasta que esté maduro para ello. 4) El verdadero desarrollo proviene de las actividades espontáneas. 5) En la educación inicial del niño, el juguete es un medio esencial. 6) Los planes de estudio deben basarse en las actividades e intereses de cada etapa de vida del niño. 7) La gran tarea de la educación es ayudar al hombre a conocerse a sí mismo y a vivir en paz con la naturaleza y en unión con Dios. Esto es lo que él llamó "una educación integral".

<sup>93</sup> Jan Amos Komensky (Moravia, 1592-Amsterdam, 1670) más conocido por Comenius, su nombre en latín, fue un importante pedagogo, autor de la *Didáctica Magna* (1630). Se le considera el Padre de la Pedagogía, que estructuró como ciencia autónoma y estableció sus principios fundamentales. Dio importancia al estudio de las lenguas, en su obra *Puerta abierta a las lenguas*, e inventó el del libro de texto ilustrado. Defendía como principios de la Pedagogía: a) La importancia de la educación para mejorar al hombre y la sociedad; b) Que la educación debía ser universal, tener orden y método, y ser amena, y c) Que el alumno debería ser el centro de atención. Y que para enseñar se necesitaban tres cosas: tiempo, objeto y método, el cual era comprender, retener y practicar.

<sup>94</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Escritor, filósofo, músico, botánico y naturalista franco-helvético, cuyas ideas influyeron en gran medida en la Revolución Francesa. Fue también el autor de *Emilio, o De la educación*, donde defiende que el hombre es bueno por naturaleza y que en esa



Pestalozzi,<sup>95</sup> Fröbel y Montessori.<sup>96</sup> Los cuales también aspiraban, en sus planteamientos, a desarrollar las capacidades latentes y ocultas de los niños y de los jóvenes, mediante un proceso de apropiación libre de la realidad y de un aprendizaje independiente.

Itten, en una comparación metafórica y con tintes poéticos, compara el profesor con un jardinero:

*«... él prepara el suelo y la siembra. La semilla germina de una manera invisible en la oscura tierra, después del tiempo preciso crece hacia arriba y finalmente aparece como una joven planta. [...] Su propio ser se desarrolla de sí mismo para ser hojas y frutos... El jardinero inteligente administra con cuidado su esmerada ayuda. Él sabe que su ayuda es pequeña pero el poder y la fuerza de la naturaleza son enormes.»<sup>97</sup>*

Naturalismo pedagógico de Itten que nos recuerda a Rousseau<sup>98</sup> y su educación ideal en un medio natural. Como también a Dewey y al ideal de una educación del 'hombre total', que sitúa el alumno en el punto central de los esfuerzos del pedagogo, y que toma como punto de partida su temperamento, talento y habilidades. También conecta con las conclusiones del primer Congreso de Deustcher Werkbund, de 1908, que enunció el desarrollo de las capacidades creativas, postulando que una educación

facultad humana reside la posibilidad de la educación.

<sup>95</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Pedagogo suizo considerado como el primer pedagogo en el sentido moderno del término. Reformador de la pedagogía tradicional, dirigió su labor hacia la educación popular.

<sup>96</sup> María Montessori (1870-1952). Pedagoga y humanista italiana, fue la primera mujer que fue doctora en Medicina en su país. Su propuesta educativa se basa en un triángulo formado por: Ambiente, Amor y Niño-Ambiente.

<sup>97</sup> ITTEN, J. (1939). *Zur Ausstellung 'Aus meinem Unterricht'*, en Rotzel p. 24; citado WICK, p. 101.

<sup>98</sup> Jean-Jacques Rousseau (Suiza, 1712-Ermenonville, Francia, 1778). Fue un escritor, filósofo, músico, botánico y naturalista definido como un ilustrado. Las ideas políticas de Rousseau influyeron en gran medida en la Revolución francesa, el desarrollo de las teorías republicanas y el crecimiento del nacionalismo. Su herencia de pensador radical y revolucionario está probablemente mejor expresada en sus dos frases más célebres, una contenida en *El contrato social*, «El hombre nace libre, pero en todos lados está encadenado», la otra, presente en su *Emilio, o De la educación*, «El hombre es bueno por naturaleza». *Wikipedia, La enciclopedia libre*. [Fecha de consulta: 13/11/2013 en [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Jean-Jacques\\_Rousseau&oldid=86831573](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Jean-Jacques_Rousseau&oldid=86831573)].

artística en la Escuela Primaria habría de velar para que cada niño descubriera su propia alma y pudiera desarrollar lo que dormita en ella.

En su pedagogía artística influyeron además los escritos filosófico-religiosos de Jacob Böhme (1575-1624) y de los teósofos Charles W. Leadbeater (1854-1934) y Annie Besant (1847-1931), como las sentencias de Lao-Tsé (China 604-520. a.C.), basadas en el análisis de la naturaleza, y las de Chang-Tsu, que aconsejaba cuidar todo aquello que se encuentra en uno mismo y poner límites a lo extremo, ya que mucho conocimiento puede ser una maldición. Fue en él donde Itten encontró referencias a los problemas que le preocupaban, como:

1. El deseo de la integridad del hombre y su integridad en la relación hombre mundo.
2. El rol dominante del sentimiento o de la intuición.
3. La creencia en un relativo determinismo<sup>99</sup> o fatalidad en la vida del individuo.
4. La reducida importancia del aprendizaje, sobre todo del aprendizaje de la ciencia.

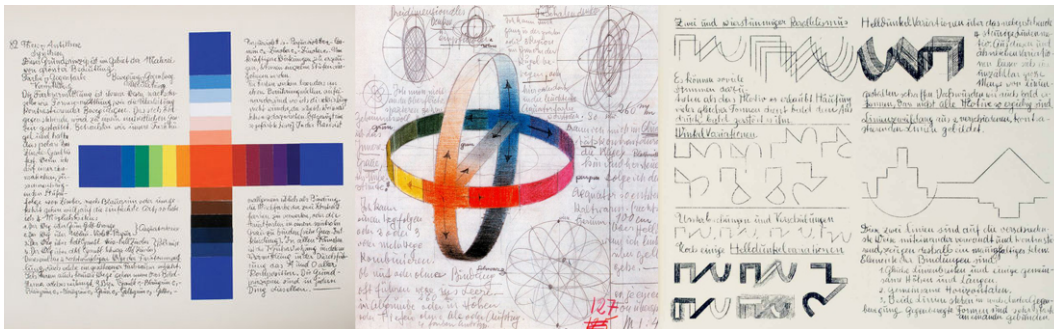
Otro aspecto que influyó en la trayectoria de Itten fue la mala impresión que le produjeron los programas de la escuela superior de Bellas Artes de Ginebra, cuyos estudios había decidido seguir. Pero la concepción marcadamente académica y sus anticuados conceptos pedagógicos hicieron que abandonara dicho centro y que se volviera a Berna, para formarse como profesor de segunda enseñanza en matemáticas, física y química.

Sin embargo, después de examinarse de profesor decidió, por la impresión que le había producido las obras del movimiento *Der Blaue Reiter* (Jinete Azul) y del cubismo —que había visto en su viajes a Alemania, Holanda y Francia—, renunciar a ser maestro, convertirse en pintor y volver a Ginebra, donde siguió los cursos del profesor Gilliard, de quién aprendió "algo decisivo", dado que le familiarizó con los elementos geométricos de las

---

<sup>99</sup> Doctrina filosófica que sostiene que todo acontecimiento físico, que influya en el pensamiento y acciones humanas, está causalmente determinado por la irrompible cadena causa-consecuencia, y por tanto, el estado actual "determina" en algún sentido el futuro.

formas (cuadrado, círculo, triángulo) y sus contrastes. Los cuales constituyeron una introducción a sus obras abstractas de los años 1915-1919.



**Figura 17: Ejercicios de análisis y estudio de Johannes Itten, Diarios (1888 - 1967).**

Además, como ya hemos dicho, Itten era seguidor de la mazdaznan<sup>100</sup>, una secta estadounidense derivada del zoroastrismo<sup>101</sup>. Seguía una dieta vegetariana muy estricta y practicaba meditación como medio para alcanzar su equilibrio interior, que según él era la principal fuente de inspiración artística.

El misticismo y la personalidad de Itten influyeron profundamente en algunos estudiantes, alejándolos de otros maestros de la Bauhaus, sobre todo de Walter Gropius y László Moholy-Nagy, quienes orientaron la escuela hacia la producción masiva, lejos de la expresión artística individual.

Por todo ello. Johannes Itten tomó la decisión de dejar la Escuela en 1922, cuando ésta se encontraba ubicada en su primera sede: Weimar.

<sup>100</sup> El Mazdaznan designa un culto sincrético que mezcla el cristianismo con el zoroastrismo, y fue fundado por Otoman Zar-Adusht Ha'nish. Mazdaznan. *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. [Visto en: 3/06/2014]. <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Mazdaznan&oldid=686413660>

<sup>101</sup> El zoroastrismo, por el nombre de su fundador, o mazdeísmo, por el nombre de su deidad, es la denominación de la religión y filosofía basada en las enseñanzas del profeta y reformador iraní Zoroastro (Zarathustra), que reconocen como divinidad a Ahura Mazda, considerado por Zoroastro como el único creador increado de todo. Zoroastrismo. *Wikipedia, La enciclopedia libre*. [Fecha de consulta: 2/3/2014]. <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Zoroastrismo&oldid=85781742>.

Itten y Gropius tenían ideas diferentes sobre el arte y los objetivos de la Bauhaus y el artista suizo no compartía con el arquitecto berlinés el objetivo de integrar arte y técnica en dicha escuela. Además, su concepto de arte estaba encuadrado dentro de la tradición ya que, por ejemplo, no contemplaba el ir más allá de cuadros pintados sobre madera. En un libro que publicó posteriormente, en 1950, Itten lo cuenta así:

*«Mi concepto de una Bauhaus era, a fin de cuentas, el de una escuela superior de las artes "de las musas", con una nueva base educativa. Pero Gropius solamente quería un programa para la escuela superior de arquitectura, y encontró mis planes, que entonces todavía eran muy vagos, demasiado fantásticos.»*<sup>102</sup>

Esas diferencias entre los dos hicieron que Itten abandonara la Bauhaus en 1922, y que en marzo de 1923 se recluyera, con un reducido grupo de alumnos, en un centro mazdaznam en Suiza, donde permanecería hasta fundar su propio centro mazdeísta en Berlín en 1926. Año que también abre en la misma ciudad su Escuela Moderna de Arte, que entre 1929-1934 se conocerá como Escuela Itten, en la que dará clases de pintura hasta 1934, en que fue cerrada con la subida al gobierno alemán del partido nacionalsocialista. Por su experiencia en el sector textil, fruto de su paso por la Bauhaus, será nombrado director de la Staatliche *Flächenkunstschule* de Krefeld (escuela textil) desde 1932 hasta 1938. Tras un período de inactividad debido a la Segunda Guerra Mundial, en 1950 Itten se encarga de la organización del Museo de Reitberg de arte europeo de Zurich, que dirigirá hasta el 1956. Desde 1952 a 1953, dirigió también la Escuela de Artes y Oficios de la misma ciudad suiza, donde vivió hasta su fallecimiento en 1967, dedicándose a escribir sus teorías sobre arte y pedagogía.

Entre las aportaciones más importantes de Itten a la Bauhaus, encontramos su iniciativa de crear un curso de formación artística *preliminar* o *vorkurs* — elemento básico en la pedagogía de la Bauhaus— cuyo fin era enseñar a los estudiantes los fundamentos y características de los materiales, composición

---

<sup>102</sup> ITTEN. J. (1950). *Grundlagen der Kunster Zeichnung* (Fundamentos de educación artística). En Rotzler, pp. 253 y ss.

y color. En esta época publicó el libro: *The Art of Color*, que describe estas ideas siguiendo los pasos de Adolf Hölzel<sup>103</sup> y define la *colour wheel*<sup>104</sup> (rueda del color) o esfera de color, que incluía 12 colores y sus relaciones.

### **Sus enseñanzas en la Bauhaus**

En la obra *Mein Vorkurs am Bauhaus*, de Johannes Itten, publicada en 1963, este pedagogo y pintor de vanguardia, recuerda que el objetivo de dicho curso "era acoger de forma provisional, por un semestre, a todos los alumnos que mostraban un interés artístico". Su idea era: "...eliminar de la mente del alumno todo concepto que traía, haciéndole recomenzar partiendo de cero."

Como también que el nombre de "curso preliminar" no designaba una materia de enseñanza especial, "ni significaba un nuevo método educativo."<sup>105</sup> Posiblemente porque él sabía que el *desiderátum* de un curso preliminar o introductorio, como primer grado de la formación artística, no era una aportación de la Bauhaus o de él mismo, sino una de las propuestas reformistas de las escuelas de arte europeas de finales del siglo XIX y principios del XX, que le habían influido.

Sobre esto, Itten también cuenta lo siguiente:

*«Cuando en 1908 di mi primera clase como maestro de primaria en un pueblo cerca de Berna, intenté huir de todo aquello que pudiera herir la inocente integridad de los niños. Casi de forma instantánea reconocí que cada crítica y cada corrección actúa de manera ofensiva y destructiva sobre la confianza de uno mismo, y que el estímulo y el reconocimiento del trabajo realizado favorece el desarrollo de las*

---

<sup>103</sup> Adolf Richard Hölzel (1853–1934). Fue un pintor austríaco-alemán y protagonista de la aparición de la abstracción y de la modernidad. La ciudad en la que nació, Olomuc, se encuentra en Moravia, zona que entonces pertenecía a Austria y hoy en día es de la República Checa.

<sup>104</sup> Se refiere al círculo cromático, que es el resultante de distribuir alrededor de un círculo los colores que conforman el segmento de la luz.

<sup>105</sup> *Ibidem* WICK. p. 79.

*fuerzas.»*<sup>106</sup>

Cuando Itten inició su actividad en la Bauhaus en 1919, un año después de la 1ª Guerra Mundial, se vivía en Alemania una época de gran incertidumbre y de desorientación general. Los estudiantes pasaban más tiempo politizando sus acciones, debatiendo o discutiendo, que realizando su trabajo artístico-artesanal. Sin embargo, y a pesar de todas estas dificultades, Itten consiguió motivar e interesar a los estudiantes en el curso preliminar, con su gran aplicación, su habilidad psicológica y adoptando en sus clases una estricta disciplina, para que así los alumnos se pudieran enfrentar, con más facilidad, a los problemas elementales de la forma y el color, y también con su propio yo.

Según Itten, el curso preliminar o *vorkurs* había de abordar tres funciones esenciales:

- a) Liberar las fuerzas creadoras de los estudiantes, liberar sus capacidades creadoras.
- b) Facilitar la elección de sus profesiones.
- c) Y pensando en sus futuras profesiones artísticas, facilitarles leyes fundamentales de la creación plástica. Las leyes de la forma y el color que podían abrirles los ojos al mundo de lo objetivo.

Su interés se centraba "en el hombre como ser en construcción y susceptible de evolución", con quien quería conseguir su evolución sensorial, un incremento de su facultad mental y de la vivencia anímica. Para él: "los medios para un profesor consciente de sus responsabilidades son el relajamiento, la instrucción de los órganos y funciones corporales."<sup>107</sup>

Habitualmente, Itten empezaba sus clases con ejercicios gimnásticos, para así "despertar el cuerpo a la expresividad". Con ellos trataba que los alumnos experimentaran, sintieran, promovieran movimientos caóticos, para sacudir bien el cuerpo y prepararlos para los ejercicios de armonización y los

---

<sup>106</sup> Ibidem WICK, p. 80.

<sup>107</sup> ROZTLER, K. (1930). *Pädagogische Fragmente einer Formnenlehre*, p. 232, Citado por WICK, p. 88.

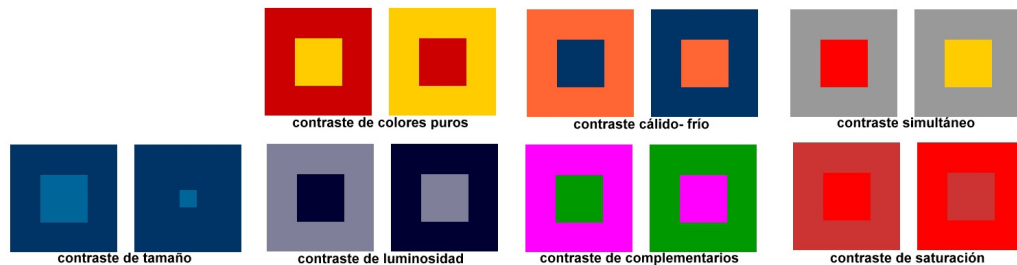
ejercicios rítmicos de las formas. Mover el cuerpo para ser libres. Luego el alumno se acercaba a un caballete, donde había un cuaderno de papel borrador, cogía un carboncillo, concentraba su cuerpo como si se cargara de energía, y hacía un dibujos como si disparara, con enérgicas rayas verticales, curvas o paralelas. En ellos la línea estaba liberada del objetivo de dibujar un objeto y funcionaba como una cosa, como imágenes de expresionismo abstracto.

El trabajo semestral se componía de una sucesión de ejercicios de improvisación y de construcción. Empezando con estudios bidimensionales hasta hacer intentos de composiciones tridimensionales con diferentes materiales. Para él todo lo perceptible era percibido por su divergencia, y su enseñanza se basó también en el estudio general de contrastes.

### ***Estudio general de contrastes***

El trabajo semestral del *vorkurs* o preliminar consistía en unos distendidos ejercicios de improvisación y construcción, que se iniciaban con estudios bidimensionales, los cuales podían derivar en composiciones tridimensionales. En ellos, el claro-oscuro, el estudio de materiales y texturas, la enseñanza de formas y colores, el ritmo de formas expresivas, eran presentados y discutidos por sus efectos de contraste. Con este objetivo, los estudiantes del curso preliminar trabajaban en un gran número de contrastes: claro-oscuro, grande-pequeño, largo-corto, ancho-estrecho, negro-blanco, mucho-poco, recto-curvado, puntiagudo-romo, horizontal-vertical, diagonal-circular, alto-bajo, superficie-cuerpo, etc.

Itten también creó una tabla de siete contrastes de colores, inspirada en la ideas de Adolf Hölzel: contraste de color en sí mismo, contraste claro-oscuro, contraste frío-caliente, contraste complementario, contraste simultáneo, contraste de calidad y contraste de cantidad. En esta tabla con colores se puede constatar cómo cambia la sensación visual de los pequeños cuadrados de colores según el fondo de color sobre el que están colocados.



**Figura 18: Los 7 contrastes de color identificados por Johannes Itten.**

Entre todos ellos, los ejercicios del contraste claro-oscuro eran uno de los medios creativos básicos más expresivos y los que ocupaba un amplio espacio en la enseñanza.

Antes de proponer tareas a realizar, a través de un proceso constructivo-intelectual, Itten prefería dejar trabajar a los alumnos en aquellos temas que podían resolverse por medio de la libre experimentación y fantasía. Generalmente se trabajaba utilizando carboncillo, por ser un producto de bajo precio y muy apropiado para la representación del claro oscuro.

Sin embargo, y dado que a los estudiantes les resultaba difícil reconocer contrastes de claro-oscuro que fueran bastante diferenciados y realizarlos gráficamente, Itten elaboró unas escalas de tono que abarcaban, escalonadamente, una gama que iba desde el gris más claro al negro más intenso.

Ejercicios que se completaban con acordes de claro-oscuro en la misma extensión o con diferentes proporciones, cuyos resultados desembocaban en estudios en los que había que distribuir superficies de distinto tamaño y diferentes tonos, en una composición equilibrada y generalmente rectangular.

### ***Estudios de material y de textura***

Con objeto de agudizar los sentidos de los estudiantes, desde el punto de vista óptico y táctil, Itten realizaba unas clases de estudio de materiales y textura, que después, modificados, fueron asumidos por Moholy-Nagy. Itten



relataba así sus experiencias pedagógicas al respecto, realizadas con series cromáticas y materiales reales:

*«Los alumnos debían tocar y sentir estas series de texturas con las puntas de los dedos y manteniendo los ojos cerrados. Y en breve tiempo mejoraba su sentido del tacto de forma asombrosa. Después realizaban montajes de textura con materiales que contrastaban. El resultado eran figuras fantásticas con unos efectos totalmente nuevos...»<sup>108</sup>*

Estos ejercicios de material y textura ocupaban en la Bauhaus un puesto muy definido en el proceso de formación artística que él dirigía. Porque les había atribuido un sentido especial y muy concreto: facilitar en el *vorkurs* la decisión que habían de tomar los alumnos respecto a su elección de talleres. Ya que deseaba que dicha elección se hiciera desde un procedimiento lúdico y a partir del conocimiento de diversos materiales.

Además, la práctica táctil, óptica y a veces emocional, de combinar y "copiar" las composiciones con materias, junto con los ejercicios elementales de claro-oscuro (escalas y tonos), servían para el estudio de la naturaleza, al que Itten le concedió siempre una gran importancia, como se evidenció en su labor en la Bauhaus y, posteriormente, en otros centros donde impartió sus enseñanzas.

### ***Estudio de la naturaleza***

Su interés por el estudio de la naturaleza en la formación artística, se muestra claramente en el texto que escribió en 1918:

*«Para el ejercicio de la dura y exacta capacidad de observación, los principiantes deben realizar dibujos exactos, fotográficamente exactos, y también en color, de la naturaleza. Quiero que adiestren el ojo y la mano, y también la memoria. Para aprender de memoria lo que se ve. Quiero que primero ejerciten el cuerpo físico, la mano, el brazo, el*

---

<sup>108</sup> *Mein Vorkurs...* de ITTEN, p. 47.

*hombro, el sentido. En eso consiste el adiestramiento del hombre externo. Porque poco a poco, así tiene lugar la formación de la inteligencia; con la observación clara, sencilla, pensada, de lo que se percibe por los sentidos."*<sup>109</sup>

### ***Dibujo de desnudos en el marco del vorkurs***

Si los estudios de la naturaleza eran una especie de fijación, a ser posible imparcial, de impresiones perceptibles para conseguir una representación de los tonos y de las formas características de lo representado, el dibujo de desnudos, en el curso preliminar, surgía por razones diferentes. Ya que Itten no buscaban en ellos la reproducción anatómica, sino encontrar formas de expresión características:

*«Quiero enseñar a dibujar desnudos rítmicos. Los alumnos han de dibujar un desnudo completo, con movimientos circulares, mientras yo cuento, dibujando ellos a la derecha y a la izquierda, según sea el movimiento del desnudo. [...] Es importante que exista un movimiento de manos homogéneo, que todo esté en movimiento.»*<sup>110</sup>

Las sesiones de dibujo de desnudo iba acompañadas de música, con el fin de aumentar la sensación respecto a la expresión rítmica del modelo en movimiento. Método que usó posteriormente Oskar Schlemmer en Dessau.

### ***Análisis de los antiguos maestros***

Este tipo de análisis ocupó un lugar importante en la pedagogía de Johannes Itten. Se basaba en el recurso usado por Adolf Hölzel cuando Itten era su alumno en Stuttgart, y que después él utilizó en sus cursos de la Bauhaus en Weimar, en Berlín, en Krefeld y finalmente en Zurich. Se fundamentaba en un análisis, pero no en forma de disección intelectual, sino desde el sentimiento

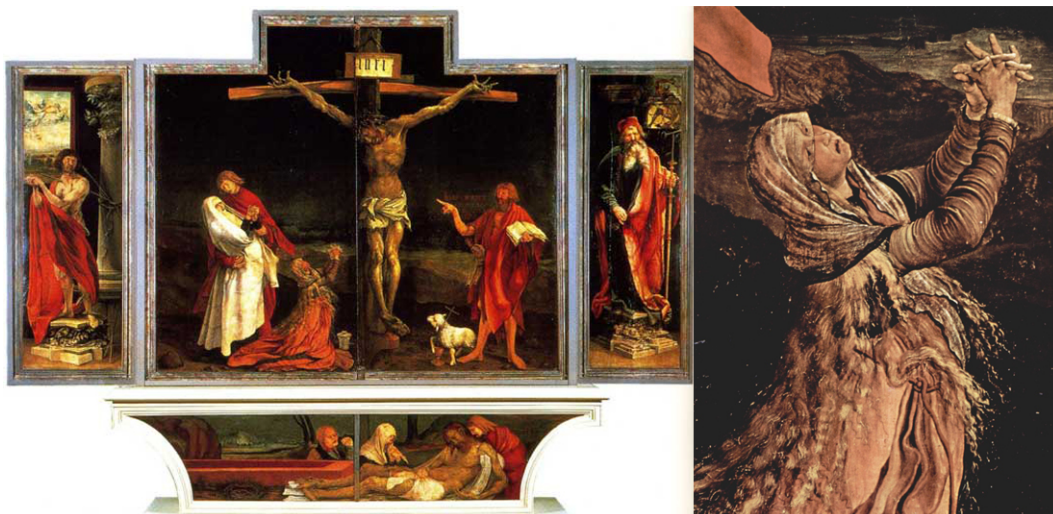
---

<sup>109</sup> ITTEN, J. (1918). *Tagebuch* (diario), de 22 de agosto de 1918, en ROTZLER, p. 60.

<sup>110</sup> *Tagebuch* de Itten, 22 de marzo de 1919, en Rotzler p. 64.

y a través de la comprensión del cuadro por parte de los alumnos. En los que habían de dilucidar la esencia de la obra mediante la realización de una obra creativa propia. Sobre el valor de lo emocional de dichos análisis, en las clases de Itten, Oskar Schlemmer, que más tarde sería también profesor de la Bauhaus, nos relata lo siguiente, de lo que podía ocurrir en una de esas clases de 1921:

*«(Itten) muestra fotografías en las que los alumnos deben señalar tal o cual cosa importante, generalmente movimiento, la línea principal o la curva. Después los remite a una figura gótica. Más tarde les enseña la María Magdalena del Retablo de Issenheim de la Crucifixión, de Matthias Grünewald. Los alumnos se esfuerzan para sacar de lo muy complicado algo fundamental. Él contempla a los internos y truena contra uno en concreto, recriminándole: "Si usted tuviese sentimiento artístico, ante esta grandiosa representación del llanto, que debería ser el llanto del mundo, Ud. no debería haberlo pintado, sino que debería haberse sentado, deshaciéndose en llanto. Dicho esto, Itten salió dando un portazo.»<sup>111</sup>*



**Figura 19:** Retablo de Isemheim y detalle de María Magdalena de la tabla central, La crucifixión, Matthias Grünewald, 1512-1516, Museo de Unterlinden, Colmar, Francia.

<sup>111</sup> SCHLEMMER, O. (1977). *Brief und Tagebücher*, Stuttgart: ed. Tut Schlemmer, citada por WICK, p.49.

La imagen de este pintor alemán medieval (de gran dramatismo), está expuesta en el Museo Unterlinden de la ciudad francesa de Colmar, en Alsacia. Además, e igualmente que en los estudios de desnudo, en dichos análisis de los grandes maestros se procuraba llegar a la comprensión de la estructura formativa, y de la expresión sensitiva más importante en una determinada obra plástica, mediante la intuición. y después con su representación. Como podemos ver en un anotación de su diario de 1919:

*«Queremos tratar de sentir lo esencial de una obra de arte. Para tener algún tipo de control sobre si el sentimiento es correcto, esto es, si corresponde a la obra, debemos representarla.»<sup>112</sup>*

No obstante, y aunque la sensibilidad y el sentimiento tenían para Johannes Itten un papel importante en el aprendizaje del arte que impartía en la Bauhaus, no excluía en sus clases los análisis gráficos y lingüísticos, y en los primeros destaca las estructuras gráficas, deducibles por vía racional, ni tampoco excluía los principios metodológicos.

Como ejemplo de análisis geométrico-constructivo, realizado en una de las clases Itten, tenemos el del cuadro la *Adoración de los Magos*, de un pintor alemán medieval del siglo xv, conocido por *fray o* maestro Francke, que pertenece al estilo gótico internacional, que era un estilo de referencia en este tipo de clases, como ya hemos dicho. Análisis geométrico-constructivo que podemos ver en la figura siguiente.

Para él, el sentimiento y el pensamiento, la intuición y el intelecto, la expresión y la construcción, eran las coordenadas o límites donde acotaba su obra artística y su práctica pedagógica. Lo que desmiente la teoría, como también veremos en Kandinsky, que en la Bauhaus sólo dominó lo racional.

---

<sup>112</sup> Ídem, p. 49.

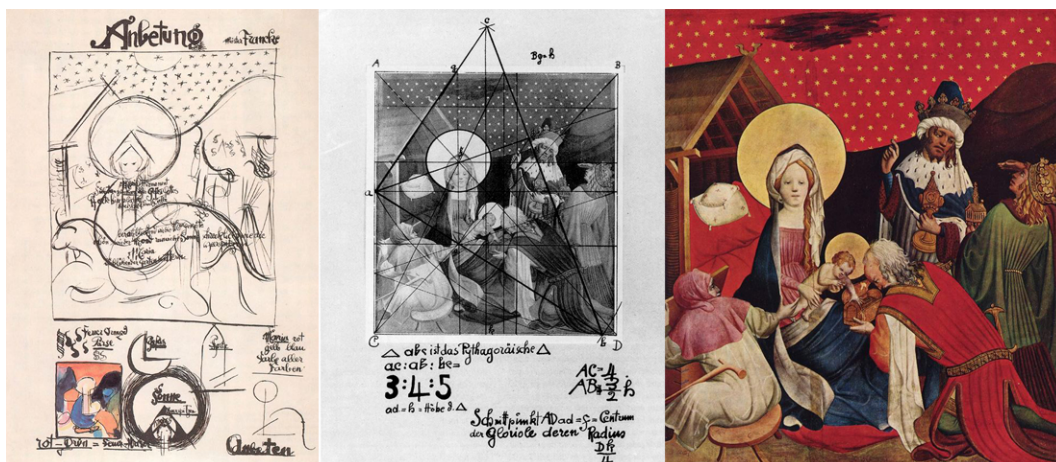


Figura 20: Dos análisis geométrico-constructivos de una de las obras del maestro Francke. En la imagen de la derecha mostramos la obra original: Adoración de los Magos, 1424, Kuntshalle, Hamburgo.

### *Teoría de las formas y de los colores*

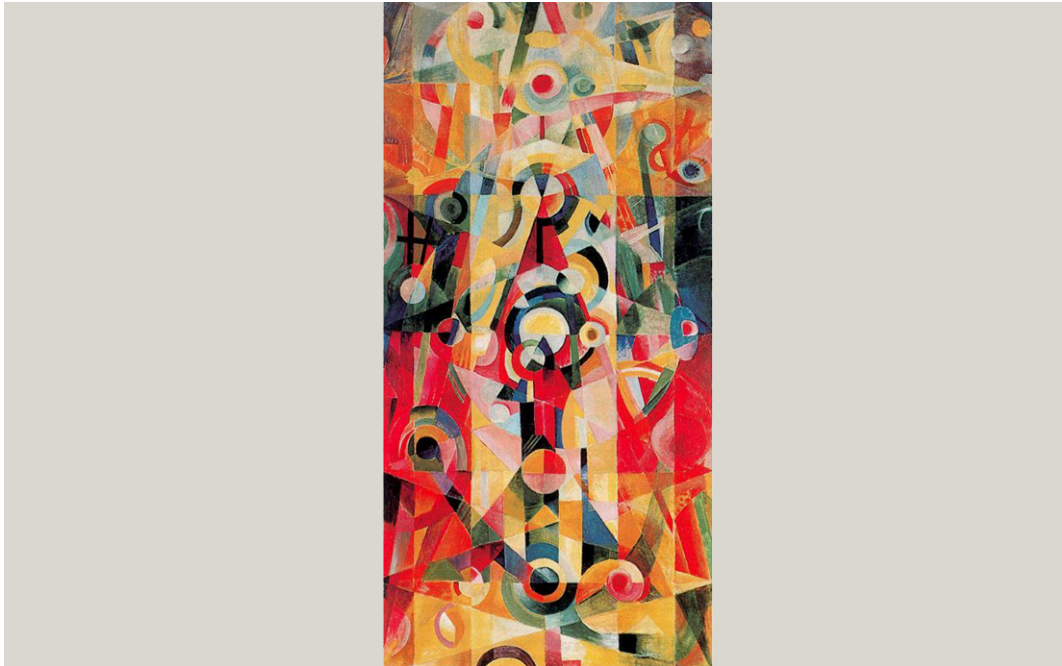
En su teoría de las formas examina tres figuras geométricas básicas: el cuadrado, el triángulo y el círculo; cuya importancia creativa había estudiado en Ginebra con el francés Eugène Gaillard,<sup>113</sup> un arquitecto y diseñador de muebles Art Nouveau. Figuras a las que atribuye una serie de características y colores en su diario de 1916:

«Cuadrado: *tranquilidad, muerte, negro, oscuro, rojo*; Triángulo: *violencia, vida, blanco, claro y amarillo*; Círculo: *armonía, infinito, tranquilo, siempre azul*»

Aunque Itten modifica dos veces estas características en el 1917. En la primera, en el cuadrado destaca la tranquilidad; el triángulo como violento contraste de dirección, y el círculo como movimiento. Y en la segunda:

<sup>113</sup> Eugène Gaillard (París 1862-1933). Aunque procedía del Art Nouveau, se adaptó con naturalidad al movimiento del Art Decó. Con Georges de Feure y Édouard Colonna realizó el pabellón Art Nouveau de Samuel Bing en la Exposición Universal de París de 1900. En 1906 escribió un libro titulado *À propos du mobilier* (*A propósito de los muebles*).

«Cuadrado: *horizontal-vertical, tranquilidad, no muy armónico;*  
 Triángulo: *diagonal, intercesión, inarmónico;* Círculo: *formal,*  
*movimiento, armónico.»*



**Figura 21: Johannes Itten. Ascensión y pausa, 1919.**

Ideas similares a las que había expuesto Kandinsky en 1912, en su *Über des Geistige in der Kunst* (De lo espiritual en el Arte).<sup>114</sup> Porque el pintor ruso estaba convencido que cada forma, incluso cuando es abstracta, tiene su "toque interno", porque es un ser espiritual con cualidades que están identificadas con ella. Coincidencia que refuerza la idea sobre los vínculos entre forma y color. Como apunta Itten en su diario de 1918, cuando dice:

- «1. *Cada forma tiene un color local, incluso las formas geométricas.*
2. *¿Hasta qué punto hay que tener en cuenta este color? Cada forma pura se corresponde sólo con un color en su perfección. Círculo-azul,*

<sup>114</sup> Kandinsky, W. (2010). *De lo espiritual en el arte*, traducción de Genoveva Dieterich. Barcelona: Editorial Paidós.

*cuadrado-rojo, triángulo-amarillo.»<sup>115</sup>*

Cuando los estudiantes ya habían "experimentado" los caracteres formativos de las formas básicas, y por medio de movimientos corporales (relajación oscilante o tensión angulosa),<sup>116</sup> Itten les permitía trabajar con las posibilidades creativas de estas figuras, con una serie de ejercicios y estudios de composición: composiciones con el carácter de cuadrado, triángulo o círculo. Composiciones de uno, dos o tres caracteres; partición de la forma de cuadrado, triángulo y círculo, que eran la base de los estudios de la proporción. Porque dentro de la teoría de las Formas de Itten, tenían una gran importancia el estudio de las formas plásticas y sus proporciones.

Además de estas composiciones, en el curso preliminar se hacían montajes espaciales-plásticos, aunque de apariencia extraña y caprichosa, con objetos de los depósitos de chatarra, los cuales se podían encuadrar dentro del Dadaísmo. Como también sucede en sus composiciones cúbicas, que no son maquetas de modelos arquitectónicos utópicos, sino estudios básicos sobre la relación cuerpo/espacio. Los cuales ponen de manifiesto que el sentido del curso preliminar de Itten no consistía, solamente, en la preparación para una enseñanza posterior en los talleres de aprendizaje. Sino para ofrecer a los alumnos, libres de influencias extraestéticas, la posibilidad de descubrir sus capacidades creativas propias. Teorías que, insistimos, estaban orientadas hacia una formación artística, para experimentar lo subjetivo y reconocer lo objetivo.

#### **2.1.2.8. László Moholy-Nagy (1895 - 1946).**

Ejerció su docencia en la Bauhaus entre los años 1923-1928.

Nacido en Bacsorsard, Hungría, este artista polifacético ha pasado a la historia como uno de los más importantes pioneros y teóricos del arte y de la fotografía, a partir de la labor, por él realizada, en la Escuela de la Bauhaus alemana. Walter Gropius en el prefacio que le escribe para el libro *La nueva*

---

<sup>115</sup> WICK, *op. cit.* p.98.

<sup>116</sup> En Kandinsky estos movimientos era sólo de cabeza.

*visión y Reseña de un artista*, de Moholy-Nagy, nos dice lo siguiente:

*«Moholy-Nagy fue uno de mis mas activos colaboradores en la tarea de formar el Bauhaus; debe acreditársele gran parte de lo logrado. Las oportunidades que ofrecía el Bauhaus en cualquier ramo del arte deben de haber sido de especial inspiración para una naturaleza tan versátil y un talento tan múltiple como del de Moholy-Nagy. Desarrollaba constantemente nuevas ideas, que resultaban tan provechosas para la escuela, como para su propia evolución. Pero las múltiples facetas de su actividad —fotografía, teatro, cinematógrafo, tipografía y diseño publicitario— ni disminuyeron ni dispersaron su capacidad de pintor. Antes bien, todos sus esfuerzos en estos medios fueron sólo caminos indirectos pero necesarios en su trayectoria hacia la conquista de una nueva concepción del espacio en la pintura. Esta concepción es, a mi juicio, su principal aporte a las directivas del arte moderno.»*<sup>117</sup>

Cuando estalla la I Guerra Mundial en 1914, Moholy-Nagy estaba cursando estudios de Derecho en Budapest, estudios que tuvo que abandonar para alistarse en el ejército austro-húngaro. Durante los años del conflicto bélico, comenzó a dibujar, utilizando la tiza y la tinta china, escenas o lugares donde se desarrollaba la guerra.

Al finalizar ésta, y después de reflexionar sobre el trabajo del artista, y si podría justificar el querer acceder "a la pretensión del privilegio del arte", decide finalmente abandonar sus estudios de Derecho y dedicarse por completo al arte. En la capital húngara entra en contacto con el grupo de artistas de vanguardia y revolucionarios de la revista *MA* (hoy), de tendencia cubista-expresionista. Pero tras la caída, en 1919, de la breve República Soviética Húngara de Bela Kun,<sup>118</sup> marcha a Alemania y en 1920 se instala en Berlín, donde conoce a la que sería su esposa y colaboradora, la excelente fotógrafa Lucia Schulz, que después será más conocida como Lucía Moholy-Nagy. Con la cual realizará importantes investigaciones en el campo de la fotografía y descubrirán en él insospechadas posibilidades estéticas que

<sup>117</sup> MOHOLY-NAGY, László (1985). *La nueva visión y Reseña de un artista*, con un prefacio de Walter Gropius. Buenos Aires: Editorial Infinito, p. 11, 1985.

<sup>118</sup> Duró ciento treinta y tres días. Desde el 21 de marzo al 1 de agosto de 1919.



aplicaran a sus fotogramas. Lo que les dará a los dos, ya en el año 1922, un reconocimiento y prestigio en los círculos de los vanguardistas alemanes.

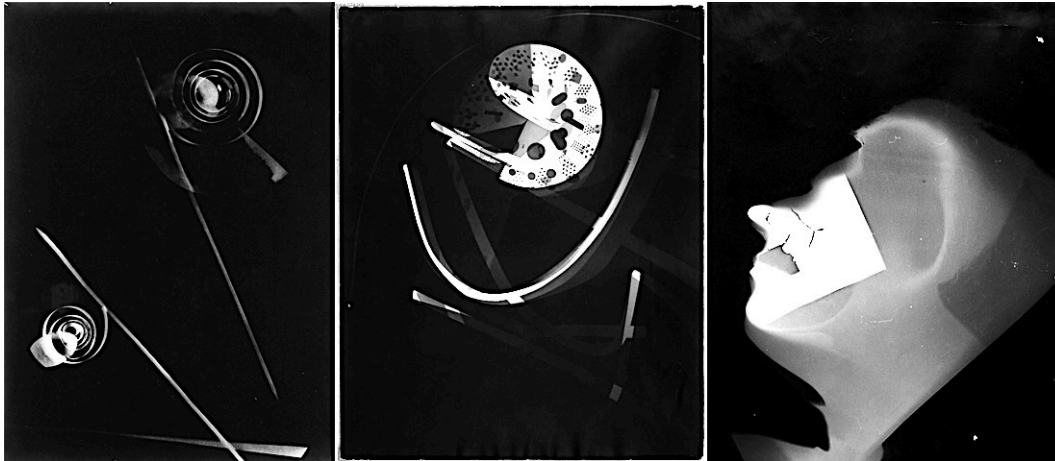


Figura 22: László Moholy-Nagy, fotogramas, 1922-1943.

### ***Sus enseñanzas en la Bauhaus***

En 1922, Gropius contrata Moholy-Nagy para que dirija del taller de Metal. Porque a pesar de la formación autodidacta del artista húngaro, descubre en él un pedagogo nato, que influirá decisivamente en el futuro desarrollo de la Bauhaus.

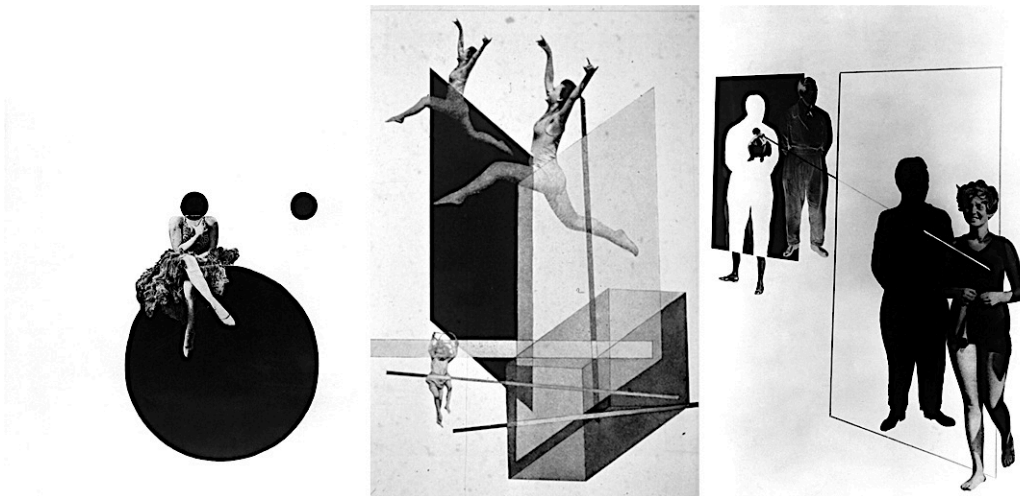
En dicho centro, su interés se centrará en tres aspectos:

- a) la investigación de nuevos medios artísticos;
- b) Conciliar el arte en los medios técnicos de producción, y
- c) Adjudicar al arte un nuevo puesto en la sociedad industrial avanzada que comienza a consolidarse.

Cuando, el director del *vorkurs*, Johannes Itten, abandona la escuela, Moholy-Nagy ocupará su cargo, donde se dedicará a estudiar los efectos del equilibrio y presión de los materiales y se convertirá en un pionero de la fotografía Bauhaus.

Su obra *Pintura, Fotografía, Film*, aparecida en 1925, como octavo volumen

de los “Libros de la Bauhaus”, que publicaba la escuela, será uno de los principales pilares de la fotografía: En el volumen, el artista húngaro establece una relación entre pintura y fotografía. Moholy-Nagy clasificaba la pintura como un medio para dar forma al color, mientras que la fotografía servía de instrumento de investigación y la exposición del fenómeno de la luz.

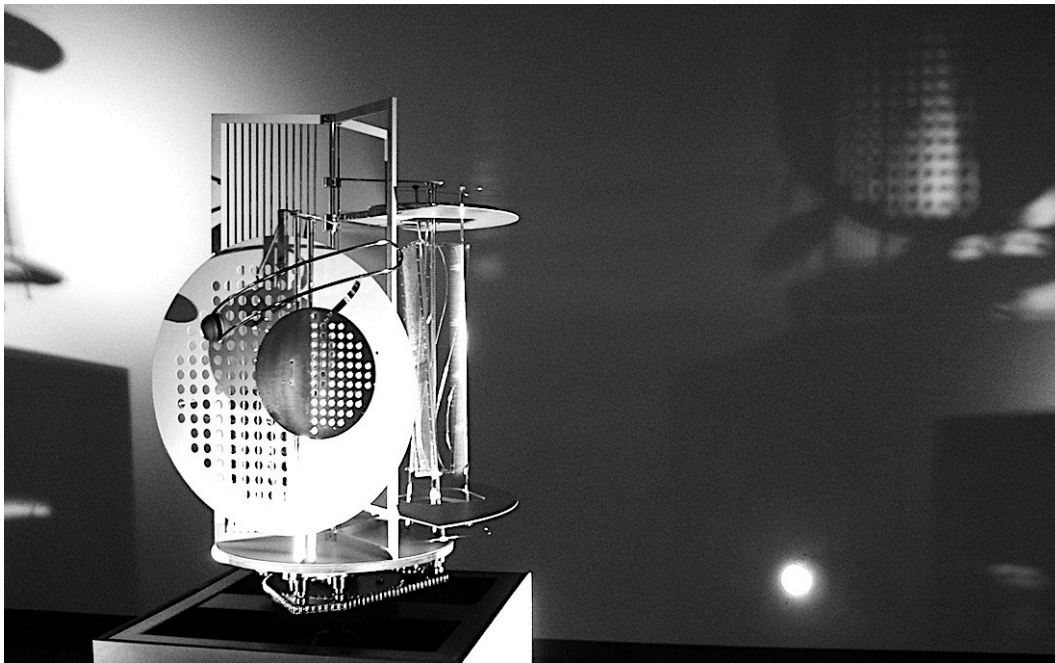


**Figura 23: László Moholy-Nagy, fotomontajes, 1925.**

Entre los años 1922 y 1930, Moholy-Nagy trabajó en un modulador Luz-Espacio, que consistía en una serie de planos metálicos perforados que producían efectos de luces y sombras. Por medio de un motor, con este método se realiza una asociación de formas de diferentes materiales, que eran iluminadas para que provocara un efecto de sombreado concreto. Además, Moholy-Nagy hacía chocar estas formas a través de un movimiento continuo. Trabajo que lo vinculó con la escultura y con las investigaciones fotográficas del momento. La búsqueda de sombras distintas y de tintineo de Moholy-Nagy supuso una gran innovación en el terreno del arte luminoso cinético. Alexander Rodchenko, de la Vkhutemas, ya había trabajado con anterioridad con un modulador en el que sólo se buscaban sombras.

Su labor pedagógica estará centrada en construir el 'hombre nuevo', estimulando el desarrollo del sentido, del tacto y de las ideas. Con este objeto creará ejercicios para la instrucción táctil y óptica de los sentidos, en los que el alumno distinguirá, entre otros, los conceptos de estructura, textura y

fractura, o estudios de experimentación del volumen.



**Figura 24: László Moholy-Nagy, Modulador Espacio-Luz, 1922-1930.**

Desgraciadamente, por la presión del nazismo, Moholy-Nagy tuvo que emigrar a Holanda en 1934, a Inglaterra en 1935 y desde allí a Chicago en el 1937, donde se puso al frente de una escuela de diseño a la que llamó "Nuevo Bauhaus". La iniciativa no prosperó y tuvo que cerrar el centro un año después. Aun así, un par de años más tarde, con su espíritu artístico todavía vivo, el artista húngaro fundó en Chicago la School of Design, que después se denominó Institut of Design, y se le reconoció el status de escuela superior. Moholy-Nagy murió de leucemia en Chicago el 24 de noviembre de 1946.

#### **2.1.2.9. Josef Albers (1888-1976).**

Ejerció su docencia en la Bauhaus entre los años 1920-1933.

Una gran parte de la vida de Josef Albers estuvo dedicada a la formación de artistas, tanto en Alemania como en los Estados Unidos. Sus ideas crearon las bases de algunos de los programas de formación artística más prestigiosos

del siglo xx. Albers fue un hombre polifacético, ya que además de pedagogo, también destacó como tipógrafo, diseñador, fotógrafo, poeta y artista plástico. Aunque el reconocimiento internacional y fama, en esta última faceta, fue un proceso lento que culminó en la década de los 60 del siglo xx. De hecho, junto a Víctor Vasarely<sup>119</sup> se le considera uno de los padres del "op art" o "perceptual art".

A Albers se le conoce como al pintor de los "cuadrados", por sus series de *Homage to Square*, que comenzó en 1949, en las que utiliza una mezcla o superposición de tres o cuatro cuadrados, para explorar fenómenos de relaciones cromáticas y de interrelaciones con los colores.

Josef Albers nació en Bottrop, Westfalia, en 1888. Cursó estudios de magisterio (1901-1905) en la Universidad de Buren y luego ejerció algunos años de maestro de primaria.<sup>120</sup> En 1908, en una visita al Museo Folkwang de Essen, quedó impresionado por las obras de Paul Cézanne y Henri Matisse, que vio por primera vez. Esta visita, en cierta manera, inicia su trayectoria artística, su pasión por el arte. Cinco años más tarde, en 1913, e inspirado por la obra de Piet Mondrian, pinta su primer cuadro abstracto y decide formarse como artista.

En 1913 se traslada a Berlín, donde su amistad con Paul Cassirer<sup>121</sup> y sus visitas a la galería Gurlitt, le ponen en contacto con las vanguardias. Entre 1913-15 estudia en la Real Escuela de Arte de Berlín y obtiene el diploma de profesor de arte. Entre 1916 y 1919 vuelve a trabajar como maestro en Bottrop y participa en diversos cursos en la cercana Escuela de Arte Industrial de Essen. En esta época aparecen sus primeras litografías y linoleografías, claramente influenciadas por el expresionismo y el cubismo.

En 1919 se matricula en la Academia de Munich, donde permanecerá hasta

---

<sup>119</sup> Vászárhelyi Győző, conocido como Víctor Vasarely ( Hungría, 1906- Francia, 1997). Artista húngaro al que se ha considerado a menudo como el padre del *op art* o *optical art*.

<sup>120</sup> Como Johannes Itten y Paúl Klee.

<sup>121</sup> Paúl Cassirer (1871-1926), marchante y editor alemán que promocionó las obras de los artistas de la *Sezession* en Berlín y de los impresionistas y postimpresionistas franceses, en particular la de Vincent van Gogh y Paúl Cézanne.

principios de 1920, con el objeto de aprender dibujo con el prestigioso Franz von Stuck<sup>122</sup> y técnicas de pintura con Max Doerner,<sup>123</sup> enseñanzas que considerará insuficientes para su vocación.

En la primavera de 1920 se traslada a Weimar, donde hace un año que se ha creado la Bauhaus, cuyos planteamientos artístico-pedagógicos han generado muchas expectativas y curiosidad en el mundo artístico de la vanguardia y en la sociedad alemana de entonces, y comienza su formación artística desde el principio, ingresando como alumno en el *vorkurs* de Johannes Itten, que es de su misma edad.

Allí Albers descubre una nueva visión de las cosas, de los materiales hasta ese momento ignorados, de los montajes con desechos y del método didáctico, que le entusiasma para desarrollar su formación. Pocos años después entra a formar parte de la plantilla de profesores de dicho centro.

La clausura de la Bauhaus por la presión nazi de 1933 hará que Albers emigre a los Estados Unidos en ese mismo año y entre como profesor en el Black Mountain College (Carolina del Nord), donde se encargará del programa de arte hasta 1949. Su trabajo representará una transición entre el arte europeo de las vanguardias y el arte norteamericano, en el cual incorporará las influencias de los constructivistas y del movimiento de la Bauhaus. Entre los alumnos más importantes que tuvo en esta institución encontramos a: John Cage, Robert Rauschenberg, Cy Twombly, Ray Johnson, Susan Weil, Donald Judd y Merce Cunningham.

Desde el 1934 al 1936 fue miembro del grupo de artistas Abstracción-Creación, de París. Desde el 1950 hasta 1958, dirigió el Departamento de Diseño de la Universidad de Yale (Connecticut), donde fueron alumnos suyos Richard Anuszkiewicz, Eva Hesse y Richard Serra.

---

<sup>122</sup> Franz von Stuck (1863-1928) pintor, arquitecto, grabador y profesor nacido en Baviera, que impartió clases en Munich y destacó en el Simbolismo y el Art Nouveau. Tuvo un gran prestigio en su época, le llamaban el "rey de los pintores".

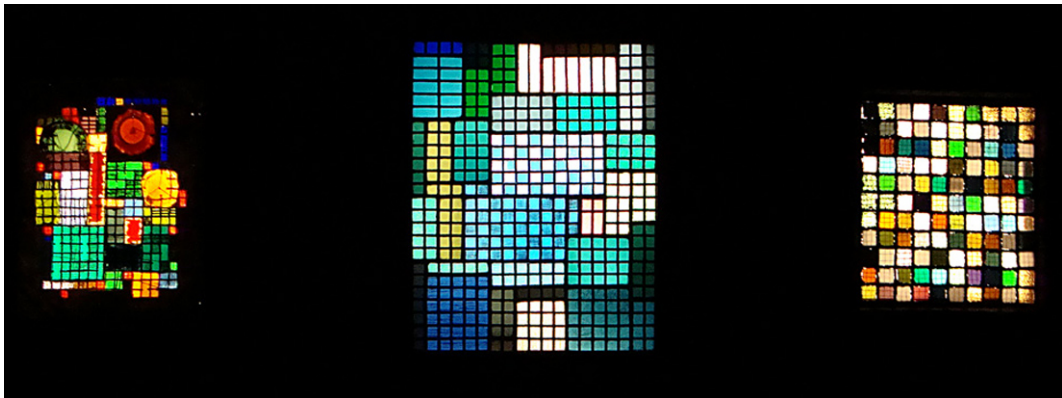
<sup>123</sup> Max Doerner (1870.1930). Pintor, profesor y teórico del arte de nacionalidad alemana y autor de *The Materials of the Artist and Their Use in Painting* (1921).

El 1953 volvió como profesor invitado a dar clases en la Escuela de Diseño de Ulm, Alemania. Y en el 1962, como becario de la Universidad de Yale, recibió una subvención de la Fundación Graham para realizar una exposición y conferencia sobre su obra.

Después de jubilarse en Yale en el año 1958, continuó trabajando en New Haven con su esposa, la artista textil Anni Albers, hasta su muerte en 1976.

### ***Sus enseñanzas en la Bauhaus***

Finalizado el *vorkurs* de 1921, Albers decide ingresar en el taller de Vidrio. Pero el Consejo de Maestros de la Bauhaus lo envía al taller de Pintura Mural —que entonces dirigían Itten y Schlemmer— decisión que él no aceptará. Comienza por su cuenta a diseñar sus primeras composiciones de cuadros, novedosos en lo técnico y en lo formal, realizados con planchas de vidrio opalino en capas superpuestas y de colores negro-rojo, negro-amarillo y negro-azul, utilizando plantillas y el chorro de arena, y con los que abandona, definitivamente, la pintura figurativa.



**Figura 25: Trabajos en vidrio, Josef y Anni Albers. The Josef and Anni Albers Foundation, Bethany, Conn.**

El éxito conseguido hará que en 1923 se le encargue a Albers la dirección técnica del taller de Vidrio, y que al año siguiente se le adjunte a éste el taller de Pintura Mural. Aunque en el traslado de Weimar a Dessau de la Bauhaus, no se encontró ningún motivo para mantener dicho taller, él siguió creando obras con vidrio hasta 1931.

Además de sus probaturas con el vidrio, también abordó la producción en serie a partir de productos con este material, por lo que diseñó *Frutero* y *vasos de te*, creados en el taller del Metal que dirigía Moholy-Nagy en 1924.

Otro ámbito de su actividad como diseñador fue el trabajo de la madera, realizando los muebles de la sala de espera de la dirección de la Bauhaus en 1923, en la carpintería dirigida por Gropius como maestro de la Forma. Se trataba de una estantería para revistas, un armario de luna, una mesa de reuniones y sus correspondientes sillas plegables. Lo que le supuso que le dieran, en Dessau, la dirección del taller del Mueble cuando se retiró de la Bauhaus, en 1928, Marcel Breuer, y en la que permaneció Albers hasta 1929, en que le sucedió Alfred Arnt.



Figura 26: Alfabeto diseñado por Josef Albers, 1926.

En aquel taller diseñó Albers la silla de brazos *Ti 244*, siguiendo las propuestas de Hans Meyer,<sup>124</sup> en el sentido de que los muebles habían de ser prácticos y a buen precio, diseñó una silla desmontable, que podía fabricarse en serie y era en madera curvada. Otra prueba de su versatilidad o polifacetismo fue la plantilla de letras creada en 1926, diseñadas con formas geométricas básicas del cuadrado, el triángulo y el círculo (tres cuartas partes del círculo) y siguiendo el reduccionismo formal de Kandinsky.

<sup>124</sup> Hans E. Meyer (1889-1954). Arquitecto y urbanista suizo que trabajó en Alemania como profesor y director de la escuela de artes y oficios de la Bauhaus.

### ***Pedagogía de Albers***

En sus primeras clases en la Bauhaus de 1923, continúa con las funciones básicas del *vorkurs* o curso preliminar, como son:

- Eliminación del concepto académico en los alumnos, como seguidores de pautas tradicionales.
- La liberación de las fuerzas creadoras para motivar el polifacetismo.
- Confrontación de los estudiantes, pero no con el "arte", sino con los problemas elementales del acto creativo.

Según el testimonio de Lux Feininger,<sup>125</sup> Albers supo dar al curso un carácter singular, inconfundible, porque su concepto pedagógico fue más amplio y sistemático. Ya que no estaba dirigido a lo creativo-individual que proponía Itten; ni a lo constructivo de Moholy-Nagy, que buscaba el rendimiento individual de los estudiantes, singular y propio. Albers propugnaba una enseñanza visual general, por eso sus alumnos no componían sirviéndose básicamente de lo formal, sino que buscaban el contacto intenso con la materia: cartón ondulado, alambre, madera, vidrio, etc. que fue siempre uno de los principales aspectos de su labor pedagógica-artística. Tampoco utilizaba materia de desecho para hacer ensamblajes, como Itten.

Por otra parte, Albers critica la antigua escuela tradicional, la del aprendizaje con los libros, desde la perspectiva de la pedagogía reformista que surge a partir de 1900, que cuestiona:

- La reproducción circular de los contenidos históricos del aprendizaje.
- La ideología individualista, propagada por la escuela.
- La mucha teoría y el poco trabajo práctico, manual.
- La falsa concesión de una carácter científico teórico y muerto.
- Las materias de enseñanza.
- La superficialidad de los conocimientos múltiples.
- La figura del profesor autoritario, dogmático

---

<sup>125</sup> Theodore Lux Feininger (Berlín, 1910-Cambridge (Massachusetts), 2011). Pintor y fotógrafo, cuya obra fotográfica constituye un valioso testimonio de la vanguardia artística alemana durante el período de entreguerras (1918-1939).



— La excesiva dirección histórica de la educación.

Por otra parte, fija su foco de interés en la atención del alumno. Según su opinión, la función de la escuela, como institución pública, busca "amoldar" el individuo a la sociedad y considera el desarrollo de la personalidad del alumno como una tarea "extraescolar". Aunque fue partidario de la libre autoexpresión, estuvo siempre en contra del individualismo "forzado", "exaltado" o "utópico". Y en oposición a ciertos pedagogos —que en una nueva escuela optaban por la individualidad del alumno (Bertold Otto)—, Albers defiende que el individualismo no ha de ser materia primaria en la enseñanza; porque acentúa la separación y entorpece la inclusión del alumno en los acontecimientos, en la colectividad, como defienden los pedagogos de la "escuela de convivencia" o de "educación cívica".

Además, considera que la escuela ha de ocuparse de la atención del individuo de un modo pasivo, es decir, sin perturbar su desarrollo personal. Y que por economía sociológica, se debía rechazar el "culto a la personalidad", "a la vanidad personal", que en arte significa el "culto al genio". Planteamiento coincidente con las directrices de la Bauhaus y con las ideas sociales de Hans Meyer. Ideas que tendrán en Albers una expresión evidente, que se traduce con el carácter anónimo que exige a los trabajos de los alumnos del *vorkurs*, para evitar el individualismo y sus secuelas.

### ***Aprendizaje y experiencia***

Albers propone el aprendizaje a través de la experiencia, para conseguir uno de los máximos objetivos de la Bauhaus: formar mujeres y hombres creativos, pone en acción un principio pedagógico que resume en la frase: "*Probar es mejor que estudiar.*"

En un artículo de Josef Albers<sup>126</sup> de 1928, titulado "Enseñanza artística de la forma", también cuestiona el sistema de transmisión de conocimientos y

---

<sup>126</sup> ALBERS, Josef (1928). "Werklicher Formunterricht", publicado en la revista *bauhaus* 2/3, p. 4, y citado por WICK, *op. cit.*, p. 153.

habilidades de la escuela tradicional, basado en el principio de la imitación, que no deja lugar a la invención o a la re-creación. Y considera que el trabajo experimental es la esencia del acto creativo. La consigna es:

*«...”construir inventando y descubrir atendiendo” para “...experimentar con el material como en un juego, sin un objetivo determinado”. Porque así “el resultado se vive y es una propiedad, pues ha sido aprendido y no enseñado. Aprender es mejor, pues es más intenso que enseñar; cuanto más se enseña menos se aprende.” Y nos avisa sobre “...que ningún comienzo transcurre en línea recta. Y los errores reconocidos favorecen el proceso. Los rodeos conscientes y los extravíos controlados agudizan la crítica, y a través del daño llevan a lo más prudente, despiertan el deseo de alcanzar lo mejor y lo más perfecto.»*

Albers, influido por el pragmatismo pedagógico de Dewey,<sup>127</sup> defiende que la escuela debe preparar para la vida práctica; que hay que renunciar al conocimiento muerto de los libros, porque los conocimientos no se adquieren en el conocer abstracto, sino en la propia actuación. Tiene un principio fundamental el "*Learning by doing*", lo cual significa un cuidado consciente y el ejercicio de una habilidad manual. Por eso Albers insiste en la necesidad de lo artesanal, pero tratando de ampliarlo con la dimensión de lo creativo, que para él es lo esencial.

Concibe su método de enseñanza como inductivo. Confronta sus alumnos con una determinada teoría abstracta, que supera el nivel de sus conocimientos. Después deja que estos, libres de bagaje teórico, reúnan experiencias con materiales sencillos, pero que hasta el momento no se han tenido en cuenta como materiales para crear arte: papel, cartón, alambres, vidrio, paja, celofán, goma, cajas de cerillas, hojas de afeitar, etc. Y experimentan con ellos para conocer sus posibilidades técnicas y estéticas. Ejercicios con los que los estudiantes no solamente llegan a adquirir, inductivamente, conocimientos

---

<sup>127</sup> John Dewey (1859-1952). Fue un filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense de gran prestigio y autor de *Escuela y sociedad* y *Democracia y educación*, obras que fueron traducidas al alemán a principios del siglo XX.

tecnológicos básicos, sino también principios formales generales, como pueden ser ritmo, armonía, medida, proporción, simetría etc. Albers adopta una actitud un poco distinta a la idea oficial de la Bauhaus, respecto que el arte no se puede enseñar. Para él, el arte no se puede enseñar "directamente" pero sí se puede "aprender".

### ***Materia y material: ejercicios***

Desde 1923 hasta el traslado de la Bauhaus desde Weimar a Dessau en 1925, Albers se encarga, como joven maestro, del trabajo material en el contexto del curso preliminar dirigido por Moholy-Nagy, de un semestre de duración. Pero en 1925, se convierte en miembro oficial del profesorado de la Escuela en Dessau, y se hace cargo, hasta 1928, del primer semestre del curso preliminar (del segundo se encargaba el artista húngaro). Pero desde 1928 a 1933, Albers se hace cargo del curso preliminar completo.

Parece ser que su trabajo material en Weimar<sup>128</sup> se centró en aspectos singulares de los distintos oficios artesanos. Y que en Dessau, para evitar caer en uno de esos programas de enseñanzas múltiples —de los que decía que "se desayuna en todas partes, y no se come hasta la saciedad en ningún sitio"— su labor formativa se limitó a la exploración creativa de posibilidades en contacto con materiales y herramientas. Albers eliminó de su curso preliminar todo aquello que se pudiera considerar residuos de una formación artesanal especializada y basó su enseñanza en dos clases de ejercicios o prácticas: con la materia y con el material. Los primeros enlazan con la labor de sus precursores: Itten y Moholy-Nagy. Y su objetivo es el estudio del aspecto externo de los objetos, lo que podríamos llamar metafóricamente su epidermis. Los segundos desarrollan un "sentido material" lo más completo posible, mediante la agrupación de las materias y la búsqueda de las relaciones.

Para ello utiliza la teoría general del contraste de Itten: "transparente-translúcido, superficial-lineal, liso-curvo, de pie-colgante, coloreado-incoloro,

---

<sup>128</sup> Ver WICK, p. 154.

ligero-pesado, brillante-mate, elástico-rígido, elástico-oscilante, en el grado más bajo."<sup>129</sup> La diferencia entre los estudios de la materia de Itten y los de Albers reside en la elección del material con que experimentar.

En el de Itten eran materiales de deshechos, encontrados por los estudiantes en los depósitos de chatarra urbana, para ser utilizados en composiciones de *assemblages* de inspiración figurativa, dadaísta. Los materiales utilizados por Albers eran más prácticos, más sobrios, y en su curso preliminar estaban excluidos ese tipo de métodos consistentes en atribuir significados materiales que fueran más allá de la simple demostración de los efectos sobre determinada materia, que aplicado en arte se podría expresar en: "*Un arte que presenta y no representa.*"

En dicho curso preliminar, Albers recurre a la "ordenación sistemática" de los materiales en una "gradación ascendente y descendente entre dos polaridades", de su precursor Moholy-Nagy. Si en las clases del húngaro, los ejercicios sobre equilibrios ocupaban el máximo espacio de tiempo, junto con los de tacto y factura, en las de Albers el interés se centra en los ejercicios de material, que son su aportación más singular e interesante a la pedagogía de la Bauhaus.

Aunque es necesario determinar la diferencia de los unos con los otros. Los ejercicios con la materia exploran o buscan el conocimiento sensorial de la superficie de dicha materia. Y en los ejercicios con el material se tratan de conocer las propiedades inherentes de los materiales, como resistencia, estabilidad, capacidad, consistencia, etc., es decir, sus "energías internas".

La importancia de estos segundos ejercicios se debe a que encuentran fundamento general en el espíritu de la época, el económico, lo que condiciona el rechazo de una enseñanza en la que sólo se pinta o dibuja y la aceptación de un estudio sistemático de los materiales, de sus condiciones y de sus posibilidades constructivas, funcionales y económicas. Aspecto que enlaza en los objetivos del Manifiesto fundacional de la Bauhaus de 1919.

---

<sup>129</sup> ALBERS, Josef (1928): "Werklicher Formunterricht", publicado en la revista *bauhaus* 2/3, p. 3-7, y citado por WICK, *op. cit.*, p. 155.

### ***Principios metodológicos de su labor educativa***

Sus principios eran educar en la economía material y del trabajo, pero sin perder de vista que se había de utilizar una metodología educativa no una producción industrial.

La economía del material significaba la utilización óptima de éste "con las menos pérdidas y recortes posibles", con vistas a una actuación racional, sistemática. Nunca debía sobrar algo desaprovechado. Esta economía implicaba disciplina y en la educación estética no se podía renunciar a "la limpieza y la exactitud como máximos factores de disciplina", lo que según Albers no se oponía al fomento de la creatividad. La economía en el manejo del material conducía a la acentuación de la ligereza, objetivo que tuvo una gran importancia en las obras de László Moholy-Nagy y Marcel Breuer, con los que economía del material adquiere categoría estética.

Respecto a la economía del trabajo, en la clase de Albers se practicaba reduciendo éste a un único proceso y haciendo un uso estrictamente limitado de los instrumentos o herramientas, que se ampliaban en fases más avanzadas.

#### ***2.1.2.10. Wassily V. Kandinsky (1866-1944).***

Ejerció su docencia en la Bauhaus entre los años 1922-1933.

Nacido en Moscú en 1866, Kandinsky fue un destacado precursor y teórico del arte abstracto. Su trayectoria artística fue la siguiente. En 1886 inició estudios de Derecho y Economía Política en su ciudad natal, estudios que compaginó con clases de dibujo y pintura, al mismo tiempo que se interesaba por la cultura primitiva y las manifestaciones artísticas populares rusas, muy especialmente por el arte propio de la región de Vologda, rico en ornamentos. También descubrió, por estos años, la obra de Rembrandt y de Monet. En 1893 superó el examen jurídico de Estado. Y tres años más tarde, en 1896 rechazó una plaza de docente en la facultad de Derecho de la Universidad de Dopart, hoy Tartu (Estonia). Después de una década en la que se ocupó intensamente de cuestiones legales —en las que ejerció el pensamiento

abstracto y su capacidad analítica— se trasladó a estudiar Arte a Munich. En la ciudad bavarita asistió a las clases de Anton Asé<sup>130</sup> y después a las de Franz von Stuck —que será también maestro<sup>131</sup> de Josef Albers— y en ellas conoce a Paul Klee, con el que mantuvo una larga amistad. Su pasión por el color ya se muestra en los inicios de su trayectoria como pintor, y en su primeras obras se puede apreciar la influencia de las tendencias en boga, como postimpresionismo,<sup>132</sup> el fauvismo<sup>133</sup> y el Jugendstil<sup>134</sup> alemán. En 1901 funda el grupo Phalanx, cuyo propósito es introducir las vanguardias francesas en el provinciano ambiente muniqués. Son años marcados por las probaturas técnicas, en que pinta paisajes realizados con espátula. En un principio serán sombríos pero adquirirán la intensidad de las obras de los *Fauves*. En 1902, expone por primera vez con el grupo *Sezession* de Berlín y realiza sus primeras xilografías. El 1903 y 1904 viaja por Italia, Holanda y Túnez, visita Rusia, y se instala en Murnau am Staffelsee, Baviera, y en este último año expone en el Salón de Otoño de París.

En 1909 es elegido presidente del grupo *Neue Künstlervereinigung München* (NKVM) o Nueva Asociación de Artistas Muniquees y su primera exposición tendrá lugar en la galería Tannhäuser de Munich aquel mismo año. Kandinsky fue su primer director, pero lo dejó en 1911 para fundar con Franz Març y otros pintores *Der Blaue Reiter*. Por otra parte, a finales de la primera década del siglo xx, sus obras revelan una gran tendencia a la 'planitud', por la equivalencia en intensidad de las áreas de color y la superficie brillante que destruye cualquier ilusión de profundidad. A partir

---

<sup>130</sup> Anton Azbe (1862 –1905). Pintor realista y profesor. Está considerado como el pintor esloveno más importante de la segunda mitad del siglo XIX.

<sup>131</sup> Ver nota 115.

<sup>132</sup> El término 'postimpresionismo' se aplica a los estilos pictóricos de finales del XIX y principios del XX, posteriores al impresionismo. Denominación que acuñó el crítico británico Roger Fry, con motivo de una exposición de pinturas de Paul Cézanne, Paul Gauguin y Vincent van Gogh, celebrada en Londres en 1910.

<sup>133</sup> Movimiento pictórico (1905-1907) capitaneado por Henri Matisse, que desarrolló un arte audaz y desenfadado en la concepción y en la libertad de los colores empleados, que se aplican puros sobre la superficie plana, sin modelados ni claroscuros. La palabra *fauve* significa 'fiera' en francés.

<sup>134</sup> El modernismo surgió en Occidente a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Y se conoce en otros países como *Art Nouveau* (Francia y Bélgica), *Modern Style* (Inglaterra), *Tiffany* (EE.UU.), *Jugendstil* (Alemania), *Sezessionstil* o *Wiener Sezession* (Austria), y *Stile '900*, *Floreal* o *Liberty* (Italia).

de las series "jinetes en combate" (1909), la línea del horizonte se va eliminando gradualmente, al igual que otras referencias espaciales. Entre 1908 y 1910, pinta paisajes del pueblo bávaro de Murnau, situado a los pies de los Alpes.

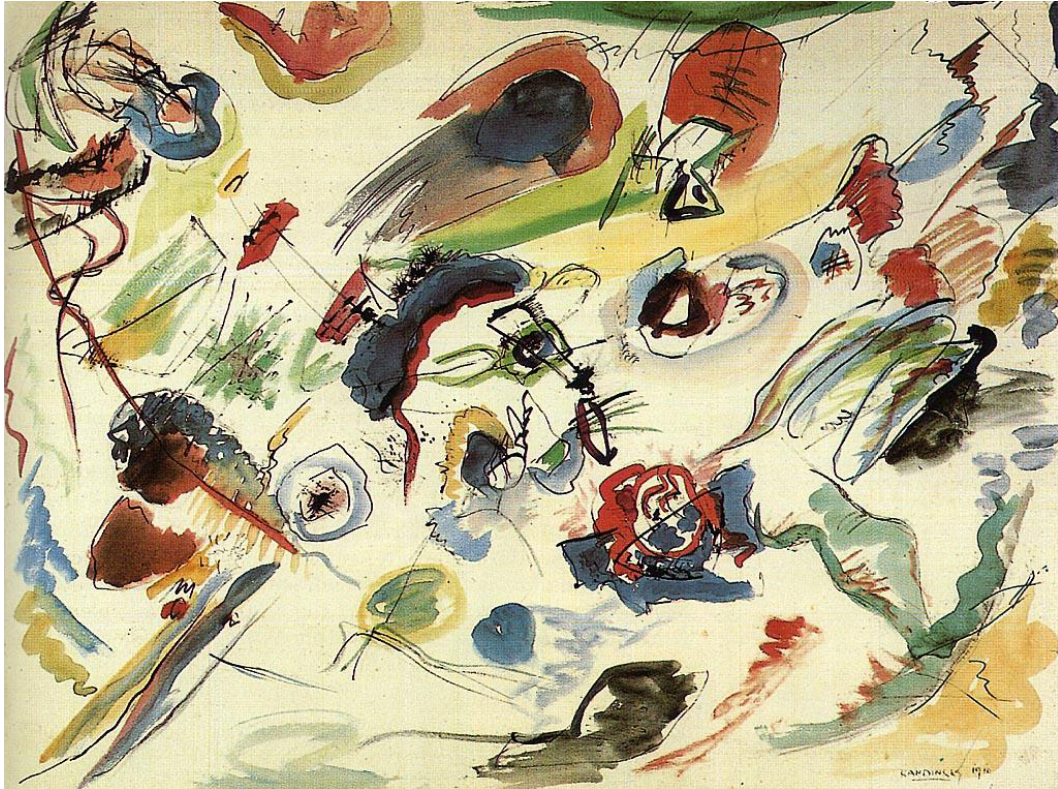


**Figura 27: Wassily Kandinsky, Sol de Rotterdam, 1960.**

Allí pintará toda una serie de paisajes, con los que se da cuenta de que la representación del objeto en sus pinturas tenía una función secundaria, contraproducente, y que la belleza de sus obras había de radicar, sobre todo, en la riqueza cromática y la simplificación formal. Así llega a una labor constante de experimentación que culmina, a finales de la década, con la conquista definitiva de la abstracción.<sup>135</sup>

---

<sup>135</sup> El desarrollo de Kandinsky hacia la abstracción encuentra su justificación teórica en la obra *Abstracción y empatía* (1908) de Wilhelm Worringer, en la que el autor argumenta que la jerarquía habitual de valores, basada en las leyes del Renacimiento, no es válida cuando se considera el arte de otras culturas.



**Figura 28:** Wassily Kandinsky, *Primera acuarela abstracta*, 1910. Colección particular. París.

En la abstracción refunde la libertad cromática de los fovistas con la exteriorización del impulso vivencial y una profunda fascinación por la naturaleza y sus formas. En 1910 pinta su *Primera acuarela abstracta*.

Además de su labor creativa artística, Kandinsky reflexiona sobre el arte y su estrecho vínculo con el yo interior en muchos escritos, sobre todo en *De lo espiritual en el arte* (1910), desde presupuestos teosóficos. Considera la Teosofía<sup>136</sup> como la verdad fundamental que radica en las doctrinas y rituales de todas las religiones del mundo, que se basa en la creencia de una realidad esencial, oculta detrás de las apariencias, que proporciona una evidente

---

<sup>136</sup> La teosofía es un movimiento filosófico-religioso-esotérico, el cual afirma que se puede tener una inspiración especial de lo divino por medio del desarrollo espiritual. Para sus promotores, la teosofía es el desarrollo de la filosofía y de la ciencia, por medio de diversas religiones, y busca lo que haya en ellas de sabiduría divina. Fue fundado en 1875 en Nueva York por Helena Blavatsky (1831-1891), Henry Steel Olcott (1832-1907) y William Quan Judge (1851-1896).



racionalidad al arte abstracto. En dicha obra, se habla de una nueva época de gran espiritualidad y de la contribución que hará a ésta la pintura. El nuevo arte ha de basarse en el lenguaje del color, que aporta las pautas sobre las propiedades emocionales de cada tono y color. A diferencia de teorías sobre el color más antiguas, Kandinsky no se interesa por el espectro sino sólo por la respuesta del alma hacia los colores.

Wassily Kandinski, Franz Marc<sup>137</sup> y August Macke<sup>138</sup> se retiran del NKVM en 1911 y fundan el grupo *Der Blaue Reiter*<sup>139</sup> (El jinete azul), que organiza exposiciones en Munich y en Berlín y edita un almanaque en 1912, en que junto a reflexiones, dibujos y grabados de miembros del grupo, aparecerán también otras manifestaciones artísticas, como partituras de Schönberg<sup>140</sup> y muestras de arte popular e infantil. La primera exposición del grupo tendrá lugar en diciembre de 1911, en la galería *Tannhäuser* de Munich. Su primera exposición individual será en Berlín, en 1912, en la galería *Der Sturm*. Sus temas preferidos proceden de imágenes religiosas populares de Alemania y Rusia.

En 1913 presenta una obra suya en la *International Exhibition of Modern Art* en la *Armory Show*<sup>141</sup> de Nueva York.

En 1917, Kandinsky se casa con Nina Andreievsky y a partir de la Revolución de Octubre se instala en Moscú, donde residirá hasta el 1921. A pesar que acepta muchos cargos oficiales, apenas podrá influir en la evolución de la

---

<sup>137</sup> Franz Marc (1880-1916). Pintor alemán que fue uno de los principales representantes del movimiento expresionista en su país.

<sup>138</sup> August Macke (1887-1914). Es uno de los principales miembros del grupo expresionista alemán *Der Blaue Reiter* (El Jinete Azul). Como auténtico artista de su época, Macke supo cómo integrar en su pintura aquellos elementos que más le interesaban de las vanguardias.

<sup>139</sup> Cuyo nombre toman del título de un cuadro de Kandinsky, pintado en 1903.

<sup>140</sup> Arnold Schönberg (1874 –1951). Compositor, teórico musical y pintor austríaco de origen judío.

<sup>141</sup> En el *Armory Show de Nueva York* se presentó, desde el 17 de febrero al 15 de marzo de 1913, la *International Exhibition of Modern Art*. Acontecimiento que se convirtió en un punto de inflexión para el arte de vanguardia de los Estados Unidos, ya que le mostró a los neoyorquinos, hasta entonces acostumbrados al realismo, las nuevas tendencias artísticas. Además, la exposición hizo que los artistas norteamericanos se hicieran más independientes y creyeran en su propio «lenguaje artístico».

nueva Rusia soviética. Allí desempeñará un trabajo administrativo para el Comisariado Popular del Pueblo (Narkompros) para la Educación del reciente gobierno soviético —dirigido por Lunatscharski, profesor de la Vkhutemas y presidente de la Academia de Ciencias del Arte— porque entre los proyectos de este organismo se encuentra la reforma del sistema educativo de las escuelas de arte, por la que Kandinsky está muy interesado.

Será, en 1920, uno de los fundadores en Moscú del INKHUK (Instituto para la Cultura Artística), donde presentará un programa formativo, cuyo objetivo era compaginar pedagógicamente el suprematismo de Malévitch, el concepto "cultura material" de Tatlin y sus propias teorías. El programa buscaba una teoría sobre los diferentes géneros artísticos y la combinación de las diferentes artes.

El programa será rechazado por la mayoría de los miembros de dicho Instituto, probablemente porque su redacción estaba inspirada en ideas teosóficas, contrarias al materialismo marxista, y también porque en el apartado del conocimiento del color se aludía a la magia. Desaprobación y reticencias que finalmente desencadenarán el conflicto entre él, Kazémir Malévitch y otros pintores idealistas, por una parte, frente a los productivistas: Vladímir Tatlin y Aleksandro Ródtchenko, por otra, los cuales encuentran un importante soporte en el Plan de Propaganda Monumental ideado por las autoridades políticas de la Revolución soviética. El enfrentamiento y la situación de tensión, meses después, propicia la salida de Kandinsky de Rusia. En 1921, Walter Gropius, de ideas socialistas lo invita a visitar la Bauhaus. El año siguiente se traslada con su esposa desde Moscú a Weimar (Alemania), donde le acogen como profesor e impartirá clases teóricas.

Sin embargo, los planteamientos e ideas innovadoras de la escuela influyeron en Kandinsky y su obra experimenta un cambio, una transición hacia una mayor estructuración, tanto compositiva como formal, que se ha dado en llamar el período arquitectural de su pintura.



**Figura 29:** Wassily Kandinsky, *Amarillo, Rojo, Azul*, 1925. Centro Georges Pompidou, París.

A este período le seguirá otro en que investiga con trazos circulares y concéntricos (*Círculos*, 1926). El 1926 publica su libro *Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos* que supone una continuación orgánica de su trabajo anterior, *De lo espiritual en el arte* (1912).

Kandinsky permanecerá en la Bauhaus hasta el 1933, en que se clausura la escuela. Ese mismo año se establecerá en París, donde continuará su carrera como artista hasta su muerte, en 1944.

### ***Sus enseñanzas en la Bauhaus***

Kandinsky impartió clases en la Bauhaus durante once años (1922-1933), pero de su labor pedagógica, como ocurre también en el caso de Paul Klee,<sup>142</sup>

---

<sup>142</sup> Equiparable con él, porque también establece en sus clases un 'lenguaje elemental' de lo plástico en su docencia.

nos importan más sus contenidos que su metodología.

Como profesor de dicho centro escribió su obra *Punta y línea sobre el plano* (1926), donde concibe una teoría de la creación artística, basada en ideas teóricas y experiencias prácticas de su trayectoria docente, que se inicia en 1910. Teoría que figura, no obstante las objeciones a ella planteada, entre los trabajos pioneros en aplicar el método racional a las bases creativas.

Según R. Wick,<sup>143</sup> Kandinsky destaca por su capacidad de reflexión teórica sobre su práctica artística o, viceversa, en la realización práctica de lo reflexionado de forma teórica. Kandinsky también cuenta, además de su capacidad analítica, con los recursos personales de memoria eidética y de experiencias sinestésicas. Las primeras se refieren a que en los años de su juventud era capaz de revivir o recordar gráficamente, y con bastante precisión, acontecimientos vividos con anterioridad, lo que él llamaba 'retentiva ocular'.

Cuenta en su obra autobiográfica *Rüblicke*, de 1913, cómo de muchacho era capaz de dibujar de memoria, en su casa, los cuadros que habían captado su atención en una exposición o "enumerar de memoria, y sin cometer error alguno, todos los comercios de una gran calle".<sup>144</sup> En lo referente a su labor artística, más importancia que la eidética<sup>145</sup> era su capacidad sinestésica, de naturaleza sintética, que en neurología se define como:

*«La sinestesia es una facultad poco común que tienen algunas personas, que consiste en experimentar sensaciones de una modalidad sensorial particular a partir de estímulos de otra modalidad distinta.»*<sup>146</sup>

Kandinsky, en la obra citada, habla de una vivencia personal que para él fue clave, donde habían concurrido percepción visual y representación acústica.

---

<sup>143</sup> WICK, pp. 167-168.

<sup>144</sup> *Ibidem*.

<sup>145</sup> La memoria eidética es la habilidad de recordar imágenes, sonidos u objetos con un nivel de detalle muy preciso, sin necesidad de usar mnemotecnia. Se presenta en un reducido grupo de niños, y generalmente no se encuentra en adultos.

<sup>146</sup> Definición de la Facultad de Psicología (Universidad de Granada).  
<http://www.ugr.es/~sinestes/a> [Consulta: 17 de marzo de 2014]

Hecho que se había dado contemplando el "intenso claro-oscuro" de un cuadro de Rembrandt, en el cual había percibido como un "grandioso doble tono" que súbitamente le había recordado las trompetas de un pieza de Wagner.

Esos recursos y capacidades tendrán una gran importancia en su labor artística y su teoría del arte. Por ejemplo, esta relación música/artes plásticas la podemos encontrar en la obra de teatro *Der gelbe Klang*<sup>147</sup> (el sonido amarillo) 1912 —donde afloran los conceptos de síntesis estética de Kandinsky, que aspiran a la integración de teatro, música, pintura y danza<sup>148</sup>—, o en las xilografías de *Klänge* (sonidos) 1913, ambas obras de Kandinsky y publicadas por R. Piper & Co.<sup>149</sup>

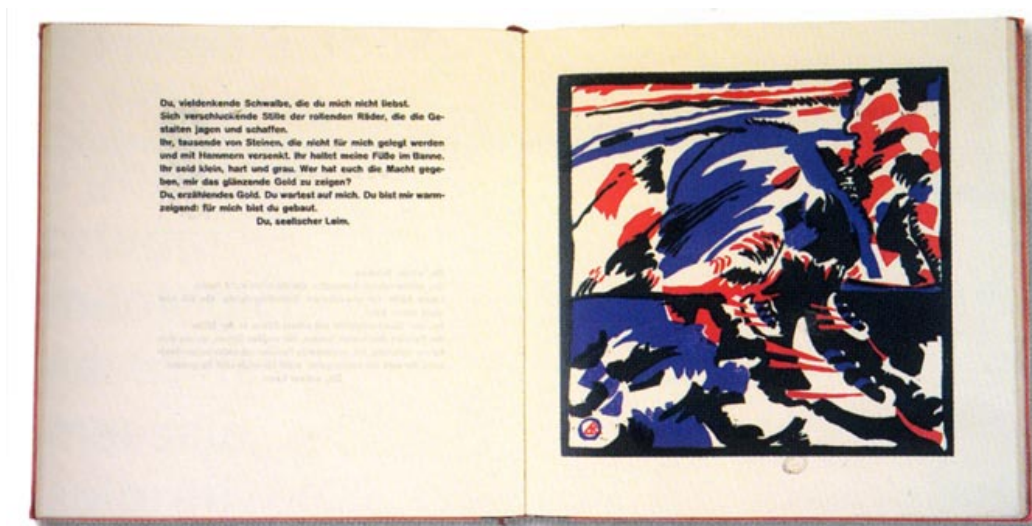


Figura 30: W. Kandinsky, *Klänge*, 1913. Editado por Reinhart Piper.

Todo ello le llevó a tomar consciencia de la "necesidad interna" que anhelaba la síntesis o unidad estética, en la que cayeran los muros que dividen las artes

<sup>147</sup> Publicado en el almanaque de *Der Reiter Blaue* de ese año.

<sup>148</sup> Que anteceden al movimiento Happening de los años 60 del siglo xx.

<sup>149</sup> Editorial múniquesa fundada por Reinhard Piper y Georg Müller (1904), muy relacionada con escritores y artistas de su época. Publicó a Fyodor Dostoyevsky, muchos títulos de escritores expresionistas, y los principales libros del grupo *Der Blaue Reiter*, incluyendo *Lo espiritual en el arte* (1912) y *Klänge* (1913), de Kandinsky.

en géneros y que cooperaran música, pintura y danza en una nueva unidad de acción entre arte, técnica y ciencia. Ese objetivo también se estableció en la Vkhutemas y en la Bauhaus.

Otro de los aspectos interesantes de la obra y pedagogía del pintor ruso es la influencia que ejerce sobre él la Teosofía, que como ya hemos dicho, inspira su búsqueda de una forma de expresión adecuada para la "época de gran espiritualidad" que Kandinsky invoca.

Apartado del arte figurativo que es para él la expresión del concepto materialista del mundo en el siglo XIX, en cuya exposición se agota el mundo interior y es incapaz de una visión interior, considera sólo un lenguaje creativo abstracto, sintético, liberado de lo figurativo, y que abarque todos los géneros artísticos. Así podrá dejar renacer la unidad espiritual lesionada por el pensamiento materialista y positivista del siglo XIX, a la cual le corresponde una orientación interior.

Para Kandinsky, colores y formas son el aspecto externo del "contenido interior" que ha de descansar sobre la "vibración espiritual" del alma humana. Este principio le clasifica en el mismo rango o categoría que el de la "**necesidad interna**" o de los "**elementos de forma abstracta**", que resulta de tres razones místicas:

«1. Todo artista, como creador, ha de expresar lo que le es propio (elemento de la personalidad). 2. Todo artista, como hijo de su época, ha de expresar lo que le es propio a esa época (elemento del estilo como valor interno, constituido por el lenguaje de la época más el lenguaje de la nación, mientras ésta exista como tal). 3. Todo artista, como servidor del arte, ha de expresar lo que es propio al arte en general (elemento de lo puro y eternamente artístico que pervive en todos los hombres, pueblos y épocas, se manifiesta en las obras de arte de cada artista, de cada nación y de cada época y que, como elemento principal del arte, no conoce ni el espacio ni el tiempo).»<sup>150</sup>

---

<sup>150</sup> KANDINSKY, W. (2010). *De lo espiritual en el arte (Über das Geistige in der Kunst)*, Barcelona: Editorial Paidós, pp. 65-66.

Sólo este último elemento es, según Kandinsky, supraindividual e invariable al espacio y al tiempo, cuyo predominio en la obra de arte es el "signo de su grandeza y de la del artista creador".

Por lo tanto, según Kandinsky, el desarrollo del arte viene determinado por el predominio de lo artístico puro y eterno frente al elemento de la personalidad y del estilo de una época. O dicho de otra manera:

«La inevitable voluntad de expresarse de lo objetivo es la fuerza que aquí llamamos 'necesidad interna' y que hoy pide una forma general y mañana otra. Esta voluntad de expresión es la incansable y constante palanca, el resorte que impulsa constantemente hacia adelante.»<sup>151</sup>

A partir de este planteamiento, considerado como "verdad eterna", vislumbra la posibilidad de establecer un "bajo continuo" en las artes plásticas, una "gramática pictórica", que más tarde formulará en la Bauhaus en *Punkt und Linie zu Fläche* (Punto y línea sobre el plano).<sup>152</sup> En ella las reflexiones teosóficas de la primera obra dejan paso a conceptos analíticos.

En la Bauhaus, la enseñanza de Kandinsky se compondrá, en el marco del primer semestre del curso preliminar o *vorkurs*, de dos partes esenciales:

- a) Introducción a los elementos de forma abstracta, y
- b) Dibujo analítico. Ambos se basan en la relación entre análisis y síntesis, pero no como un fin absoluto, sino como medios para alcanzar la "síntesis artística".

Resumiendo, podríamos decir que respecto a la formación artística, Gropius y Kandinsky opinaban de forma semejante sobre la posibilidad de su aprendizaje, aunque no coincidían exactamente. Gropius afirmaba que el arte "no se podía enseñar" y Kandinsky que "no se podía aprender". Pero sí que coincidían en que se podía atender —en una escuela superior de creación

<sup>151</sup> Ibídem KANDINSKY, *op. cit.* p. 67.

<sup>152</sup> KANDINSKY, W. (2005). *Punta y línea sobre el plano*, traducción de Carlos Alberto Samonta, Buenos Aires: Ed. Andrómeda.

artística como la Bauhaus— la necesidad, aunque fuera mediante un curso propedéutico<sup>153</sup>, de facilitar a los alumnos aquellos fundamentos de la creación imprescindibles para que ésta tuviera lugar de forma libre y aplicada.

Dentro de este contexto del sistema pedagógico de la Bauhaus, tenía una importancia básica la introducción a los elementos de forma abstracta o teoría de la creación de Kandinsky, a la que pertenecía el "lenguaje elemental", dado que su estudio era obligatorio para todos los estudiantes en su primer semestre de iniciación de estudios en la Bauhaus.

Además, en la teoría kandiskiana de la creatividad artística no se tenían en especial consideración los problemas que comportaban el trabajo práctico del proyecto. Sobre el cual permanecía sin concretar demasiado el contenido, ya que su 'contenido' consistía en encontrar e interpretar tensiones relativas a la forma o a la composición. Sin embargo, dicha teoría de la creatividad fue aceptada, durante muchos años, como propedéutica general para acceder a los conceptos más elementales de forma y color.

Por otra parte, si ubicamos las principales aportaciones a la pedagogía de la Bauhaus, comprobaremos que en las de Itten priman los aspectos irracionales; en las de Moholy-Nagy y Albers las racionales, y en las de Klee y en la teoría de la creación de Kandinsky las irracionales-rationales. No obstante las inclinaciones metafísico-trascendentales de Kandinsky, él concibió articular un sistema pedagógico por la vía de la lógica-deductiva", que aparece bajo el aspecto de estricta racionalidad, pero cuyos axiomas se sustraen a un acceso racional. Como su objetivo principal de formular un lenguaje creativo que responde al "principio de necesidad interna", fundamentado en una base irracional. De todas maneras, el modelo analítico como principio didáctico fundamental, el postulado de la penetración racional de los medios creativos y su reducción a formas y colores fundamentales, así como el postulado de un estudio "microscópico" de las tensiones internas dentro de una forma o complejo de formas, no excluye,

---

<sup>153</sup> Enseñanza preparatoria para el estudio de una disciplina o conjunto de saberes y disciplinas que hace falta conocer para preparar el estudio de una materia, ciencia o disciplina.



según Kandinsky, "la difusión de las cualidades espirituales y evocadoras de las emociones y de las formas y los colores." <sup>154</sup> Lo que significa compaginación de lo racional con lo irracional.

### 2.1.2.11. Ernst Paul Klee (1879-1940).

En la Bauhaus desde 1921 hasta 1931.

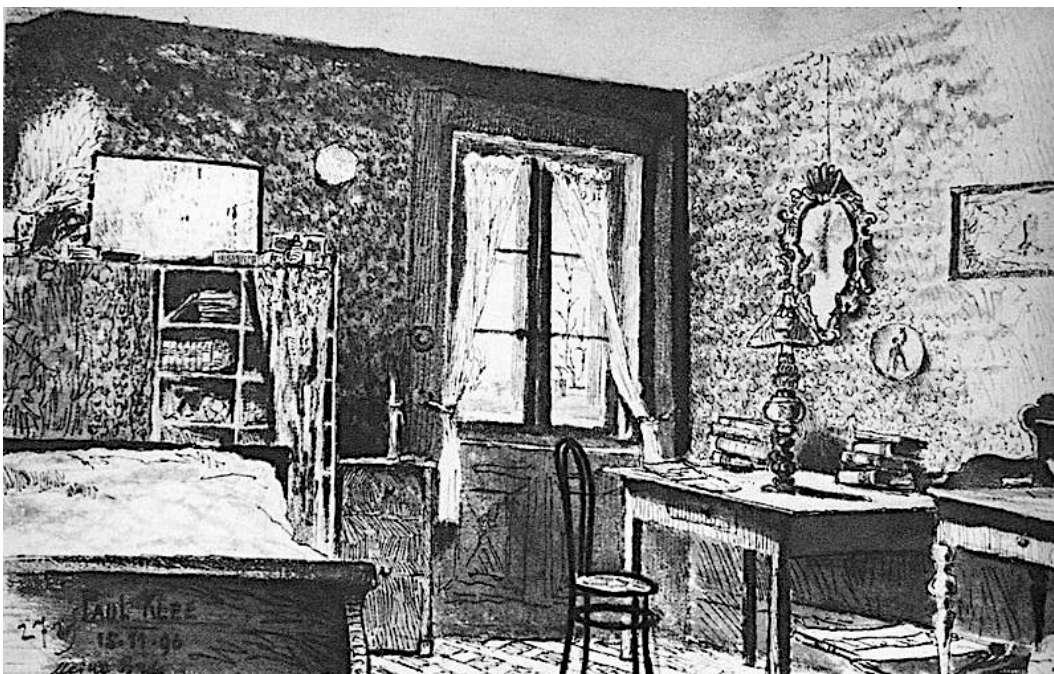


Figura 31: Paul Klee, *Mi habitación*, 1896. Zentrum Paul Klee, Berna.

Más conocido por Paul Klee, nació el 1879 en Münchenbuchsee, población ubicada cerca de Berna (Suiza), en una familia de músicos, aunque desarrolló su vida en Alemania. De su padre obtuvo la nacionalidad alemana, que usaría toda su vida: las autoridades suizas se habían negado a dársela mientras residió exiliado en Suiza durante la persecución nazi, aunque la madre de Klee era suiza. Su padre era profesor de música e hizo que llegara a ser un virtuoso del violín, pero su vocación hacia la pintura lo llevó a ingresar en la

<sup>154</sup> WICK, p. 200.

Academia de Munich en 1898. Allí estudió con arte Heinrich Knirr<sup>155</sup> y Franz von Stuck<sup>156</sup>. A sus diecisiete años dibujó a la tinta la primera obra que se le conoce: *Mi habitación* (1896).

Después completó su período formativo, hasta 1910, con viajes a París y a Italia, donde descubrió a los grandes maestros de la pintura. Admiró a Cézanne, a quien denominaba el "maestro por excelencia", y a Matisse, cuyas obras ejercieron sobre él una gran influencia.



**Figura 32: Paul Klee, Ansicht v. Kairuan, 1914, 73.**

De regreso de Italia fijó su residencia en Munich, donde conoció a Wassily Kandinsky y Franz Marc, los cuales, en 1911, junto con otras figuras de la vanguardia, crearon *Der Blaue Reiter*, grupo de artistas vinculados con el expresionismo. En él lo introdujo el artista suizo Louis Moilliet<sup>157</sup>. Su adhesión al grupo generó una estrecha amistad con Kandinsky, y su viaje a

<sup>155</sup> Heinrich Knirr (1862 –1944). Pintor alemán que fue uno de los artistas "oficiales" de Hitler. Nació en Voivodina, una ciudad entonces húngara y que ahora es serbia con el nombre de Pančevo. Estudió en las academias de Bellas Artes de Viena y Munich, donde fundó su propia escuela de pintura, la cual frecuentó Paul Klee.

<sup>156</sup> Ver nota 123.

<sup>157</sup> Louis Moilliet, (1880-1962). Artista suizo. pintor y diseñador de vidrieras. Fue gran amigo de Paul Klee y de August Macke, con los que hizo el viaje a Túnez en 1914. Su pintura, expresionista, estaba conectada con el orfismo.

Túnez <sup>158</sup> en 1914, con Macke <sup>159</sup> y Moilliet, constituyeron, según su testimonio, dos hechos fundamentales en la formación de su original estilo artístico y su gran simbiosis con el color.

En su visita al país norteafricano impresionado por la calidad de la luz y de los colores, Klee escribió en su diario:

«El color me posee, no tengo ninguna necesidad de perseguirlo, sé que me posee, lo sé. Ese es el sentido de este momento feliz. El color y yo somos una sola cosa. Yo soy pintor.»<sup>160</sup>

Paul Klee participó en la Primera Guerra Mundial como soldado por ser ciudadano alemán. Tres años después, en 1920, aparecen las primeras monografías sobre su obra y persona, y se publica *Schöpferische Konfession* (Confesión creativa), obra en la que colabora con Kasimir Edschmid<sup>161</sup> escribiendo un interesante texto sobre el concepto de la existencia y del arte. En otoño del mismo año recibió un telegrama, firmado por Gropius, Feininger, Marcks, Muche, Itten, Engelman y Klemm, en que se le invitaba "unánimemente" a formar parte del cuerpo docente de la Bauhaus.

En la primavera de 1921 iniciaba sus clases, donde enseñó los siguientes diez años. En 1931 abandona la escuela para hacerse cargo de una clase de pintura en la *Dusseldorfer Knustakademie* (Academia de Dusseldorf). Ese mismo año clausuraron el centro, porque los nazis denunciaron a Klee y al cuerpo docente, acusándolos de producir "arte degenerado".

En 1933 dejó la enseñanza en Alemania y regresó a Berna, donde realizó una

---

<sup>158</sup> Ver Paul Klee, August Macke, Louis Moilliet (2014): *Le voyage en Tunisie 1914*. Berna: Zentrum Poul Klee.

<sup>159</sup> August Macke (1887–1914) fue uno de los principales miembros del grupo expresionista alemán *Der Blaue Reiter* (El Jinete Azul). Vivió un período especialmente innovador del arte alemán, con el desarrollo del expresionismo y la llegada de los sucesivos movimientos de vanguardia que surgían en Europa.

<sup>160</sup> Idem KLEE, *Le voyage en Tunisie*, p. 255.

<sup>161</sup> Kasimir Edschmid es el seudónimo de Eduard Schmid (Darmstadt, 1890-Tarasp, 1966). Escritor expresionista alemán que fue, hasta 1920, un pionero del expresionismo, siendo sus obras primordiales para el desarrollo de este estilo. Algunas de ellas fueron prohibidas por el nazismo.

gran exposición en la Kunsthalle (1935). En 1936 se le diagnosticó esclerodermia, aunque continuó trabajando a buen ritmo. En 1940 fue internado en una clínica de Muralto-Locarno, donde falleció el 29 de junio.



Figura 33: Paul Klee, 1922: Crecimiento de las plantas por la noche (izquierda), Pinakothek der Moderne, Munich, Germany. / Senecio (derecha), Basilea, Kunstmuseum.

### ***Bagaje ideológico-artístico de Klee***

En la correspondencia entre Paul Klee y Franz Marc<sup>162</sup>, el primero considera el arte como un medio que nos permite hacer visible una realidad terrestre distinta a la de nuestro entorno cotidiano. También considera que la posición del artista está fuera del contexto de la vida real por sus capacidades de demiurgo o artista creador, el arte como imitación de la creación divina y enlaza, en sus planteamientos, con la antigua idea de considerar un paralelismo o similitud de éste con Dios, ya que los dos son creadores. Lo que condiciona al segundo "alejamiento cósmico", un distanciamiento de lo terrestre, de la historia y de la sociedad. Como generalmente nadie puede

---

<sup>162</sup> WICK pp. 205-206.

ubicarse en tan singular situación al margen de la realidad, el arte, que surge de esta especial situación, no puede ser comprendido por todos. Por lo tanto no hay relación posible entre arte y "masa"; lo que convierte al arte en una especie de reserva exclusiva de disfrute, destinada a una élite minoritaria.

En la obra de 1920, titulada *Schöpferische Konfession*<sup>163</sup> (Confesión creativa), a la que ya hemos aludido, en el texto con el que colabora Klee, aparece una concepción similar sobre la función del arte y el rol del artista. El texto comienza con una frase que contiene el lema de la trayectoria artística de Klee: "El arte no refleja lo visible, sino que hace visible." Por lo tanto, el arte no ha de imitar la realidad de nuestro entorno inmediato, no es esa su función primordial, sino crear un orden nuevo, un orden cósmico-trascendental, que aporte el consuelo al hombre, que lo eleve. Esa postura la defendió durante su permanencia en la Bauhaus, en una conferencia que dio en Jena (1924), con el título "*Über die moderne Kunst*" (Sobre el arte moderno). Consideraba al artista como el instrumento de una fuerza exterior a sí mismo, como un árbol por el que fluye la savia que le llega desde las raíces, el cual, oprimido y motivado por ese "fluir", realiza la obra de arte como si se tratara de la copa del árbol que él constituye.

Otro de los conceptos de Klee es el de la relación arte y naturaleza, que no concibe en el sentido naturalista de modelo-reproducción, sino que uno y otra tienen una base común y coinciden respecto a su génesis o inicio. Para Klee: son dos manifestaciones de una misma ley. El estudio y conocimiento de la naturaleza y sus leyes es el principal requisito para conocer las regularidades del arte.

También queremos hacer referencia a otra ley fundamental para Klee, la del Movimiento, a la que hace alusión en alguno de sus textos o conferencias, cuando dice que al artista: "...le interesan más las fuerzas que configuran que las formas finales."<sup>164</sup> Expone el arte como un proceso temporal. Pintar implica solamente un movimiento físico del artista. Una vez la obra ha concluido, ésta guarda huellas de su proceso de creación, de su génesis. Lo

---

<sup>163</sup> Título que también usaría Klee para alguna de sus obras pictóricas.

<sup>164</sup> KLEE, Paul (1945). *Über die moderne Kunst* (Sobre el arte moderno), Berna-Bümpliz, p. 43; citada por WICK, p. 208.

que sirve para emparentar o crear vínculos paralelos entre la creación natural y la creación artística. Klee, defiende que las leyes de la naturaleza desempeñan, en cierto modo, el papel de normas de actuación en el proceso de creación artística; lo que va unido a concebir el arte como imitación de la creación, y la idea que las génesis de la naturaleza y de la creación artística son análogas.

### ***Alcanzar la armonía y la totalidad***

Klee tenía por objetivos estos dos conceptos, abstractos y de difícil concreción, que él planteaba conseguir en la esfera de los colores, con su polaridad de luz y oscuridad, de claro oscuro, con punto gris neutro en el centro y sus numerosos colores relacionados entre sí, tanto en el interior de la esfera como en su exterior.

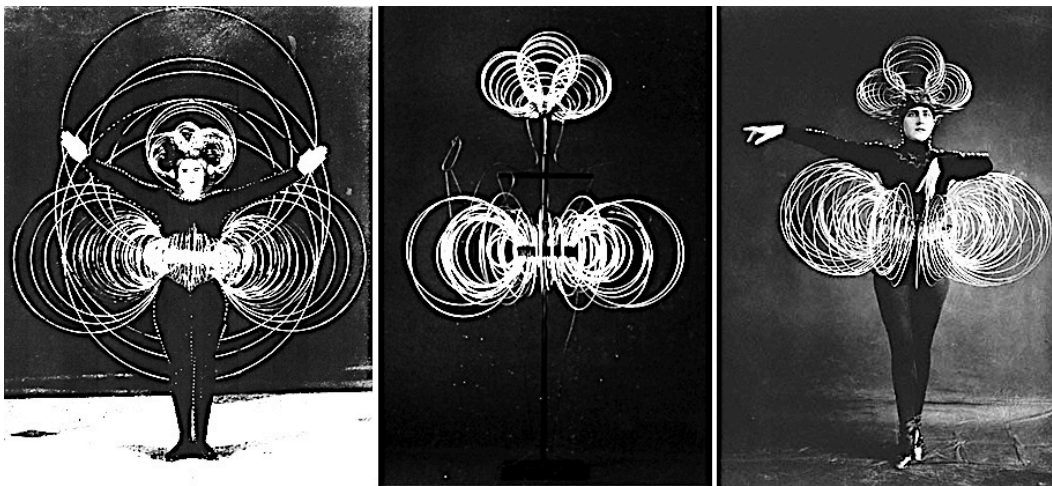
Cabe preguntarse cómo después de la Primera Guerra mundial —época histórica en la que la unidad y la totalidad se han convertido en ficción— Klee se sirve de un sistema cerrado, determinado por la armonía, como es el caso de la esfera de colores. La posible respuesta la tenemos en su pensamiento y en lo que él creía que era la función del arte. Su pensamiento estaba dirigido a una 'región' situada más allá de la realidad cotidiana, en la que prevalecía el 'equilibrio cósmico'. Respecto a la función del arte, él consideraba que éste podía facilitar la posibilidad de acceder a esa esfera, a esa realidad de equilibrio cósmico, al margen de la incompleta realidad terrestre, cotidiana.

Su teoría de la creación es un reflejo de esa concepción de la existencia y del arte, por eso no admite lo incompleto, lo fragmentario, sino la totalidad y la armonía. Sin embargo, también previno a sus alumnos del peligro de adoptar, a partir de sus teorías, un esquematismo demasiado cerrado. Aunque nos pueda parecer extraño por sus planteamientos, Klee nunca mostró una actitud dogmática o un deseo de notoriedad absoluta.

#### ***2.1.2.12. Oskar Schlemmer (1888-1943).***

Ejerció su docencia en la Bauhaus entre los años 1927-1929.

Schlemmer fue un pintor, escultor, diseñador, y un profesor que en la Bauhaus ocupó un lugar de centralidad, dado que huía de los extremos. Era escéptico cuando se enfrentaba a ideas dogmáticas y buscaba el equilibrio ante las posturas radicales. Se ocupaba, sobre todo, de las posibilidades de trasladar a la práctica, de una manera eficaz, la idea de la Bauhaus. Más que realizar ejercicios de vanguardia, aunque pudieran ser interesantes, consideraba que el objetivo de la Escuela, su finalidad central era la formación de un hombre nuevo, y que ésta se debía definir a partir del hombre, porque toda creación parte de él, y había de tender a él. Moholy-Nagy también lo había dicho: "El hombre es el objetivo, no el objeto."<sup>165</sup>



**Figura 34: Oskar Schlemmer, Vestido espiral, 1920.**

Oskar Schlemmer nació en Stuttgart en 1888, y después de un período de dos años como aprendiz de marquetería y un semestre en la Escuela de Artes y Oficios, cursó estudios en la Academia de Artes Plásticas de su ciudad entre 1906-1910. Las obras de su estancia en Berlín (1911-1912) están influenciadas por Cézanne y el cubismo. Al año siguiente, 1913, fue ayudante del profesor Adolf Hölzel,<sup>166</sup> pionero y teórico del arte abstracto. Durante la I Guerra Mundial (1914-1918), estuvo en el frente de Francia, después en el de Rusia y, finalmente, en el servicio cartográfico de Alsacia, donde redactará la primeras formulaciones prototípicas de su tema primordial: el "hombre".

<sup>165</sup> MOHOLY-NAGY, László (1929): *Von Material zu Architektur*. Munich, p.14.

<sup>166</sup> Adolf Richard Hölzel (Olmuc, 1853 en Olomouc-Stuttgart, 1934). Pintor austriaco-alemán, protagonista de la aparición de la abstracción y de la modernidad.

Para él, en el arte es "el espíritu, la idea, el que crea la forma" e intenta buscar una norma para que el artista pueda ajustar "la perfección de la idea a la profundidad de la forma".

Las obras de Schlemmer de esta época tienen un trasfondo metafísico, que recuerda la obra de Giorgio de Chirico,<sup>167</sup> una búsqueda de la "objetividad mística". Él no crea por un impulso, por un arrebato súbito, sino que su espontaneidad está refrenada por la reflexión.

A principios de 1921, Schlemmer llega a la Bauhaus después de haber asistido, como portavoz del alumnado, al fracaso de la esperada reforma académica en la Academia de Stuttgart y al rechazo de Paul Klee como sucesor de Hözel. Ve en la Bauhaus la esperanza de superar las cortapisas o límites que habían impuesto a la creación, con el objetivo in mente del arte total; aunque sin conformarse con la consigna que Gropius había dado a la Escuela, de convertir las artes en subsidiarias o servidoras de la arquitectura.

Pronto se da cuenta de las directrices ideológicas que imperan en la Bauhaus, de su carácter utópico, y que no podía ser tarea del artista asimilarse a la industria. Reflexión que le llevará al mundo del teatro, donde encuentra más factible la creación del "arte total". Y en Dessau creará el teatro de ensayo.

Por otra parte, la gama de sus trabajos pedagógicos como maestro profesor de la Bauhaus fue muy amplia, ya que como maestro de la Forma dirigió el taller de Pintura Mural, el de Escultura en Piedra y el de Metal, que compartió con Itten. Fue director artístico de la Escultura en Madera. En el año 1923 se encargó del teatro de la Bauhaus, y a partir de 1926 impartió la enseñanza de teoría escénica, con prácticas experimentales.

---

<sup>167</sup> Giorgio de Chirico (Volos, 1888-Roma, 1978). Pintor, escultor y escenógrafo italiano, perteneciente al grupo de pintores metafísicos y surrealistas.





Figura 35: Ballet triádico (Triadisches Ballet), coreografía de Oskar Schlemmer y Hannes Winkler; y, música de Paul Hindemith. Festival de Música de Cámara de Donaueschingen, 1922.

La aportación histórica más interesante de Schlemmer a la pedagogía de la Bauhaus, es la de haber situado al hombre en el centro de las enseñanzas, y haber valorado su dimensión metafísica como también su capacidad en orden a la creación en el entorno cotidiano.

Schlemmer fue trece años profesor de arte, y como docente de esta amplia materia reflexionó sobre los límites de su enseñanza, sobre todo aquello que pudiera enseñarse o no. Es decir, si se podía establecer, como sugería Goethe, una especie de "bajo continuo" para el arte 'moderno' y la formación del artista, una teoría de la armonía en las artes plásticas y visuales, que pudieran usar los creadores, como existía el 'bajo continuo'<sup>168</sup> aplicable a la

<sup>168</sup> El **bajo continuo** (del it.: *basso continuo*, en ocasiones aparece abreviado *b. c.*) es una técnica de composición y ejecución propia y esencial del período barroco, que por ello suele ser denominado *época del bajo continuo*. Técnica que llegó a su pleno desarrollo en los dos siglos siguientes y es característica del barroco, donde fue utilizado por los principales compositores como Bach, Händel o Vivaldi. En ese período alcanzó un grado de madurez excepcional, trasladándose al dominio de la música de cámara y de orquesta.

composición de obras o piezas musicales. Para Schlemmer, el arte no podía nacer de una aplicación de determinadas leyes o normas, sino como un acto de creación innovadora de leyes, como un proceso progresivo del sentimiento de la ley que iba de la intuición a la construcción, de lo subjetivo a lo objetivo.

Para él, en la creación se había de partir de una sensación primaria y dejar que la forma "surgiera de las condiciones de lo material", y "el resultado sería la ley", la obra perfecta, que sería más libre y nueva que lo existente hasta entonces.

### **2.1.2.13. Joost Schmidt (1893 - 1948).**

Ejerció su docencia en la Bauhaus entre los años 1925-1932.

Profesor, pintor y tipógrafo, es uno de los maestros más desconocidos e insuficientemente valorados<sup>169</sup> de la Bauhaus. Nació en Wunstorf, Baja Sajonia, cerca de Hannover. En 1910 estudió como becario en la Escuela Gran-ducal de Artes<sup>170</sup> de Weimar, donde fue alumno de las clases de pintura de Max Tedy.<sup>171</sup> Se diplomó en 1914 con el grado de maestro (*Meisterschüler*) en esta materia.

Durante la primera guerra mundial sirvió en la infantería, y herido hacia finales de la guerra, cayó prisionero de los americanos. Después de su liberación y atraído por las propuestas del Manifiesto<sup>172</sup> de Walter Gropius, en 1919 volvió a Weimar, aunque parece ser que en un principio no les gustaron demasiado sus innovadores métodos didácticos, ni su concepto de la pintura, y volvió a la Escuela Gran-Ducal.<sup>173</sup>

---

<sup>169</sup> *Ibidem* R. Wick, *op. cit.* p. 264.

<sup>170</sup> Fue fundada por el Decreto de 1 de octubre de 1860, del gran duque Carlos Alejandro De Sajonia-Weimar-Eisenach, y existió hasta el 1910, año en que fue elevada al nivel de Escuela Superior de Bellas Artes.

<sup>171</sup> Max Thedy (1858-1924), pintor alemán, proyectista y grabador.

<sup>172</sup> El nombre completo era "Manifiesto y Programa de la Bauhaus Estatal de Weimar", publicado y difundido en abril de 1919.

<sup>173</sup> *Ídem* R. Wick, *op. cit.* p. 264.

Pero después estudió escultura en la Bauhaus y se graduó como operario. Su integración definitiva en la Escuela será en 1921, a la edad de 27 años, aportando una nueva teoría artesanal de la escultura. Integración que parece estar relacionada con los trabajos diseño, y talla de Schmidt —de puertas, escalera y galería del piso superior— en la casa Sommerfeld, industrial berlinés de la madera, que hizo construirla con teca, y que diseñaron Walter Gropius y Adolf Meyer. En ella dieron plena libertad en el diseño de las puertas, con la condición que habría de adaptarse, en la "fórmula creadora", a la "geometría decorativa".



**Figura 36: Diseño geométrico de Joost Schidt, Casa Sommerfeld, Berlín, 1921. Interior y puertas.**

Años más tarde, para la exposición de la Bauhaus de 1923, se le encarga la realización de los relieves murales del edificio central y el cartel anunciador, que muestra la influencia de Oskar Schlemmer y del constructivismo ruso.

Estas dos obras marcan las directrices básicas en que se desarrollará después la obra artística de Schdimt y su actividad docente:

- a) Estudio sobre las relaciones entre cuerpo y espacio.
- b) Tipografía y publicidad.

En 1925, cuando ya la Bauhaus se había trasladado de Weimar a Dessau, Joost Schmidt realizará ante la *Handerwersks Kammer* (Cámara de Artesanía)

de Weimar el examen oficial como escultor. Poco después será admitido como "joven maestro" en el cuerpo de Profesores de la Escuela en Dessau y se le encarga la dirección del Taller de Plástica (equivalente al taller de Escultura en Piedra y Madera de Weimar). A partir de ese mismo año, en los estudios preparatorios y obligados y en un curso de dos semestres, se le asigna la Clase de Escritura, que él configurará como una "teoría elemental de la creación". También dará clases en la imprenta de la Bauhaus, que estaba a cargo de Herbert Bayer, la cual se convertirá en taller de Publicidad, cuya dirección asumirá Schmidt cuando Bayer se vaya de la Bauhaus en 1928.

En 1929, cuando Schlemmer marcha de la Bauhaus, Schmidt se hace cargo de la clase de Dibujo de Figuras y Desnudos, que él denomina "El hombre" y que estaba concebida con una idea universal. Insistió para que los estudiantes adoptaran un canon de la figura humana, desarrollado constructivamente por él mismo, que comparaba con el estudio ante un modelo viviente. Y hacía que se pintara usando un muñeco articulado de tamaño natural.

En la Bauhaus fue muy apreciado por todos por sus cualidades humanas, sus dotes creativas, su compromiso pedagógico, como también por su dedicación a los alumnos. Al partir Herbert Bayer de la Bauhaus en 1928, se hizo cargo también de la imprenta (tipografía y gráfica publicitaria); aunque antes ya había enseñado diseño de caracteres tipográficos. En esta nueva situación docente impartió la Clase de Escritura, que consistía en estudios básicos sobre los condicionantes de la forma y el tipo de escritura, con el objeto de efectuar simplificación radical de las formas de las escrituras y su normalización o estandarización internacional.

Otra de sus contribuciones más originales fue en el campo de la técnica de la exposición, con la realización de innovadores stands, materia que impartió en el taller de Plástica.

Después de la clausura de la Bauhaus de Dessau, Schmidt no se trasladó a Berlín. Tuvo que hacer trabajos eventuales, se le prohibió ejercer de profesor, estuvo en el servicio de la defensa antiaérea en 1932, su obra artística se destruyó en 1943. En 1944 lo reclutaron de nuevo. Al finalizar la guerra obtuvo una cátedra en la Escuela Superior de Bellas Artes de Berlín y tres años después, en 1948, falleció en Nuremberg.

### 2.1.3. BLACK MOUNTAIN COLLEGE o el arte a partir de la experiencia.

Otro de los referentes de nuestra propuesta es el Black Mountain College (BMC), centro educativo *sui generis*, que se caracterizó por su voluntad de ensayar e introducir nuevos conceptos y prácticas educativas entre los años 1933-1956, aún no experimentadas en los Estados Unidos. Y que con una trayectoria de veintitrés años, un planteamiento innovador en la enseñanza —en el cual las artes habían de tener un rol central— y su singular ubicación en el estado de Carolina del Norte, en contacto con la naturaleza y a 825 m de altitud, fue una de las experiencias creativas norteamericanas más interesantes del siglo XX.

El fundador del BMC, John Andrew Rice, profesor de latín, griego y composición literaria, se inspiró en las ideas de dos de los filósofos y pedagogos norteamericanos más importantes e influyentes del siglo xx: William James<sup>174</sup> y John Dewey<sup>175</sup>, éste último amigo de Rice. Defendían el pragmatismo<sup>176</sup> como actitud, filosofía y manera de enfrentarse al mundo, buscando la eficacia y la utilidad. Queremos destacar, sobre todo, una de las

---

<sup>174</sup> William James (Nueva York, EE.UU. 1842 - Nueva Hampshire, EE.UU. 1910). Filósofo estadounidense con una larga y brillante carrera en la Universidad de Harvard, donde fue profesor de psicología. Fundador de la psicología funcional, desempeñó un influyente papel en la difusión del pragmatismo. Era el hermano mayor del escritor Henry James.

<sup>175</sup> John Dewey (Burlington, EEUU, 1859- Nueva York, 1952). Está considerado como uno de los fundadores de la filosofía del pragmatismo, o sea, la aplicación del método científico a la filosofía. Y la figura más representativa de la pedagogía progresista norteamericana en la primera mitad del siglo xx. La base de su pedagogía es la educación por la acción y sus concepciones sobre socialización y educación social han ejercido una gran influencia en la pedagogía contemporánea, especialmente entre los educadores adscritos al movimiento de la Escuela Nueva. Fue partidario de una enseñanza "centrada en el niño". Dewey también escribió influyentes tratados sobre arte, lógica, ética y democracia, y defendía que sólo se podría alcanzar la plena democracia a través de la educación y la sociedad civil.

<sup>176</sup> El término procede de la palabra griega "pragma" (acción) y es una corriente filosófica surgida en EEUU a finales del siglo XIX en reacción contra el positivismo, para la cual el verdadero conocimiento es el conocimiento científico o conocimiento positivo. El pragmatismo fue impulsado por Ch. S. Pierce, William James y John Dewey. Y, en general, defiende que el significado de una proposición consiste en sus consecuencias futuras, por lo que los objetos han de ser concebidos en función de los efectos prácticos que producen, o que se espera que produzcan. Para William James, lo verdadero es lo ventajoso (es decir, lo que resulta práctico o satisfactorio) y, por lo tanto, el pragmatismo también alcanza un desarrollo en el ámbito de la moral.

formulaciones de Dewey que aquí nos interesa en gran manera: su reivindicación del arte como experiencia<sup>177</sup> y la idea de sustraerlo de su estado de excepción en el mundo actual. El nuevo College surgió con un punto de partida de triple vertiente: la artística, la política y la educativa, que tenía sus directrices impulsoras en el arte, en la democracia y en la utopía. Además, en *Work Camp*, publicación de Black Mountain College de 1941, se podía leer: "Las raíces de la democracia son los jóvenes que se están preparando para sus futuras ciudadanías."



Figura 37: Estudiantes bailando en el porche del edificio principal.

### 2.1.3.1. Ideas básicas.

Como ideas básicas del Centro, podemos decir que éste nació como el proyecto de una institución coeducativa, en un entorno natural para ensayar nuevos métodos didácticos; es decir, como un centro de carácter

---

<sup>177</sup> DEWEY, John (2008): *El arte como experiencia*, ed. Paidós, °col. Paidós Estética, núm. 45, Barcelona.

experimental. Una especie de Comuna pedagógica de ecos libertarios<sup>178</sup>, con vocación autárquica y anti-jerárquica, libre y abierta, que trataba de establecer la simbiosis entre el modernismo de la Bauhaus —uno de sus rectores fue Josef Albers, antiguo profesor de este centro alemán— y el progresismo norteamericano de entonces.

Su objetivo era enseñar métodos, no contenidos. Por otra parte, la vida en comunidad en el Black Mountain College era un aspecto esencial en la concepción que Rice tenía de lo que había de ser el *College*: "El individuo, para ser completo, ha de ser consciente de su relación con los otros. Y, en ese aspecto, la comunidad se convierte en su maestro."

### **2.1.3.2. Síntesis histórica.**

El resumen de su trayectoria podría ser el siguiente: el 26 de agosto de 1933, aparecía en el *New York Herald Tribune*<sup>179</sup> el titular de la noticia: "El Grupo Rollins, expulsado por desavenencias, funda un nuevo *College*". La cual se refería al enfrentamiento que en la primavera de aquel año, habían tenido algunos miembros del claustro del Rollins College, de Winter Park, Florida — partidarios de una educación progresista basada en la experiencia y en la democracia—, con el doctor Hamilton Holt, presidente del Centro. El resultado había sido la expulsión de 9 profesores, la dimisión de otros y el abandono de algunos estudiantes en solidaridad con los docentes expulsados o que habían dimitido.

La noticia también informaba que el 25 de septiembre se inauguraría otro *College* cerca Asheville (Carolina del Norte), con un plan de estudios coeducativo para recuperar o ensayar nuevos métodos didácticos. Por ejemplo, se abordaría la enseñanza con una metodología socrática, también

---

<sup>178</sup> Ver en Faure, Sébastien (2013) *La Ruche. Una experiencia pedagógica*, edit. Tierra de Fuego, Islas Canarias, las propuestas que hacia Faure en el 1914 en su escuela: "No hay calificaciones: ni castigos, ni recompensas..." p.21, para que "...el niño [...], sea dueño de si mismo."

<sup>179</sup> Ver la revista *Poesía* nº 38, Ministerio de Cultura 1992, Madrid p.68.

llamada dialógica, basada en el diálogo, y entre sus objetivos estaba el de priorizar los métodos, no los contenidos.

Así se creaba el Black Mountain College, institución que se enfrentaba con los siguientes problemas:

- a) Un número mínimo de estudiantes y medios financieros escasos;
- b) La voluntad de asegurar una formación solvente;
- c) Tener unos objetivos pedagógicos susceptibles de persuadir a los socios capitalistas para que invirtieran en ella, y, finalmente,
- d) Convencer a los estudiantes y a sus familias de las bondades o, más aún, de las cualidades, de aquel centro experimental.

El BMC abrió sus puertas en la fecha prevista, con quince alumnos y media docena de profesores<sup>180</sup>, procedentes todos del Rollins College, el 25 de septiembre de 1933 —el mismo año que se cierra la Bauhaus<sup>181</sup> en Alemania—a unos cincuenta kilómetros de Asheville y a unos cinco de la población de Black Mountain. Concretamente en el campus Blue Ridge, propiedad que contaba con una extensión de 648 Ha, donde se ubicaban las instalaciones de una asociación de jóvenes cristianos, la *Youth Men's Christian Association* (YMCA) que las utilizaban las organizaciones obreras durante el verano para organizar reuniones o conferencias, y estaban desocupadas el resto del año.

En los primeros años, las actividades tuvieron lugar en el Robert E. Lee Hall, un edificio de considerables dimensiones, con un gran porche de altas columnas que creaba una atmósfera de clasicismo norteamericano, como se puede ver en algunos estados sudistas.

---

<sup>180</sup> Como le contaba Josef Albers a Walter Gropius, en una visita que hizo éste a la institución para hacer los planos de la nueva ubicación de la Black Mountain. Ver *Poesía* núm. 38, Ministerio de Cultura, Madrid 1992, p. 86.

<sup>181</sup> La última sede de la Bauhaus, que se encontraba en Berlín, fue clausurada por las autoridades prusianas, que ya estaban en manos del partido nazi de Hitler, el 20 de julio de 1933.





**Figura 38: Vista panorámica de las instalaciones y el entorno de la Black Mountain College.**

Después, con el paso del tiempo creció el número de talleres, se dieron cursos sobre mobiliario, tejidos, encuadernación de libros y teoría tipográfica para aplicarla a las publicaciones del Centro, y fotografía.

Como ya hemos dicho, el College se creó a partir de la iniciativa e impulso del profesor John Andrew Rice, personaje con ideas innovadoras en materia de pedagogía. Junto con Rice, otro de los fundadores fue Theodore o Ted Dreier, profesor de Física y Matemáticas, y sobrino de la coleccionista de arte y galerista Katherine Dreier, que se encargó de recaudar fondos para la creación del Black Mountain College en los círculos artísticos de Nueva York.

Su objetivo era la creación de un ámbito de convivencia en libertad, propicio a favorecer la creación artística, que tenía el arte como guía o concepción de todo aprendizaje y más concretamente la experiencia artística, el deseo de "ver de una manera diferente", sin las limitaciones retóricas del pasado. Y a partir de valores modernos, como la vida comunal de estudiantes y profesores; el debate enriquecedor; el aprendizaje a partir del compromiso directo; la participación de los grupos, con el objetivo de hacer desaparecer

obstáculos de tipo jerárquico, integrar arte y vida, acercamiento a la cultura musical europea de vanguardia<sup>182</sup>, y enseñar a sobrevivir al artista en un sistema mercantil donde ya imperaba la ley del mercado.

Para evitar esas inercias inadecuadas, a lo largo del curso se establecían 'pausas' de libertad, durante las cuales los alumnos podían hacer lo que se les antojara.

Se quería formar individualidades libres, no individualistas o seres dóciles a los intereses de la clase dominante, que era lo que se objetaba contra la enseñanza tradicional. Según decía el inventor y arquitecto Buckminster Fuller: «Lo que pasa generalmente en los cursos es que las facultades se apagan, se extenuan, hartas de información y paralizadas. De tal manera que cuando los individuos llegan a la edad adulta, han perdido sus capacidades naturales»<sup>183</sup>. En otra entrevista, el famoso arquitecto también afirmaba lo siguiente: «John Cage, Merce [Cunningham] y yo desayunábamos juntos todas las mañanas bajo los árboles... Realmente nos divertíamos mucho, y yo pasé el verano con ellos en una nueva escuela experimental, muy divertida, a la que llamábamos *finishing school* (escuela de educación social para señoritas). Acabábamos con cualquier cosa. En otras palabras, echábamos por tierra todos los métodos convencionales de concebir una nueva escuela. Y la nueva escuela iba a ser un remolque en el que viajaríamos de una ciudad a otra, y pondríamos carteles en las afueras de cada ciudad anunciando que llegaba la *finishing school*. Luego nos pasamos el verano intentando decidir quién enseñaría en la *finishing school*. Teníamos algunos proyectos realmente devastadores... Verdaderamente nos divertimos mucho»<sup>184</sup>.

Otro aspecto sorprendente era el del tamaño del BMC, ya que solamente podía admitir, en un principio, 50 alumnos por curso; aunque llegó a los 300 en algún curso de la década de los años cincuenta y a un cómputo total de

---

<sup>182</sup> Sobre todo en el segundo y último periodo 1951-1957. Y tomando como referencia los compositores Arnold F. Schönberg (1874-1951) creador de la técnica dodecafónica, y Erik Satie (1866-1925), precursor del serialismo.

<sup>183</sup> FULLER, Buckminster (2009): *Comprehensive Learning for Emergency Humanity*, en Lais Muller Publishers, [hgttp://cdn.preterhuman.net/texts](http://cdn.preterhuman.net/texts), p.7

<sup>184</sup> Ver *Poesía* núm. 38, p. 129.

unos 1500 en toda su trayectoria. Fue una especie de Bauhaus, pero más espontánea, más abierta.

Se trataba de enfocar el arte desde una perspectiva libre y renovada. En muchos casos recurriendo a la abstracción. De crear un centro de experimentación, tanto para los estudiantes como para los profesores, con actividades orientadas a nuevas formas de acción, que fueran más allá del estricto aprendizaje y de la recuperación del pasado. Fue también el lugar donde se forjaron relaciones que dieron sus frutos posteriormente en el campo artístico. Ya que se estableció un fuerte vínculo entre el Black Mountain College y Nueva York. De tal manera, que un centro que en sus principios inspiraba múltiples reticencias, porque muchos lo tildaban de superficial e inconsistente, acabó recibiendo el apoyo de museos, críticos, galerías, coleccionistas y editores.



**Figura 39:** En el fondo de la imagen podemos ver el edificio que albergaba parte de las dependencias de la Black Mountain College.

Muchos de sus profesores/artistas expusieron en el Museum of Modern Art de Nueva York o en la prestigiosa galería Art of This Century, regentada por

Peggy Guggenheim; porque la BMC atrajo artistas con ideas ambiciosas o los que invitaron para dar cursos en verano.

La trayectoria de la Black Mountain College es la historia de un gran proyecto pedagógico y metodológico, innovador en el aprendizaje de las artes, pero es también la supervivencia de personalidades enfrentadas en diversos sueños y proyectos, con los obstáculos de una financiación problemática y la hostilidad de la comunidad local donde estaba ubicada.

El centro partió de la idea de la comuna artística o lugar generador de ideas, donde convivir y aprender de los conocimientos y habilidades de sus miembros o de proponer, debatir, aceptar ideas y desarrollar capacidades personales. Proyecto que tenía como precedentes el espacio Medici en la Florencia de finales del XV o el efecto del café Procope de París en la Francia prerrevolucionaria del XVIII y posteriormente en las comunas libertarias. También viene al caso citar que Gauguin y Van Gogh intentaron, sin éxito, establecer un "Atelier du Midi" en Arles, y que más tarde lo intentó Gauguin, que también aspiraba a crear un "Atelier des Tropics", donde liberarse de la influencia de la civilización, sumergirse en la Naturaleza y crear con medios primitivos, como hizo él más tarde, pero en solitario, en la isla de Tahití y en las islas Marquesas.

### **2.1.3.3. Programa de estudios.**

En el *Catálogo del Black Mountain College*<sup>185</sup>, del invierno 1933, publicado el mismo año de la inauguración del Centro, con objeto de atraer estudiantes y profesores —y muy posiblemente escrito por John Andrew Rice, su fundador— se exponía que el Teatro, la Música y las Bellas Artes habían de considerarse como partes integrantes de la vida del College. Tendrían la misma importancia que el resto de las disciplinas que conformasen el currículo; dado que entendían que eran esenciales en los primeros años de estudio de un alumno, por ser materias menos sujetas a ser dirigidas, y parecían ser animadas por "una severa disciplina propia".

---

<sup>185</sup> Citado en *Poesía* núm. 38, p. 73.

También se tenía la convicción que, a través de alguna forma de experiencia artística —que no tenía por qué equivaler, forzosamente, a la autoexpresión— el alumno podía alcanzar a comprender el mundo en que vivía. Ya que al verse sensibilizado por el movimiento, la forma, el sonido y otros medios artísticos, éste obtenía un control más firme sobre sí mismo y su entorno. Dominio de sí, que sería difícilmente posible si contara solamente con el esfuerzo intelectual. En el texto del catálogo se asumía que dicho planteamiento era una teoría, pero que los que habían participado en ella "... habían obtenido ya una demostración satisfactoria", dado que "el resultado directo de la disciplina de las artes consiste en proporcionar tono y calidad a la disciplina intelectual"<sup>186</sup>.

En lo referente al programa, no había cursos obligatorios y los estudiantes podían crear sus propios planes de estudio, ya que se partía de la base de considerar la comunidad del BMC, en su conjunto, con su ambiente y enseñanzas —como ya hemos dicho anteriormente—, como el maestro.

Para los que querían graduarse había tres secciones o etapas: Junior y Senior y, finalmente, la de la Graduación. Cada una duraba, en principio, dos años, y para pasar de una a otra se realizaba un examen o prueba. Por lo general, en la primera semana de la **etapa Junior** no se le pedía al alumno que hiciese ningún trabajo, sino que buscara un asesor que le orientase. Elección que tampoco tenía por qué ser decisiva, definitiva e inamovible. Después asistía a clases reducidas o, si así lo consideraba, estudiaba y practicaba de forma individual. Ya que de la adquisición de sus conocimientos él era el máximo responsable. En esta primera etapa, el alumno exploraba y conocía diversos materiales, con el objeto de hacer una elección inteligente y acertada para su futuro.

En la denominada Senior, la enseñanza se basaba en un sistema de tutorías, que seguían más o menos el sistema de Oxford<sup>187</sup>. No había créditos ni

---

<sup>186</sup> Item.

<sup>187</sup> El método Oxford sirve para crear grupos de forma aleatoria. Es un manera de romper los subgrupos de siempre y provocar que se trabaje también con otras personas del grupo general. Se realiza con los pasos siguientes: a) Se determina el número de grupos que se quieren formar; b) Se forman los grupos, para ello se van numerando las personas que componen el gran número (soy el

notas<sup>188</sup>. Para entrar en esta segunda etapa, también llamada de especialización, uno de los requisitos que había de cumplir el alumno era tener elaborado un plan de trabajo con que ocupar dicha etapa. Y una vez terminado pedir el pase a la Graduación, de la cual podía encargarse un examinador externo. Fueron examinadores externos en la Black Mountain College, el pintor Franz Kline<sup>189</sup>, el arquitecto Marcel Breuer<sup>190</sup> o el sociólogo y escritor Paul Goodman<sup>191</sup>.

Por otra parte, en lugar de Educación Física se consideraba que ciertas tareas —como cortar leña, reparar caminos, trabajos de cocina, cultivos de hortalizas, legumbres y recolección de frutos, cría de ganado vacuno, construir cobertizos, etc.— suplían las actividades deportivas que se practicaban en otros centros. Tareas que tenían por objeto eliminar individualismo, asumir el concepto de responsabilidad y profundizar en el sentimiento o sentido de participación y pertenencia al BMC. Como también para que el alumno tomara consciencia de que era importante lo que estaba haciendo.

En una entrevista del año 1969, que le hizo Andrew Leinoff al poeta Charles Olson en Gloucester, el último rector del BMC, éste dice que para atraer profesores y estudiantes a dicho Centro, éste poseía una especie de «... motor central, que es lo que yo llamo el motor de una sociedad educativa. Y eso representaba una gran diferencia con otras sociedades educativas. Quiero

1, soy el 2 soy el 3...). Cuando terminen de numerarse los miembros se han de unir los "unos" con los "unos", los "dos" con los "dos", así sucesivamente hasta que todos los números estén formados en grupos.

<sup>188</sup> Aunque algunas prestigiosas universidades estadounidenses reconocían sus títulos.

<sup>189</sup> Franz Kline (Wilkes-Barre, 1910 – Nova York, 1962), pintor estadounidense asociado al grupo del impresionismo abstracta, que centró sus trabajos en Nueva York en las décadas de 1940 y 1950.

<sup>190</sup> Marcel Lajos Breuer (Pécs, Hungría, 1902 - Nueva York, Estados Unidos 1981) fue un arquitecto y diseñador industrial húngaro de origen judío y uno de los principales maestros del Movimiento Moderno que mostró un gran interés por la construcción modular y las formas simples.

<sup>191</sup> Paul Goodman (Nueva York, 1911 - Nueva York, 1972) fue un sociólogo, escritor y activista anarquista estadounidense, adscrito a la llamada New Left norteamericana. Fue partidario de las estructuras comunitarias y de la no violencia, siendo una referencia clave de la contracultura de la década de 1960. Tuvo, asimismo, un papel destacado en el desarrollo, junto con Fritz Perls y Laura Perls, de la Terapia Gestalt.

decir que el programa de estudios de la Black Mountain constituía su base de principio o fin. Poseía un currículo, y era su currículo lo que ofrecía a cambio»<sup>192</sup>.



Figura 40: Lecciones de fotografía con Albers.

#### 2.1.3.4. Metodología.

Su objetivo fundamental era enseñar métodos, no contenidos o estilos. En un artículo de Louis Adamic<sup>193</sup>, titulado "*Education on a mountain. The story of Black Mountain College*"<sup>194</sup> —publicado en la revista norteamericana *Harper's*

<sup>192</sup> Ver *Poesía* núm. 38, p.126.

<sup>193</sup> Louis Adamic (Blato, Eslovenia, 1899 – Milford, Nueva Jersey, 1951). Escritor y traductor esloveno y estadounidense.

<sup>194</sup> Enseñar en la montaña. La historia del Black Mountain College.

*Magazine*<sup>195</sup> en abril de 1936 y basado en un texto anteriormente publicado por John A. Rice—, éste propugnaba que se había de invitar al estudiante a conocer, a dilucidar el modo adecuado de enfrentarse a los hechos, y así mismo entre ellos, porque ese conocimiento era más importante que los hechos mismos, siempre que se trataba de un método o manera libre y dinámica de afrontar la vida. Porque los hechos cambiaban, pero el método había de permanecer.

También habían de ser conscientes de todo lo que les rodeaba, incluyendo especialmente a las personas, con el fin de penetrar en el pasado y comenzar a sentir y a distinguir, mentalmente, la ruta que les conduciría al futuro.

El alumno tenía que aprender una técnica, una gramática "del arte de vivir y trabajar en el mundo", la cual había de elaborarse a partir de conocimientos de Lógica, por muy rigurosa que fuera, como conocer sus limitaciones, y de la Dialéctica, sin tener en cuenta los sentimientos, pues no se puede transigir si la verdad está en juego.

Así mismo, había de contar con conocimientos científicos, ya que prevenían al alumnado que la verdad solía enmascararse en lugares desconocidos. Su enseñanza también había de fundamentarse en el conocimiento de las reacciones del hombre frente a las ideas y las cosas del pasado. Porque a lo largo del devenir de la historia, y como resultado de una educación tradicional, se habían perdido sutiles medios de comunicación para el ser humano, cuya pérdida había cauterizado las terminales de su sistema nervioso. Por lo tanto, ese sistema, tanto el de los profesores como el de los estudiantes, debía renovarse. Ya que unos y otros acudían al BMC para comunicar y aprender a comunicar; para aprender a moverse sin miedo, a ver, a tocar, sin negar los propios apetitos o deseos.

Pero no bastaba con eso, porque había formas sutiles de "comunicación" que se habían perdido a medida que la "educación" tradicional había cauterizado nuestras terminaciones nerviosas. Y que las artes, y especialmente las artes

---

<sup>195</sup> Fundada en el 1850 es una de las revistas culturales de más tirada en los EE.UU. En el 2006 vendía unos 220.000 ejemplares.



dramáticas, eran cada vez más importantes para proceder a esa "restauración". Que esos nervios que facilitaban la "comunicación sutil" habían de ser "renovados", tanto en los profesores como en los alumnos, que iban al BMC con la intención de "comunicarse" y "aprender a comunicar". A aprender a "relacionarse sin miedo", a aprender "a oír", "a ver", y "a tocar", pero sin temor, a nuestros deseos o apetitos más inmediatos.

En ese problemático contexto, y según Rice, las artes representativas o representadas, como la Música, la Literatura (poesía t teatro) y la Pintura, tenían un poder restaurador —de un sistema nervioso más capaz—cada vez mayor.

El alumno había de asumir la responsabilidad de sus actos y saber que era un miembro del BMC tan importante como el rector o el resto de los componentes de la institución. Que tenía la misma libertad y privilegios. Que podía criticar al profesor y viceversa. Como también expresar su libre opinión en cualquier lugar. En un artículo publicado en la revista *Mademoiselle* núm. 35, en julio de 1952, por Francine du Plessix Gray<sup>196</sup>, se exponía la diferencia entre el método tradicional de enseñanza y el practicado por el BMC:

*«Existe una curiosa diferencia entre aprender de la palabra escrita y los sistemas establecidos de comunicación pública, y aprender, como hacemos en Black Mountain, por medio del contacto humano, a través de una fusión de la mente y de las emociones. Parece que eso último se enraíza más profundamente, penetra un nivel más profundo de consciencia y no resulta fácil de olvidar»<sup>197</sup>.*

Sin embargo, las formas de enseñanza y vida del Black Mountain College no fueron apreciadas, sobre todo en el entorno local. Hubo problemas que no pudieron resolver totalmente, como el del racismo y la homofobia. Hemos de pensar que Carolina del Norte era entonces un estado marcadamente racista

---

<sup>196</sup> Novelista y crítica literaria norteamericana nacida en Varsovia, Polonia, en el año 1930.

<sup>197</sup> Ver *Poesía* núm. 38, p.125.

y conservador<sup>198</sup>. Y los problemas con los que tuvieron que transigir muestran los obstáculos que hubieron de afrontar. Sin embargo, el contexto primitivo de la Gran Depresión de los 30 condicionó unas libertades que no se podían encontrar en otros sitios. Pero la situación cambió radicalmente con el estallido de la Segunda Guerra Mundial, con más problemas una vez terminada la conflagración por los ataques del macartismo.

### **2.1.3.5. Organización y dinámica del centro.**

El Black Mountain College, como institución progresista e innovadora, prescindió de un equipo directivo al uso y siguió el modelo de autogobierno o de gobierno del claustro de profesores de las antiguas universidades inglesas, práctica que se remontaba a la Edad Media.

Sus estructuras internas estaban formadas por representantes de los estudiantes, que participaban solidariamente en la organización del Centro, los profesores y diversos locales.

El órgano rector, que regía Rice en calidad de rector, estaba formado por un presidente, un secretario —que ocupaban sus cargos durante un período limitado—, un tesorero y un delegado de los estudiantes, y contaban con sólo un administrativo: una mecanógrafa. El resto del trabajo de oficina lo hacían el archivero, el secretario y el tesorero, que eran todos docentes. Había un Consejo Consultivo o Asesor, pero sin autoridad legal, integrado por hombres y mujeres de prestigio en el mundo educativo y empresarial.

Las decisiones importantes las tomaba el Consejo de Miembro, formado por profesores elegidos en el claustro y por el director del Consejo de los Estudiantes, que se reunía periódicamente y tenía igual categoría que el Consejo de Miembros de profesores y que el rector.

---

<sup>198</sup> Carolina del Norte fue uno de los estados sureños donde se formó, en 2008, la organización ultraconservadora del Tea Party norteamericano.

Una vez al mes, aproximadamente, se reunían los representantes de los estudiantes con los profesores (delegados+claustró), para exponer y tratar los problemas que se presentaban. Pero los asuntos de más importancia solían ser debatidos por los profesores y todos los estudiantes. En estos encuentros "asamblearios" todo el mundo tenía voz, pero la única importante restricción era que no había votaciones. Cuando se terminaba la "asamblea" el rector resumía "el sentido de la reunión" o posponía el asunto tratado para una ulterior.

Este sistema de funcionamiento se mantuvo a lo largo de la historia del College, aunque creó algunos problemas. Sin embargo, la libertad estructural y un claustro reducido de profesores entusiastas —los salarios eran modestos y permanecieron allí por convicción personal— sirvió de reclamo a profesores y estudiantes que después tendrían un rol importante en la historia del Arte del siglo xx. Pero por otra parte, la inexistencia de un Consejo Administrativo supuso un problema, porque no se podía contar con un horizonte financiero previsible, problema que permaneció durante los 23 años de existencia del Black Mountain College, que en numerosas ocasiones hizo que se pusiera en duda la viabilidad de la institución, y que condicionó que sus últimos años fueran de gran penuria material.

Otro de sus aspectos más singulares, era que el College se convirtió en una especie de unidad social, con las características de una familia numerosa. Excepto las parejas de profesores, con sus hijos, que vivían en bungalows individuales y próximos a las aulas donde se impartían las clases, el resto de los miembros vivían, enseñaban y aprendían juntos. Es decir, que con la salvedad de las clases de Música, Danza y Teatro, también estudiantes y profesores estudiaban, leían y ocupaban sus ratos de ocio en el gran edificio Robert E. Lee Hall.

En lo referente a las comidas, con inclusión de los hijos de los profesores, todos comían en la gran sala comedor del edificio citado anteriormente. Y durante éstas, alumnos y profesores se servían unos a otros de manera voluntaria y sin distinción. Se ponían y se quitaban las mesas y se servían, después de los postres, el café o el té.



Figura 41: Comedor de la Black Mountain College.

### 2.1.3.6. *Profesorado.*

Según afirmaba John A. Rice, en el artículo de Louis Adamic "...Un buen maestro aprende más que enseña, pues exige todo el mundo aprenda algo."<sup>199</sup>

En el Black Mountain College, los profesores tenían por norma que eran artistas y que actuaban como tales en el mundo de la enseñanza. No se limitaban al papel de receptor pasivo o al de un mero distribuidor de información, sino a ser personas cada vez más productivas y creativas, que aprovecharan todo cuanto tenían a su alrededor, en el ámbito docente destinado para esos fines, incluyendo muy especialmente a las personas.

Como ya hemos dicho, el centro de atención educativa estaba focalizado en el alumnado y no en el Plan de Estudios. Porque una de las ideas básicas era que la existencia del BMC tenía su justificación de ser y se debía, a los

---

<sup>199</sup> Item, revista *Poesía* núm. 38, p.32.

estudiantes. Y que había de contar con un profesorado apto y capaz de encararse con la centralidad de los alumnos; capacidad que había que evaluarse más por lo que se hacía que por lo que se pudiera hacer. No tanto en el conocimiento de sus respectivas disciplinas, sino en su dimensión docente, en la capacidad para instruir a los alumnos que estaban en sus manos.

Uno de los puntos de partida del proceso de instrucción era el reconocimiento de que las ideas sólo tienen sentido si se concretan en cosas o acciones. Que la vida no había de fundamentarse en las cosas en sí, sino en aquello que ocurre entre las cosas.

El claustro había de responder, o adaptarse, tanto en su número —un profesor por cada dos estudiantes— como en su gama de habilidades y en las disciplinas ofertadas, a la cualidad educativa y vital del BMC.

Según su fundador, John Andrews Rice, el primero y principal objetivo del centro era enseñar —con un método dinámico y libre— no contenidos o estilos, sino métodos. El alumno había de darse cuenta que considerar los hechos, y él mismo en medio de los hechos, era más importantes que los hechos en sí. Era necesario aprender una técnica, una gramática del arte de vivir y trabajar en el mundo, dejando a parte nuestras apetencias. Conocer los arduos y inescrutables hechos de la ciencia y asimilar las respuestas que ésta da ser humano, a las ideas y a las cosas del pasado.

Para Rice era necesario ser consciente de todo lo que nos rodea y, especialmente, de las personas; porque era la única manera de comenzar a penetrar en el pasado y sentir y percibir, mentalmente, nuestro camino hacia el futuro.

Que el "buen profesor" siempre es aquel que aprende enseñando y no el que sólo enseña. Alguien que necesita, como en la mayoría de las personas, que le enseñen. Que nunca se hace preguntas a sí mismo que no haría a los demás. Y que en su fuero interior ha de reinar la calma, sentirse tranquilo y fuerte. Que ha de asumir el "principio de crecimiento", y tener con cada alumno sentido de la justicia, y una gran capacidad frente al desánimo.

En la BMC la educación se tomaba muy en serio, por eso a los profesores se les recordaba que habían de tener siempre presente que ellos eran el "problema fundamental", que podían proporcionar una educación liberal a los alumnos sólo dándose cuenta de cómo se estaban educando ellos mismos.

Se animaba a los alumnos para que mostraran más interés por lo que no sabían que por lo que sabían.

En la tercera época del BMC, dirigida por el poeta Charles Olson, éste proponía que los alumnos convirtieran el lenguaje en un principio activo. Que identificaran la frase como un campo de fuerza, y no como un pensamiento terminado. Y que esa terminación es imposible cuando lo real se percibe literalmente como lo que está ocurriendo o en otras palabras de este director: "La aprehensión de la condición absoluta de las cosas presentes." Para él, la génesis de las formas estaba determinada por el "carácter" de los materiales, por la transformación del gesto en substancia.

Otro de los profesores del BMC, excelente puente de enlace entre el College y la ciudad de San Francisco, fue el poeta Robert Duncan, el cual expresaba que "La concepción no puede abstraerse del acto."

Creeley, director de *Black Mountain Review*, junto con Olson, deseaban que la poesía estuviese en el centro de un cambio más amplio hacia formas menos estructuradas de "autoexpresión". Y ponían como ejemplo "el jazz, la pintura expresionista, el teatro total, el ballet, la arquitectura y el diseño", que según ellos ya habían abandonado sus "principios estructurales tradicionales".

Olson proponía una total libertad para la indagación y la producción, enseñar sin "vigilante" (la pizarra). Afirmaba que "Los límites están en lo que todos llevamos dentro." Y centraba toda su atención en crear una poesía "activa", susceptible de producir efectos sobre la persona lectora e incitarla a que respondiera a sus propias demandas interiores.

La BMC tuvo, a lo largo de su existencia, diversos rectores: John Andrew Rice, Robert Wunsch, Theodore Dreier, Josep Albers, Bill Levi y Charles Olson.

Pero solamente tres supieron integrar sus innovadoras ideas en la dinámica pedagógica del *College*:

- a) John Andrew Rice (1933-40), con su método socrático o dialógico, como base del intercambio de ideas;
- b) Josef Albers (1948-49), que impuso en la enseñanza un conocimiento previo de los materiales y le otorgó un papel hegemónico a la pintura; y,
- c) Charles Olson (1953-56), que dio el principal protagonismo a la poesía, la danza y la música.

#### **2.1.3.7.      *John Andrew RICE.***

Como ya hemos dicho, Rice era profesor de lenguas clásicas y letras, aunque insistió siempre en el carácter experimental de la BMC. Sin embargo sabía que no podía asumir demasiados riesgos. Su objetivo era crear una comunidad ideal, flexible y ordenada, con un sentido de reunión y consenso, para que la formación allí impartida sirviera en la preparación de los alumnos a una vida basada en el humanismo y la democracia. Donde las decisiones se tomarían después de discutir las con los alumnos. Estudio y vida estarían entrelazados. Y las reglas estarían reducidas a su mínima expresión.

Rice fue un personaje de una intensa actividad y sinceridad, pero que no supo explicar y vender bien la idea del BMC a la gente que no le gustaba. No tenía dotes administrativas, pero contaba con un gran entusiasmo. Su clase más importante era su "Platón trisemanal" o su pensamiento en acción, que contaba con asistencia de la mayoría de los alumnos de la sección Senior y también con algunos profesores. En ella proponía, basándose en el método socrático, un pregunta, como podía ser «¿En qué se diferencian Individualidad e Individualismo?» y mediante una hábil indagación se buscaba, entre todos los presentes, un respuesta convincente. Generalmente las preguntas eran provocativas y pretendían desafiar la capacidad imaginativa e intelectual de los estudiantes. Por ejemplo, si el contexto de los *Cuentos de Canterbury*, de Geoffrey Chaucer, podían ser o eran el equivalente de un 'Gran Hotel' del siglo XIV.

Sin embargo, su labor docente más importante tenía lugar fuera de las clases, cuando recorría las aulas para excitar la imaginación, uniéndose<sup>200</sup> a un grupo, haciendo que el alumno expusiera sus problemas o sus opiniones sobre la enseñanza o la política. Temas que después se discutían en diversas mesas durante la cena y se resumían después del desayuno. El alumno/a podía asistir a otras clases, para así establecer interrelaciones o interdependencias, integrándolas entre aquellos que las enseñaban o aprendían. Su idea básica era que el conocimiento, la verdad, el arte, la educación, el esfuerzo, la experiencia, la acción, la vida, forman parte de un todo, y que pueden sincronizarse.

En abril de 1936, Louis Adamic escribió un artículo para el *Harper's Magazine*, sobre las experiencias que, durante dos meses y medio, había tenido en el BMC, texto que se basaba en un ensayo que Rice —a quien Adamic consideraba un gran profesor, sincero y humano— había escrito en el 1935. El artículo de Louis Adamic tuvo una gran difusión, y muchos estudiantes decidieron acudir al College gracias a él. En éste se decía que el BMC era un colegio pequeño, donde se podía asistir a los cursos en un ámbito donde la gente se veía obligada a vivir en una unidad social, que parecía una gran familia. Aspecto que era tan importante en su funcionamiento como el trabajo en clase. Estructura social, marcada por una integración vital, que alimentaría virulentas críticas e importantes apoyos en los años siguientes.

Los miembros del BMC denominaban "influencia de grupo" a la acción colectiva de sacar a los estudiantes y profesores de sus caparazones, que se manifestaba a menudo desembarazándose de postures personales y defensas y, otras veces, con una entusiasta aceptación de la "inclusión". Como afirmaba Adamic:

"En la BMC es importante integrarse en el grupo y ejercer una función. Constantemente se invita, directa o indirectamente, a usar la inteligencia, a madurar [...]. La comunidad del BMC, por decirlo de alguna manera, desnuda psicológicamente el individuo para descubrirlo a los otros y descubrirse a él mismo, y eso, al final, le

---

<sup>200</sup> *Poesía* núm. 38, Ministerio de Cultura, 1978, Madrid, p.72.



gusta." o "Dejadme que sea todo lo explícito que pueda ser, y les digo que ese lugar es un proceso, un camino educativo, lo que en los términos de BMC es sinónimo de vida."

En una cita de dicho artículo de Adamic, éste afirma que Rice busca en sus clases: "...*el pensamiento en grupo, la inteligencia cooperativa...*", un ambiente en que los objetivos individuales conseguidos se supeditaran al esfuerzo colectivo, un esfuerzo que pudiera tener repercusiones, tanto políticas como individuales. Adamic creía que el BMC podía ser un vehículo para el cambio social, un antídoto del individualismo que, según su opinión, esterilizaba a la sociedad norteamericana. Pensaba, con una cierta ingenuidad, que la BMC generaría una serie de filiales, instituciones clónicas impulsoras de una **educación autogestionada**, y que en la década de los cincuenta ya habría unas 300.

También afirmaba Rice —en el artículo citado y como respuesta a las teorías del presidente de la Universidad de Chicago, que insistía en la defensa de un currículo basado en la consulta de "grandes libros"—, que el hábito teórico promovido por las instituciones académicas superiores no debía de dissociarse de otras formas de conocimiento y experiencia, sino integrarse. Y que el lenguaje podía existir más allá del pensamiento:

"Si tenemos en cuenta que, a veces, casualmente, se dice lo que se piensa sin pensar lo que se dice, [ya que] el lenguaje escoge al margen del pensamiento. En estos casos, el lenguaje llama al lenguaje como una melodía llama a otra."

Él consideraba esencial que se estudiaran tanto las obras contemporáneas como las clásicas, y ponía los ejemplos de *Lectures in America*, de Gertrude Stein, la *Poética* de Aristóteles o la *Ars Poetica* de Horacio. Y estaba convencido que las artes habían de ejercer un papel central en la enseñanza superior. Por eso buscaba artistas para que se encargaran de la BMC. No quería que fuera una escuela de Arte; sino que creía que las artes habían de estar en el centro y no en la periferia de la experiencia de un estudiante. Porque decía:

«No esperemos que muchos estudiantes se conviertan en artistas; aunque, de hecho, el College considera un deber sagrado no desanimar a aquellos simples talentos que se creen genios. Porque todos tenemos alguna cosa de artista, y el desarrollo de esta capacidad, por pequeña que sea y de la mano de una severa y particular disciplina, hace que el estudiante adquiera más sensibilidad de cara al mundo y en sí mismo. Lo que no conseguiría, solamente, con el mero esfuerzo intelectual.»

El fundador del BMC proponía una escuela basada en el método socrático o método Elenchus, también conocido como de debate socrático. Lo que nos remite a la mayéutica socrático-platónica: enseñar preguntando, alumbrar el alumno, mediante el diálogo, sobre nociones que éste posee sin saberlo.

Un método dialéctico o de demostración lógica para la indagación o búsqueda de nuevas ideas, conceptos o prismas subyacentes en la información, que en la Grecia clásica fue aplicado ampliamente para el examen de conceptos morales básicos. Y el método deductivo como un método de aprendizaje de las artes, que consistía en proponer una pregunta y como llegar a una conclusión entre todos. Sistema en el que los docentes tenían más experiencia en la forma de indagar, pero no estaban en posesión de la respuesta previamente.

Los objetivos y puntos de partida eran los siguientes:

- a) Una comunidad educativa ideal, flexible y ordenada, donde el estudio y la vida estuvieran entrelazadas.
- b) Que los salarios de los docentes se fusionaran en un régimen de comuna.
- c) La educación se convirtiera en fundamental para ejercer realmente la democracia.
- d) Revisar los métodos y finalidades de la educación.
- e) Tomaran decisiones después de discutir las.
- f) Una dinámica del centro, basada en la reunión y el consenso.
- g) Escasas reglas de convivencia y reducidas al mínimo. En un contexto de estudiantes jóvenes y sanos convirtieron el sexo en una cuestión importante. Aunque algunas opiniones críticas exageraron la situación tildándola de desenfrenada promiscuidad.

- h) La necesidad de trabajar para el mundo con un espíritu libre de exclusiones y de falsas jerarquías, que aniquilan o oscurecen la vida individual y colectiva.

Para eso era necesario poner en marcha iniciativas plurales, cultivar el espíritu de la improvisación y formar un individuo en su totalidad, no un individuo dividido.

Sobre el cuerpo docente del *College*, Adamic transcribe unas reflexiones que Rice había hecho en un artículo publicado en el *Harper's Magazine* del mes de abril de 1936, sobre el profesorado, donde dice:

«Un buen maestro aprende siempre más que enseña, pues exige que todo el mundo aprenda algo.[...] Un hombre que jamás se plantee una pregunta debería renunciar a preguntar a los demás. [...] Un maestro debe poseer algo de humor y una profunda ironía, pero nunca debe ser un cínico. En el centro de su ser debe mostrarse apaciguado, tranquilo y *duro*. Debe anidar en él el principio de crecimiento y, al igual que el alumno, un sentido de la justicia y una gran resistencia al desengaño.

En un lugar como éste, en que la educación es algo que se toma en serio, los maestros debieran tener siempre presente que en ellos reside el problema central; que estaríamos proporcionando a los estudiantes una educación liberal si nos limitáramos a concederles el privilegio de contemplarnos mientras nos educamos a nosotros mismos. Asimismo, que no es bueno pretender que los demás sean como nosotros; que debemos procurar ser la clase de personas que los otros querrían ser»<sup>201</sup>.

Por lo tanto, en los primeros años de su rectorado su acción se concretó, esencialmente, en finalidades educativas contempladas en un sentido amplio.

---

<sup>201</sup> Ver "Black Mountain College", introducción y selección de textos de Kevin Power, en *Poesía* núm.38, Ministerio de Cultura 1992, Madrid, p.72.

Sin embargo, y a pesar que Rice era una persona carismática, con un gran don de gentes, que llevaba adelante casi todo lo que se proponía, su autoritarismo le creó bastantes oponentes o enemigos. Generalmente, a los alumnos -que eran hijos de padres de profesiones liberales y que procedían en gran parte de la periferia de Boston- les gustaba la dinámica formativa del BMC, pero sus padres lo consideraban un centro caro y sin títulos homologables. Aunque nunca se expulsó a un estudiante por quedarse sin dinero.

En resumen: Rice utilizaba en sus clases el método socrático o dialógico y pensaba que el Centro no debía poseer ninguna propiedad, como contaba Charles Olsen en su conferencia sobre "Poesía Moderna" dada en Beloit College (Wisconsin), el 26 de marzo de 1968:

«[...] Rice hablaba bien y pensaba bien, y hablaba y creía en el método socrático. Le preocupaba la mente del ser humano... de eso no cabe duda. Pero hay otra cosa, y es que no creía que las universidades debieran poseer patrimonio alguno. Creía en el alquiler»<sup>202</sup>

Además insistía, desde su perspectiva de profesor de literatura, que el conocimiento de sí mismo no era suficiente y que debían utilizarlo. Consideraba los poetas como profesores óptimos y desconfiaba de los artistas bohemios 'convencionales'.

### **2.1.3.8. Josef ALBERS.**

Él y su mujer, Anni Albers, llegaron a Nueva York procedentes de la Bauhaus donde Josef había sido estudiante y luego "maestro de forma". La escuela de arte y arquitectura Bauhaus había sido cerrada por el partido nazi aquel mismo año, de 1933.

Su contratación fue organizada por John A. Rice —que necesitaba que el Centro tuviera alguien que enseñara arte— por mediación de P.C. Johnson (decano de los arquitectos de Nueva York) y aunque Josef Albers no sabía

---

<sup>202</sup> Item, p.68.

inglés le ofreció un contrato estable. Porque Rice vio enseguida en Albers el maestro que podía enseñar a sus estudiantes a ver arte, que podía ofrecer con sus enseñanzas un sentido de limpieza y orden; además de poder contar con un docente que estaba mejor preparado en diseño que el resto de los profesores del Centro.

Albers se puso a trabajar de inmediato<sup>203</sup> y a aprender el idioma, que no sabía, con *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll, para pasarse poco después a una publicación periódica, el *New Yorker*. Llevó con él a la BMC un importante bagaje artístico, los planteamientos de la Bauhaus, de la cual el había sido uno de su docentes más importantes. Además, Anni Albers, su mujer, se propuso introducir el arte de tejer en el Programa de Estudios del Centro y lo consiguió. Enseñó a tejer, insistiendo en la necesidad de aprender a reaccionar ante las capacidades y limitaciones de los materiales empleados y a adquirir conocimiento pleno de las técnicas de tejido.

Una de las directrices de la Bauhaus era la de agrupar artesanos y artistas, es decir, tanto a los estudiantes interesados por los oficios en las artes visuales como aquellos que querían dedicarse a la creación artística. Su punto de partida era la consigna: "*to open eyes*" (abrir los ojos), 'saber mirar', poder captar la realidad circundante de otra manera. Pero a diferencia de la Bauhaus, el BMC era también un colegio que prefiguraba formas de vida comunitaria que se anticiparon, en algunos aspectos, a las utopías más tardías de los 60, no sin dejar de conferirle, a la experiencia artística vivida, una dimensión estética muy cercana a las ideas que Dewey había defendido en su *Art as experience* (1934)<sup>204</sup>.

Otro de sus valores era la simplicidad, que para él equivalía a la "reducción de la complejidad". Él dijo, en una de sus clases, que ser simple constituía una 'obligación social'<sup>205</sup>. Según declaraciones de Albers, para una noticia<sup>206</sup>

---

<sup>203</sup> Él deseaba vivir en Nueva York, pero en un principio el único trabajo que le ofrecieron fue el de profesor en la BMC. Aunque después dio seminarios semestrales en la Universidad de Harvard, cuyo director, porque Walter Gropius -que también procedía de la Bauhaus- pretendía atraérselo.

<sup>204</sup> Obra traducida al castellano con el título *El arte como experiencia*, editorial Paidós, colección Paidós Estética núm. 45, Barcelona, 2008.

<sup>205</sup> Ver revista *Poesía* núm. 38, p. 123.

de Walter Gropius, publicada a principios del año 1940 —y que suponen toda una declaración de principios básicos— el desarrollo individual constituía el único desarrollo viable para la Humanidad, ya que las masas eran improductivas porque carecían de capacidad creativa. Para él, resultaba muy significativo que las ideologías más contradictorias del momento<sup>207</sup> hubieran prohibido tanto el arte moderno como la educación moderna. Además, afirmaba:

«Si nos concentramos en la autoeducación, esto es, en el objetivo de cambiarnos a nosotros mismos antes de cambiar a los demás, habrá que eliminar la separación entre aquellos dedicados a servir y aquellos dedicados a ser servidos, lo que equivaldrá a un considerable progreso social», el cual incidirá «... entre quienes enseñan y quienes son enseñados; hasta que, por fin, todos sean maestros y alumnos al mismo tiempo.»

También propugnaba que:

«Si ponemos en práctica todo lo anterior, en una comunidad social y laboral, del mismo modo que ahora lo hacemos en el Black Mountain College, alcanzaremos igualmente un reconocimiento de la competencia individual basada en una experiencia y perspicacia muy profundas. [...] Nos hallamos convencidos de que la enseñanza debe ser algo más que una mera transmisión de información. La enseñanza debería ser educación, lo que implica más el desarrollo de nuestra voluntad y habilidades que la simple acumulación de conocimientos. [...] Podemos llegar a sentirnos asfixiados por los conocimientos, pero nunca por la experiencia.»

Por otra parte, para Albers, la abstracción era la función esencial en el desarrollo del espíritu humano, y el arte una creación espiritual que exigía a

---

<sup>206</sup> La noticia se titulaba "Gropius descubre un College administrado en equipo. El arquitecto informa del hallazgo de Black Mountain, donde alumnos y profesores trabajan en calidad de colegas", y fue publicada por el *New York Herald Tribune*, el 10 de enero de 1940. Ver *Poesía* núm. 38, pp. 84-86.

<sup>207</sup> Se referiría al nazismo y al stalinismo.

sus creadores mantenerse fieles a sus ideas y materiales. Pedía a sus alumnos que se mantuvieran al margen de la moda, pero que fueran permeables, receptivos a todos los aspectos de la vida contemporánea. Que sintieran y comprendieran el objeto que dibujaran; para así comprender sus cualidades externas, y poder captar su apariencia y sus relaciones con los demás objetos.



**Figura 42: Fotografía del aula con Albers y sus estudiantes.**

Como Rice, Albers argumentaba que la educación era el motor que ponía el conocimiento en acción. Y que ésta exigía el estudio de los elementos formales, haciendo especial hincapié en la innovación y en la invención.

Y si bien Albers, en principio, con su pasión, dedicación y disciplina se ganó a los estudiantes, y mostró una predisposición abierta hacia ellos, hacia sus aspiraciones y discusiones, como a las interacciones más o menos oportunas; sin embargo, la necesidad de disponer de un tiempo propio, que la vida en comunidad le impedía, lo llevó a una actitud cada vez más distante. Hasta el punto que en la puerta del despacho de Albers había un rótulo que decía

"Exclusivamente salida!". Pero cuenta Martin B. Duberman<sup>208</sup> de Albers que también podía ser "flexible cuando enseñaba", como "inaccesible a todo compromiso" fuera de las horas lectivas. Otro de sus alumnos confiesa que como ser humano era extremadamente riguroso. Sin embargo, su influencia se mantuvo sin merma hasta 1940.

Para él no había una solución correcta y única a cualquier problema artístico. Lo esencial para él era desarrollar las capacidades personales del alumno a partir de unos principios básicos. Albers afirmaba que "sus cursos no eran para artistas, sino para personas." Su enseñanza en el curso preliminar consistía en explicar la naturaleza de los principales materiales base en la producción artística: piedra, metal, vidrio, madera, arcilla, fibras textiles y pintura, y desarrollar maneras económicas de utilizarlos.

Ya en 1928, Josep Albers había escrito:

«Experimentar es, en principio, más importante que producir. En los inicios, la libre experimentación contribuye a desarrollar el coraje. Por esa razón, no empezamos como una introducción teórica; empezamos directamente con la materia [...]»<sup>209</sup>.

Sus clases equivalían en gran medida, como él mismo dijo, a "experimentar el arte como un proceso de la vida". En su planteamiento, el dibujo, o más concretamente, el acto de dibujar, era "más importante que el producto gráfico; un color, visto y comprendido correctamente es más importante que una naturaleza muerta mediocre.»

---

<sup>208</sup> Martin Bauml Duberman (Nueva York, 6 de agosto de 1930). Historiador, dramaturgo y activista por de derechos de los gays y lesbianas. De ascendencia judía, fue alumno de la Black Mountain College, después se graduó en la Universidad de Yale, con honores en 1952, y en la Universidad de Harvard, donde se doctoró en 1957. Trabajó durante cinco años como profesor en la Universidad de Yale y después comenzó a escribir obras de teatro.

<sup>209</sup> ALBERS, Josef (1928): "Werlicher Formunterricht", publicado en en *Bauhaus. Zeitschrift für Gestaltung* núms. 2/3, Dessau, pp.3-7. Y citado por Vincent Katz, en "Black Mountain College: un experimento artístico", en el catálogo de la exposición *Black Mountain College. Una aventura americana*, Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 2002-2003, p.10.



Y de igual importancia que la labor de Rice, eran los cursos de Dibujo y Color de Albers, donde enseñaba a los alumnos técnicas artesanales tradicionales o "*Werklehre*", trabajos en que se combinaban materiales y formas, que él definía de la manera siguiente, en el *Black Mountain College Bulletin* de junio de 1934:

«El *Werklehre* es una construcción a partir de materiales (por ejemplo: papel, cartón, láminas metálicas, alambre) que demuestre las posibilidades y límites de los mismos. Se trata de un método que da mayor preponderancia al aprendizaje y a la experiencia personal que a la enseñanza, por lo que es de gran importancia para la capacidad de invención y descubrimiento. La idea no consiste en copiar un libro o una mesa, sino en adquirir una sensación intuitiva del material. Así pues, trabajamos con cuantas menos herramientas posibles y preferimos materiales raramente utilizados, tales como papel corrugado, alambre y tela metálica. Y cuando empleamos materiales conocidos, intentamos descubrir posibilidades aún no experimentadas»<sup>210</sup>

Después, el *Werklehre* se completaba con la parte destinada a resolver problemas formales o el "*Formlehre*". Sobre la forma, Albers pensaba que:

«Todas las cosas perceptibles poseen formas. La forma puede ser o bien su aspecto o bien su comportamiento. Mas, dado que el aspecto es un resultado de su comportamiento, y que el comportamiento produce un aspecto, toda forma posee un significado. La comprensión del significado de la forma -resultado de la observación y búsqueda de la forma- constituye una condición primordial e indispensable de la cultura.»

Josep Albers, 1941

La *Formlehre* incluía en su currículo el estudio de la naturaleza; la geometría descriptiva, el diseño de plantas y maquetas de edificios, como también teorías sobre el espacio, el color y el diseño. Cursos que se acompañaban con

---

<sup>210</sup> Item, *Poesía* núm. 38, p. 122.

exposiciones y coloquios sobre arte antiguo y moderno; artesanía y productos industriales; técnicas tipográficas y fotografía. Y aunque no todos los estudiantes que pasaron por sus clases se convirtieron después en artistas, y volvieron a sus actividades comerciales, sus enseñanzas fueron en general fecundas.

Albers tenía absoluta confianza en sus clases o 'auténtica enseñanza'; la cual consideraba más que un trabajo, como expresó en un discurso que pronunció en el Museum of Modern Art de Nueva York (MOMA), el 9 de enero de 1940:

«No resulta adecuado calificar la auténtica enseñanza de trabajo o empleo. Preferimos contemplarla como una suerte de religión, basada en la creencia de que el desarrollo propio y ajeno... constituye una de las más elevadas tareas humanas»<sup>211</sup>

Como ejemplo de alumnos suyos podríamos citar a los artistas Kennet Noland<sup>212</sup> y Robert Rauschenberg<sup>213</sup>, estrechamente relacionados con el BMC, que fueron alumnos de Albers a finales de los 40.

Y aunque Rauschenberg dijo que su obra se inspiraba en el método Albers para hacer "exactamente todo lo contrario", no dejaría de reconocerle que había sido "el profesor más importante que había tenido" por su sentido de

---

<sup>211</sup> Ver *Poesía* núm. 38, p. 122.

<sup>212</sup> Kenneth Noland (Asheville, 10 de abril de 1924 - 5 de enero de 2010). Pintor y uno de los más importantes cultivadores del estilo *color field*. También practicó el expresionismo abstracto en los años cincuenta y en los sesenta el minimalismo. Entre 1946 y 1948, Noland asistió a clases del Black Mountain College y fué alumno de Josef Albers. Se identifica como un expresionista abstracto. Amigo de Morris Louis, ambos adoptaron la técnica de Helen Frankenthaler que dejaba que la pintura acrílica chorrease sobre la tela. Trabajó con pintura acrílica aplicada directamente sobre el lienzo, con lo que crea obras con brillantes colores yuxtapuestos que producen un sentido de vibración óptica.

<sup>213</sup> Robert Rauschenberg (Port Arthur, Texas 22 de octubre de 1925 - Captiva Island, Condado de Lee, Florida, 2008). Pintor y artista que alcanzó notoriedad en 1950 durante la transición desde el expresionismo abstracto al Pop-Art, del cual fue uno de los principales representantes en su país. Fue alumno de Josef Albers en la Black Mountain College, cuya estricta disciplina y sentido del método inspiraría a Rauschenberg, como el mismo dijo, para hacer "exactamente lo contrario" de lo que Albers le enseñó. Con posterioridad, Rauschenberg conectaría perfectamente con la música del compositor John Cage, que también asistió al de Black Mountain College.

disciplina en el trabajo, y porque siempre procuraba favorecer y desarrollar, en cada alumno, su manera personal de ver las cosas.

Aunque parece ser que hubo alumnos que desafiaron su influencia y su credibilidad, su 'aura' de artista procedente de la Bauhaus fue siempre una constante desde su llegada a la BMC.

Uno de los problemas que pronto alcanzó dimensiones considerables en la época de Albers, fue la cuestión racial y los calificativos políticos. Porque en la cercana población de Asheville, ubicada en uno de los estados más racistas de EE.UU., Carolina del Norte, se consideraba que la sola presencia de un hombre de color, en igualdad de condiciones que un blanco, suponía una afrenta a la moralidad pública. Y en la Black Mountain College había algunos alumnos negros.

Además, corría la voz que la escuela era un semillero de rojos. Y la institución tuvo que elegir entre sobrevivir o aceptar los prejuicios racistas, y escogió la supervivencia y la autarquía.

### **2.1.3.9. Charles OLSON.**

Cuando Albers abandonó la dirección del College y le sucedió Olson, la situación ya era muy crítica y la supervivencia del BMC estaba seriamente amenazada. Situación que fue agravándose con el paso de los años. Sin embargo, con el rectorado de Charles Olson se dieron las experiencias artísticas más audaces: Olson con la poesía; Katy Litz<sup>214</sup> respecto a la danza, y Lou Harrison<sup>215</sup> con la música.

---

<sup>214</sup> Katherine Litz (Denver, Colorado, 1912 - Nueva York, 1978). Fue una bailarina de danza moderna, maestra y coreógrafa. Estudió danza con Martha Graham, Hanya Holm, Doris Humphrey y Charles Weidman. Debutó con Agnes DeMille en un concierto de la empresa Humphrey-Weidman. Durante la década de 1940 bailó en los musicales de Broadway y realizó la coreografía de una sección de "Romancero del ballet." Litz trabajó con Al Carmines en varias producciones en Judson Memorial Church de Nueva York, y presentó los programas de sus propias obras en la 'Gran Manzana' y en todo el país. Durante un período de muchos años enseñó y dio conferencias en colegios y universidades, incluyendo la Universidad de Bennington, el Black

Con Olson, el BMC no sólo se convirtió en un lugar único para adquirir conocimientos y experiencias —donde él era el actor, el testigo y el analista perspicaz— sino que sus experiencias respondían a una necesidad y compromiso en las prácticas artísticas que discurrían por unas vías que se intuía que serían las del futuro.

De las cuales citaremos las siguientes:

- a) El desplazamiento de la atención de los objetos hacia las relaciones y procesos. Poner el acento entre las cosas, y no sobre ellas mismas.
- b) Que el campo de exploración, de la interacción, de la comunicación, el principio subyacente en un sistema de pensamiento, es el de la función, el proceso, el cambio.
- c) La importancia de los que se mueven en diversos sectores del arte y del conocimiento.
- d) La acción, tan evidente en el arte que ya se prefiguraba, y que se convirtió en una prioridad.
- e) La danza como ámbito privilegiado para la experimentación. Ya que tiene el rol o el papel del corazón (en las Artes de la Performance: música, escritura-poesía, teatro y pintura) de una estética tridimensional.
- f) El alumno aprende del profesor y el profesor del alumno a partir de la consigna que "enseñar es aprender a aprender por uno mismo".

---

Mountain College y la Universidad de Columbia. En 1947 se casó con el artista Litz y trabajaron en el conjunto de Charles Oscar, de quien más tarde se separaron. Katherine Litz murió en la ciudad de Nueva York el 19 de diciembre de 1978, tres semanas después de su última actuación.

<sup>215</sup> Lou Silver Harrison (1917–2003). Fue un compositor estadounidense alumno de Henry Cowell, Arnold Schoenberg, y K. R. T. Wasitodiningrat (Pak Cokro) y profesor en el Black Mountain College. Harrison es particularmente notable por incorporar elementos de 'world music' en sus creaciones. En su obra utiliza instrumentos tradicionales, como el gamelan de Indonesia. Y en muchas de sus versiones que hace uso de tin cans y otros materiales. La mayoría de sus obras están escritas en entonación justa en lugar del más extendido temperamento igual. Harrison, como otros compositores, por ejemplo Ligeti o Scelsi, se interesó mucho en los microtonos.

g) Uno de los arquetipos era la educación por la experiencia.

Con él, la poesía y los poetas ocuparon un lugar que nunca habían tenido en el Black Mountain College. El dramaturgo Martin B. Duberman cuenta que Olson defendía lo siguiente: «... al menos el poeta debe mostrarse feroz: porque él no es libre de formar parte o de constituir ninguna secta. Para él no existen símbolos, sino tan sólo sus propias formas compuestas. Cada una no es sino el fruto del tiempo en el momento de su creación; además, ninguna es definitiva. Sino lo que resulte de lo que él es en su apasionamiento y lo que es en el mismo instante en su solidez. Que el poeta no puede permitirse el lujo de traficar con otro "signo" que no sea el suyo, su individualidad de hombre o de mujer que en definitiva es»<sup>216</sup>.

BMC fue el escenario del primer evento o "*producto de una situación anárquica*", según utilizaba el término John Cage, compositor que impartió clases durante la época de Olson. Éste tenía las siguientes ideas sobre la formación:

*«Enseñar... ya no es la transmisión de un conjunto de informaciones útiles, sino que es conversación, solo o en compañía, tanto si se lleva a cabo en un lugar predeterminado como si no es en ese lugar; tanto si asisten personas directamente involucradas como si los presentes desconocen lo que se está hablando. Hablamos desplazándonos de una idea a otra como si fuéramos cazadores»*<sup>217</sup>.

A Olson no le interesaban las obras realizadas, sino los procesos, y decía:

*«Hay que obedecer a los impulsos, hay que saltar sobre la oportunidad, y luego considerar que la materia prima se dispone como si lo supiera de antemano. Arriesgarse, lanzarse al vacío, a ver qué pasa.»*<sup>218</sup>.

---

<sup>216</sup> Citado en *An Exploration in Community: Black Mountain*, de M.B. Duberman, Nueva York, 1973. Ver *Poesía* núm. 38, p. 134.

<sup>217</sup> John Cage, *A year from Monday. News Lectures and Writings*, Middeltwon, 1967. Ver *Poesía* núm. 38, p. 132.

<sup>218</sup> Ver *Poesía* núm. 38, p. 151.

Por otra parte, otros elementos que quizás determinaron el fin del BMC fueron el ambiente hostil de sus últimos años, en pleno macartismo<sup>219</sup>; la merma de alumnos, la autarquía, la escasez de financiación, con un claustro de profesores sin honorarios o muy bajos, que obligaba a recurrir a la voluntariedad.

Pero es bien significativo que los artistas John Cage y Merce Cunningham acudieron cada verano sin a penas pagarles. Y que con el apoyo de Olson, la poesía tuvo un lugar que no había tenido nunca. El Centro acogió al poeta Robert Duncan que fue un excelente enlace con la ciudad de San Francisco. Asimismo, la tragedia *Medea at Kolchis* fue representada dos veces en 1956.

También se editó en Mallorca, en la imprenta de mosén Alcover, la *Black Mountain Review*, dirigida por el poeta Robert Creeley, que vivía entonces en la isla. Revista que publicó, en sus cinco números, poemas de Creeley, Duncan, Layton, Levertov, Hilda Morley y Olson entre otros.

No obstante y aunque el BMC, durante el rectorado de Olson, tuvo que pasar por una situación anárquica y dramática, de gran penuria económica, que finalmente desembocó en el cierre del Centro, también es cierto que en aquella época supuso un hito de una creatividad sin precedentes.

Porque aquel grupo de grandes autores que iniciaban su trayectoria literaria o artística no era lo más importante, sino el impulso que artistas y alumnos encontraron para sus aspiraciones, en un plan que no fue solamente artístico, ya que se diseñaron perspectivas de un arte, de una educación y de una democracia, cuyas dimensiones utópicas fueron determinantes en los movimientos artísticos o culturales que se iban a producir o consolidarse en el futuro.

Finalmente decir que, en sus veinticuatro años de existencia (1933-1957), el BMC fue un lugar de experimentación social, educativa, artística y política,

---

<sup>219</sup> Persecución que se inició con la paranoia del senador de Wisconsin, Joseph MacCarthy, que veía conspiraciones comunistas en las actividades más insospechadas, hasta en el Departamento de Estado, y alentada por el director de la FBI, John Edgar Hoover, y el cardenal Francis Joseph Spellman.

que acogió a 1.200 estudiantes. Y trató de compaginar Arte y Vida a su manera, inyectando el arte en la vida cotidiana y la vida cotidiana en el arte. Con una pedagogía pensada para formar la ciudadanía.

### **2.1.3.10. Aportaciones en el ámbito artístico.**

En resumen, podemos decir que el Centro que se ubicó en Carolina del Norte tenía como metodología el sistema socrático o dialógico.

Enseñaba más métodos que contenidos, con una visión convergente en los conceptos de proceso y energía, campo y cinética, y aliento y substancia.

Y desde sus inicios, el BMC hizo todo lo posible para atraer artistas creadores a su ámbito, ya fuera como invitados o como profesores, siempre que aceptaran sus principios. Como resultado de estas visitas, Dante Fiorillo<sup>220</sup> compuso dos suites dedicadas a dicho Centro: la *Black Mountain suite* y la *John Andrew Rice suite*.

Alexander Schawinsky, otro exiliado de la Bauhaus, dio clases de montaje escénico durante dos años en el Centro, antes de trasladarse a la nueva Bauhaus de Chicago. Proporcionando dos memorables veladas:

a) El *Spectodrama*, que ya había presentado en 1927 cuando la escuela alemana estaba en Dessau era, según Schawinsky: "... un método educativo que permite el intercambio de las artes y las ciencias, que utiliza el teatro como laboratorio y lugar para la experimentación. El grupo de trabajo se compone de representantes de todas las disciplinas que elaboran los conceptos y fenómenos corrientes desde diferentes puntos de vista, y crean representaciones escénicas que los expresan"<sup>221</sup>.

---

<sup>220</sup> Dante Fiorillo, compositor norteamericano (Nueva York 1905 -1970).

<sup>221</sup> POWER, Kevin (19)92: "Black Mountain College, 1933-1956", en la revista *Poesía* n° 38., Madrid, p.81.



**Figura 43: Sin Título (escenario), ilustra el “Spectodrama”. Xanti Schawinsky (1925-38). Black Mountain College. Collage fotográfico en B/N. Fig. 00. Danse Macabre, 1937. Xanti Schawinsky, Black Mountain College.**

O, desde otro punto de vista, un espectáculo enfocado sobre todo hacia lo visual, que fue un claro precedente del 'teatro total' y que apunta, según sus propias palabras, a la «...interacción y al efecto sinfónico, el color y la forma, el movimiento y la luz, el sonido y la palabra, el gesto y la música, la ilustración y la improvisación»<sup>222</sup>.

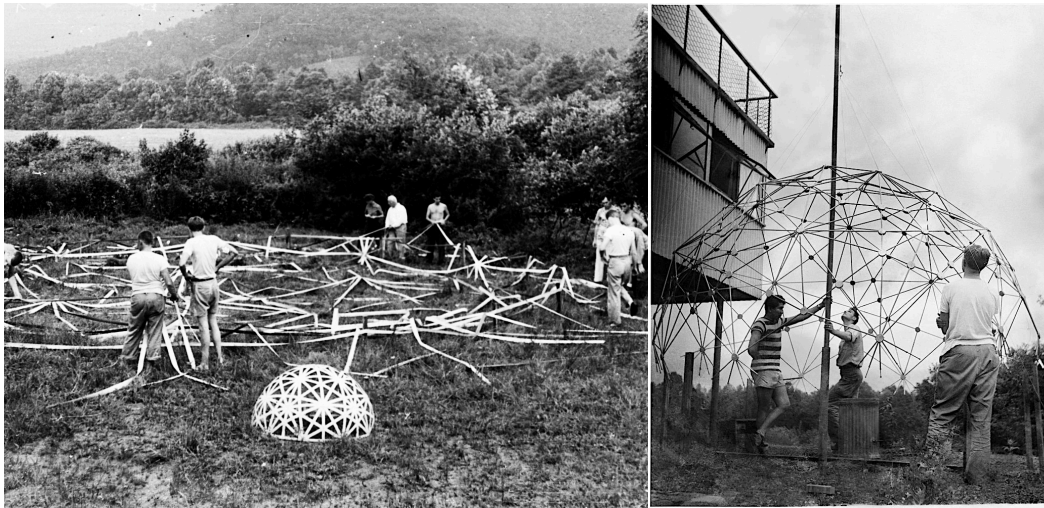
b) La *Danse Macabre*, que algunos han considerado como un precedente del 'happening'. La cual incluía una partitura de John Evarts —profesor de música del College— que fue interpretada por la orquesta de música del BMC. Mientras, los asistentes desempeñaban un papel activo formando un círculo exterior, vestidos con idénticas máscaras y capas.

Merce Cunningham también fundó su compañía de danza en la BMC. Y en el año 1949, el arquitecto Richard Buckminster Fuller, junto al estudiante Kenneth Snelson, desarrolló la primera cúpula geodésica<sup>223</sup> en el patio trasero del campus.

<sup>222</sup> Item. p.82.

<sup>223</sup> Ver texto de la entrevista que se le hizo a Elaine de Koonig, en Vogue núm. 173, de diciembre de 1983, en la que habla de Buckminster Fuller y de su icosaedro geodésico, reproducida en *Poesía* núm. 38, p. 128.





**Figura 44: Buckminster Fuller y estudiantes de la BMC montando la Cúpula Geodésica, 1948.**

La existencia del BMC tuvo un gran impacto en la cultura norteamericana, ya que renovó el mundo de la cultura y el pensamiento antes de las neovanguardias, pero con la radicalidad de las vanguardias precedentes. Como también lo demuestra la afluencia constante e interés de personalidades de la época, por conocer o participar en las actividades del Centro. Entre las cuales podemos citar a John Dewey, Aldous Huxley, Thornton Wilder, Walter Gropius, Buckminster Fuller y Henry Miller. De igual modo, que se formaran en él, o iniciaron su formación, o impartieron clases, poetas como Charles Olson, Robert Creeley y Robert Duncan.

Narradores como Charles Rumaker, Edward Dorn, Joel Oppenheimer y Fielding Dawson. Compositores como John Cage, que revolucionó la música norteamericana contemporánea, lo que hizo también Merce Cunningham con la danza. Y las contribuciones de Harry Callahan y Aaron Siskind en el campo de la fotografía. Como Dan Rice, Franz Kline, Robert Rauschenberg, Cy Twombly, John Chamberlain, Joseph Fiore, Kenneth Nolan y Jack Tworckov, Jean Varda, Elaine de Kooning o Motherwell, en la pintura; los ceramistas Shoji Hamada, Peter Voulkos y Bernard Leach, o cineastas como Arthur Penn.

Los dos únicos españoles que participaron en BMC fueron el artista segoviano Esteban Vicente (1903-2001) y el escultor José Mariano de Creeft (Guadalajara, España, 1884-Nueva York, 1982).

A Esteban Vicente, en la década de los 20, en España, se le situaba en el grupo de 'pintores poetas', porque su obra constituía un contrapunto plástico de la poesía de quienes acabarían formando la Generación del 27. En 1929 se trasladó a París, donde conoció a Picasso, Dufy y Max Ernst, y en 1936 viajó a Nueva York, y tras una breve actividad al servicio de la II República, se integró en el mundo plástico de la Gran Manzana.

Y el escultor José Mariano de Creeft (Guadalajara, España 1884-Nueva York, 1982), que emigró a los Estados Unidos en 1929, obtuvo la nacionalidad norteamericana en 1940 y estuvo casado con la escultora Lorrie Goulet.

La obra más célebre de José de Creeft es la estatua de *Alicia en el país de las maravillas* (1959), ubicada en el Central Park de Nueva York.

## **2.2. EL MODELO ESPAÑOL.**

A continuación mostraremos el recorrido histórico que se ha elaborado bajo un criterio cronológico para facilitar la comprensión de los acontecimientos, en cada uno de los períodos. No obstante, en cada uno de las etapas nos hemos esforzado por señalar, los que hemos considerado como los momentos clave en los que las circunstancias permitían no sólo el cuestionamiento del modelo de enseñanza artística, sino también la posibilidad de modificar el modelo establecido en cada una de las épocas. Estos puntos de anclaje, necesarios para la estructuración de la memoria se han elegido en base a la fuentes consultadas, que no son otras que las que quedaron publicadas en diferentes medios, y que señalan una manifestación clara de la voluntad de cambio en ese momento. Con este capítulo, pretendemos cimentar las bases necesarias que nos servirán para entender y determinar cuáles han sido los discursos y los obstáculos, y también las acciones posibilitadoras que se han sucedido con anterioridad a lo que ha sido nuestra formación y reconocer la vigencia de éstos en la actualidad.

Nuestro objetivo no ha sido otro que el de conocer el pasado para entender el presente y llegar a generar un corpus teórico que nos sirva para repensar los conocimientos y las experiencias que alguien que quiera dedicarse a las prácticas artísticas debería adquirir como base de su formación. Una formación, que consideramos también como la base inevitable de una formación para la idea de “artista-enseñante”.

**¿Cuál es el origen de las ideas, creencias y estructuras que definieron las enseñanzas artísticas especializadas en el contexto universitario español hasta nuestros días?**

Con el propósito de contar con una amplia batería de perspectivas que nos sirvieran para analizar las ideas, las creencias y la estructura de las enseñanzas artísticas especializadas, se identificaron previamente y a grandes rasgos, dos momentos clave en los que claramente se impulsó el debate en torno a las enseñanzas artísticas especializadas, y que consideramos que advierten algunas de las carencias que hoy en día aún perduran y que han sido de vital interés para esta investigación. Los dos períodos son:

- a. Desde que identificamos la primera propuesta de fundar una Real Academia de Bellas Artes en España, en **1726**; hasta la elaboración del *Libro Blanco de la Educación / Ley de Educación: 14/1970*).
- b. Desde la incorporación de las Escuelas Superiores de Bellas Artes al sistema universitario, que tendrá como resultado el título de Licenciado/a en Bellas Artes y el de Doctor en Bellas Artes; hasta la Declaración de Bolonia, la asimilación de las directrices marcadas, con la elaboración del *Libro Blanco. Títulos de Grado en Bellas Artes / Diseño / Restauración*. publicado por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) en el **2004**.

Pero por otra parte, para completar el radio de análisis, también se realizó una búsqueda de experiencias que pudiéramos considerar como tentativas de cambio, ya desde el contexto de la formación universitaria. Éstas son:

- a. El caso del Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de Valencia, que elaboró su *Plan de Estudios Experimental (1989)*.
- b. El caso del Departamento de Estructura de la Imagen y el Entorno, con su *Programa de 1995-1996 (1995)*.
- c. El caso del Programa TIAC, *Talleres Internacionales de Arte y Comunicación*, que tuvieron lugar en Valencia **(1995)**.

### **2.2.1. La enseñanza artística antes de su equiparación universitaria. El academicismo en Europa.**

Aunque pareciera ambiciosa la idea de sintetizar más de doscientos años de historia en este primer apartado, ha sido necesario abordar este intervalo de tiempo por los grandes cambios sociales y políticos que acontecieron en el mismo. Representan el origen de las enseñanzas artísticas y la creación de un modelo pedagógico asumido y normalizado, que también desde una mirada de observadora atenta, es un período que abarcó manifestaciones interesantes de oposición a éste, en propuestas alternativas fuera del estado español.

#### **2.2.1.1. La Académie Royale de Peinture et Sculpture.**

*«Es de lamentar la frecuencia con que la tradición, nunca revisionada, es honrada como guía infalible hacia la belleza y la perfección.»*

László Moholy-Nagy<sup>224</sup>

Desde el Renacimiento, la enseñanza de las Bellas Artes se ha impartido como un forma de ideología cultural<sup>225</sup>, que toma carta de naturaleza con el Academicismo a partir del siglo de la mitad del siglo XVII y con la *Académie de Peinture et Sculpture*, fundada en París durante el reinado de Luis XIV.

Por otra parte, el período de hegemonía francesa en Europa durante los siglos XVII y XVIII, y la entronización de los Borbones como reyes de España, serán dos circunstancias que favorecerán la influencia en las academias de Bellas Artes españolas con un academicismo de origen francés, cuyas secuelas han perdurado hasta bien avanzado el siglo XX. Pero hagamos un poco de historia.

---

<sup>224</sup> Moholy-Nagy, *La nueva visión... op.cit.* p. 53.

<sup>225</sup> Ver ARAÑO GISBERT, J.C. (1989). “La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural”, en *Arte, Individuo y Sociedad*, núm. 2. Madrid: Editorial Universidad Complutense. [http://www.arteindividuosociedad.es/articulos/N2/Juan\\_Arano.pdf](http://www.arteindividuosociedad.es/articulos/N2/Juan_Arano.pdf).

En el año 1648, durante la regencia de Ana de Austria, y a instigación de algunos influyentes pintores y escultores— Eustache Le Sueur, George von Opstal, Phillipe de Champaigne, Charles Le Brun—, se crea en París la *Académie royale de peinture et de sculpture* (Real Academia de Pintura y Escultura). Cuyos principales referentes o modelos fueron las academias italianas, especialmente la *Accademia di San Lucca* de Roma (1593), fundada por el pintor Federico Zuccari o Zuccaro<sup>226</sup>, que fue su primer *Príncipe* (director), con el propósito de elevar la consideración del trabajo del artista a algo más que al simple trabajo manual de artesanía. El objeto de la creación de esta institución francesa también se orientaba en ese sentido, ya que se quería prescindir de la autoridad de las corporaciones gremiales, formadas por maestros pintores, doradores, escultores y vidrieros, que detentaban el monopolio de la venta de pinturas y esculturas. Sus fundadores establecieron en sus estatutos que, para admitir un nuevo miembro, éste había de presentar una obra de arte y un dibujo sobre un modelo humano vivo. También eligieron como consigna: *Libertas artibus restituta*<sup>227</sup> (La libertad restaura las artes) y, pidieron a la autoridad real la exención de someterse a las reglas de los gremios.

Algunos años más tarde, en 1661, la *Académie* pasó a ser controlada por Jean-Baptiste Colbert (1619-1683), ministro de finanzas de Luis XIV, que siguiendo el ejemplo de los Médicis o de algunos papas de Roma —el ejemplo más reciente era el del papa Urbano VII (1568-1644)— haría de las artes un importante medio propagandístico de la monarquía y de su Corte.

La *Académie* era dirigida y administrada por un director elegido de entre sus miembros, aunque generalmente solía ser el pintor favorito del rey. Los pretendientes a formar parte de la Academia habían de presentar una obra o "*morceaux d'agrément*" (u obra de consentimiento o beneplácito) con el fin de demostrar sus capacidades artísticas y ésta ser aceptada. Y después de transcurrir un plazo de tres años, una segunda o "*morceaux de réception*", para su admisión definitiva. En los dos casos las obras eran juzgadas por los

---

<sup>226</sup> Federico ZUCCARO (Sant Angelo in Vado, 1542-Ancona, 1609) fue un pintor, arquitecto y escritor italiano, que también trabajó en España en la ornamentación del monasterio de San Lorenzo del Escorial.

<sup>227</sup> "La libertad restaura las artes".

miembros admitidos. Los cuales se elegían en concursos anuales, y que poco antes de la disolución, el 1793, llegaron a ser unos noventa. El premiado en el concurso anual recibía una beca denominada *Prix de Rome* (Premio de Roma), que le permitía perfeccionar su formación con una estancia en Roma, en la Academia francesa romana. Además, la admisión en la *Académie* aseguraba el acceso a las demandas reales de obras artísticas.

Su programa de estudio estaba previamente fijado para el alumno, y con las siguientes pautas:

1. Primero se copiaban dibujos.
2. Después, réplicas de yeso.
3. Por último, se realizaba una obra de pintura o escultura, a partir de modelos vivos.

Pero siempre, eso sí, desde un punto de vista estético cuyos referentes obligatorios eran las obras de Rafael de Sanzio y Nicolás Poussin. Aunque después se relajó la norma y se inició una controversia entre "poussinistas" y "rubenistas", partidarios de la obra de Rubens como referente. Respecto a los temas, éstos estaban jerarquizados:

- a) En el nivel inferior estaban los cuadros de naturalezas muertas y paisajes.
- b) En el intermedio los cuadros y esculturas de animales o de personas.
- c) Y en el superior, las obras con temas históricos, mitológicos y alegóricos.

En este mismo sentido fue muy importante la fundación en 1666, también durante el reinado de Luis XIV y por su ministro de Finanzas Jean-Baptiste Colbert,<sup>228</sup> de la *Académie de France à Rome* (Academia de Francia en Roma).

---

<sup>228</sup>Jean-Baptiste Colbert (Reims, 1619–París, 1683). Ministro de Finanzas de Luis XIV, fue un excelente gestor que desarrolló el comercio y la industria con la intervención del Estado. Su nombre va unido al colbertismo y se le considera un antecesor del dirigismo. Intentó activar la economía francesa fomentando las manufacturas y el comercio, especialmente el marítimo, e impulsó la creación de la Academia Francesa de las Ciencias.

La primera ubicación romana de la Academia fue en Gianicolo, después se trasladó al palacio Mancini en la vía del Corso, donde se mantuvo hasta el final del Directorio.<sup>229</sup>

Pero en 1803, Napoleón Bonaparte la transfirió a la villa Médici, nombre por el cual también se le conoce. La intención del futuro emperador francés era la de perpetuar una institución que había estado amenazada durante los tiempos de la Revolución, para así permitir a los jóvenes artistas franceses poder continuar conociendo y copiando a los grandes pintores y escultores de la Antigüedad o del Renacimiento. Cuyos trabajos anuales — obligados para todos los pensionados— se enviaban a París para ser allí juzgados.

Por otra parte, y contrariamente a la *Académie des inscriptions et belles-lettres* —fundada también por Colbert en 1663—, la *Académie royale de peinture et sculpture* admitió como miembros a mujeres artista. Fue Charles Le Brun quién, en la sesión del 14 de abril de 1663, recibió en la institución la primera mujer académica: la pintora Catherine Girardon Duchemin (1330-1698), esposa del escultor François Girardon (1628-1725).

Desde el año 1683, la *Académie* adquirió su máximo poder bajo la dirección del pintor y teórico del arte Charles Le Brun (1619-1690)<sup>230</sup>, con la organización jerárquica de sus miembros y un estricto sistema de formación. Dicha institución estatal se encargó de regular y enseñar pintura y escultura estas disciplinas artísticas en Francia durante más de siglo y medio (155 años).

En agosto de 1793, cuatro años después del inicio Revolución francesa, el pintor Jacques-Louis David, que era miembro de la institución pero siempre

---

<sup>229</sup> El Directorio fue la penúltima forma de gobierno adoptada por la Primera República durante la Revolución francesa. Se inició el 26 de octubre de 1795 y terminó con el golpe de Estado del 18 de brumario del Año VIII (9 de noviembre de 1799) que instauró el Consulado.

<sup>230</sup> En 1663 fue nombrado "primer pintor del rey", con una pensión de 12.000 libras. Se le conoce sobre todo por la decoración del Palacio de Versalles y, especialmente, por la galería de los Espejos. En 1666, junto con el ministro Colbert, fundó la Academia de Francia en Roma, que puso bajo la dirección de Lorenzo Bernini (1598-1680).



se había rebelado contra la autoridad y privilegios de sus componentes, obtuvo su disolución con un discurso pronunciado en la Convención Nacional. El año siguiente, el 1793, fue reemplazada por un Instituto, denominado en la época de la Restauración Academia de Bellas Artes y finalmente por el *Institut de France* (Instituto de Francia). Que continuaría poco después como el protector de un concepto conservador y clasista del arte y enemigo del progreso, y que sería combatido posteriormente por reformadores como Delacroix, Coubert o los impresionistas.

Además, junto al deber de contribuir al apoteosis del soberano por medio del arte, las academias de la época de las monarquías absolutistas, tanto en Francia como en otros estados europeos, también estaban sujetas a finalidades mercantilistas. Por ejemplo, en 1725, se reorganizó la Academia de Bellas Artes de Viena, con la finalidad de "un reconocimiento del arte y para fomentar el comercio".

Las academias de Bellas Artes se convierten así en un regulador social decisivo, el cual determina, desde el poder, el éxito o fracaso de un artista, ya que afecta también a la admisión de éste en un concurso, en la adjudicación de premios, etc.

Posteriormente, en la Ordenanza del 21 de marzo de 1816 se crea la *Académie des beaux-arts* (Academia de Bellas Artes) francesa, que actualmente forma parte del Instituto de Francia. Creación que tenía por objeto, entre otros propósitos, reagrupar las antiguas academias reales creadas en el siglo anterior en una sola institución: como la *Académie royale de peinture et de sculpture* (Real Academia de Pintura y Escultura, 1648), que ya hemos citado; la *Académie royale de musique* (Academia de Música, 1669) y la *Académie royale d'architecture* (Academia de Arquitectura, 1671).

Tras la supresión de las antiguas academias, en el seno del Instituto de Francia se crearon tres clases, siendo una de ellas la de Literatura y bellas artes, que contaba a su vez con ocho secciones (gramática, lenguas antiguas, poesía, antigüedad y monumentos, pintura, escultura, arquitectura, y música y declamación). En 1803, las secciones del Instituto se reagruparon en tres nuevas clases, siendo una de ellas la de bellas artes. Reforma que constituyó la base de la nueva Academia de 1816.

En Alemania, y bajo la influencia del Romanticismo, surgieron fuertes corrientes antiacademicistas o antineoclásicas, como la de los Nazarenos o del Purismo Nazareno, cuyos artistas tildaban a la Academia de ser una "institución decadente" o como "gallinero". Una de sus figuras más importantes, Johann Friedrich Overbeck (1789-1869), decía que en las academias "se reprimía todo sentimiento verdadero, todo pensamiento valioso".

Pero a pesar de las críticas de los artistas franceses o alemanes, las academias siguieron siendo, en general, unas instituciones que se caracterizaban por su distanciamiento respecto a la vida y por su oposición al progreso y tuvieron una gran influencia en la producción artística.

#### **2.2.1.2. La Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.**

En el año 1726, el pintor Francisco Antonio Meléndez<sup>231</sup> presentó a la consideración de Felipe V erigir en Madrid una Academia de Bellas Artes, cómo ya había en algunas ciudades importantes de Europa, cuyo texto transcribimos.

*«Primer proyecto de fundación de una Academia de Artes en esta Corte. Año de 1726.*

*Representación a el Rey nuestro Señor, poniendo en noticia de S.M. los beneficios que siguen de erigir una Academia de las artes del Diseño, Pintura, Escultura y Arquitectura, a ejemplo de las que se celebran en Roma, París, Florencia y otras grandes ciudades de Italia, Francia y Flandes; y lo que puede ser conveniente a su Rl. Servicio, al lustre de esta insigne villa de Madrid, y honra de la Nación Española.*

---

<sup>231</sup> Francisco A. Meléndez de Rivera (Oviedo, 1682-Madrid, 1752). Pintor español especializado en miniaturas y activo durante la primera mitad del siglo XVIII. Era hermano menor del pintor Miguel J. Meléndez y fue padre de Luis Meléndez (1716-1780), que destacó como pintor de bodegones.

*Por D. Francisco Antonio Meléndez natural de Oviedo, Pintor de sus Majestades, y Altezas »<sup>232</sup>.*

Meléndez había pintado el retrato del monarca, el de su esposa y familiares y éste, en reconocimiento de los méritos del artista, le había nombrado pintor de miniaturas reales, que se colocaban en joyas o servían para regalarlas a los embajadores. Pero la iniciativa del pintor asturiano no prosperó.

Pocos años después, el escultor italiano Domenico Olivieri<sup>233</sup>, que estaba al frente del taller de escultura del Palacio Real Nuevo, solicitó al mismo monarca permiso para abrir una Academia privada en 1742. La concepción de la Real Academia se debe al escultor italiano citado, pero en su creación también intervino, decisivamente, Sebastián de la Cuadra, marqués de Vallarías, primer secretario de Estado y del Despacho. El cual redactó para la Junta Preparatoria unas reglas con el fin que pudieran contribuir, después de un período de dos años, a elaborar los estatutos de la "Academia de escultura, pintura y arquitectura, que se proyectaba fundar en Madrid bajo la protección del monarca"<sup>234</sup>.

La aprobación, por parte de Felipe V, de la constitución de la Junta Preparatoria tuvo lugar el 13 de julio de 1744. Su primer Protector fue el marqués de Vallarías, y Fernando Triviño su primer Viceprotector, ocupando el cargo de la Dirección General Domenico Olivieri. La primera junta general tuvo lugar el 1 de septiembre del mismo año, en los locales que el rey les asignó en la planta noble de la Real Casa de la Panadería de la plaza Mayor madrileña.

---

<sup>232</sup> Ver Real Academia de Bellas Artes de San Fernando: <http://www.realacademiabellasartessanfernado.com/es/academia>.> Consulta: 23 de noviembre de 2013].

<sup>233</sup> Giovanni Domenico Olivieri (Carrara, 1708-Madrid, 1762). Escultor italiano alumno de Schiaffino. Estuvo al servicio de Carlos Manuel III de Saboya en Turín, donde hizo estatuas para el Palacio Real. Vino a Madrid recomendado por el arquitecto Giovanni B. Sacchetti. En 1739, por mediación del marqués de Villarías, fue nombrado escultor real de Felipe V, y en 1752 director de la recién fundada Academia de Bellas Artes.

<sup>234</sup> Ítem Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.

Durante los primeros años de reinado de Fernando VI, la Junta Preparatoria demoró la elaboración de los estatutos de la nueva institución con largas discusiones. Hasta que con la publicación del Real Decreto de 5 de abril de 1751, se dio por definitiva su redacción. El año siguiente, el 12 de abril de 1752, y sobre esta base, se fundó la Real Academia de Bellas Artes.

Pero en sus primeros años de existencia, se fue generando un cambio que afectó la composición y gobierno de ésta, el cual cristalizó con los nuevos estatutos de 1757, que fueron los primeros que llegaron a imprimirse y siguieron los pasos del modelo ilustrado francés. Estos especificaban los conocimientos y prácticas artísticas a adquirir en la Academia, a partir de estudios de naturalezas antropomorfas en la representación de la figura humana, tanto a través de la copia de vaciados de estatuas clásicas como de modelos vivos, y de la enseñanza de diversas disciplinas científicas.

En ellos, y en el preámbulo de Fernando VI, consta lo siguiente:

«Por cuanto el Rey mi Señor y Padre[...] determinó fundar y dotar para las Tres Nobles Artes<sup>235</sup> una Real Academia. Y para que en su formación se procediese con acierto, aprobó a 13 de julio de 1744 un proyecto de Estudio público de ellas [...]»<sup>236</sup>.

Lo más novedoso de estos nuevos estatutos se encontraba en el traspaso de la responsabilidad última desde las manos de los artistas a los consiliarios, que pasaron a ser piezas claves en el gobierno de la Academia, y que pertenecían a la nobleza, a altos cargos militares y a jerarquías eclesiásticas. Con lo cual el carácter de la institución pasó de ser artística a político-estamental.

Con el reinado de Carlos III<sup>237</sup> se confirma el carácter instrumental de la institución como un órgano importante del reformismo ilustrado; lo que

---

<sup>235</sup> Pintura, escultura y arquitectura.

<sup>236</sup> Ítem Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.

<sup>237</sup> Carlos III, llamado también el "rey alcalde" (Madrid, 1716- Madrid, 1788); fue duque de Parma (1731-35); rey de Nápoles y Sicilia (1734-59), y de España desde 1759 hasta su muerte en

comporta que ésta no sólo cuente con el apoyo del monarca sino también de los dirigentes del entorno real, los cuales detentan el poder sobre ella. Ante esta situación, Mengs,<sup>238</sup> Primer Pintor del Rey, intentó que la dirección efectiva de la Academia pasara a los artistas; pero fue víctima de su pretensión. Ya que por ella fue excluido de la lista de profesores y directores honorarios y tuvo que abandonar Madrid en 1769.

La Academia, sita en la Casa de la Panadería, experimentó un gran aumento de alumnos en la segunda mitad del siglo XVIII, dado que pasaron de los 300 inscritos en el 1757 a los cerca de un millar en el año 1800. Ello comportó que se comprara el palacio de Goyaneche en la calle de Alcalá para atender mejor su cometido, , donde reside aún su sede.

Para impartir sus enseñanzas, la institución contó con una excelente plantilla de profesores, algunos de los cuales consiguieron el grado de Director General, como los arquitectos Sachetti, Ventura Rodríguez, Juan de Villanueva y Arnal; los escultores Olivieri, Castro, Mena, Robert Michel, o los pintores Giaquinto, Francisco Bayeu y Maella y Ferro. Además de otros artistas que también colaboraron y que dieron prestigio a la institución, como Goya, Bails, Castañeda o Manuel Salvador Carmona.

En la primera mitad del siglo XIX, el hecho más remarcable, y que afectó considerablemente a la Academia de San Fernando, fue la segregación de la enseñanza de las bellas artes, que a partir del año 1844 se impartirá en la Escuela de Nobles Artes. La cual dependía desde sus inicios de la Academia y que fue el primer paso de la separación de las enseñanzas, aunque impartirlas conjuntamente había sido, para los fundadores de la Academia, su principal razón de ser. Este cambio que se da con el Real Decreto de 24 de diciembre de 1844, que en su preámbulo dice:

---

1788. Intentó modernizar la sociedad española con un programa de despotismo ilustrado. Realizó importantes cambios, pero sin quebrar el orden social, político y económico del sistema.

<sup>238</sup>Anton Raphael MENGS (Aussig, Bohemia, 1728-Roma, 1779). Pintor y teórico neoclásico de origen checo, que gozó de éxito internacional y trabajó para diversas cortes europeas: Dresde, Madrid y Viena, entre otras.

*«Tiempo hace ya que se reclama, por todos los amantes de las bellas arte, una reforma radical de su enseñanza, a fin de elevarla a la altura que tiene en otras naciones europeas, dándole la extensión que necesita para formar profesores. Ciertamente es que la Real Academia de San Fernando ha desplegado siempre el más saludable celo en favor de esta enseñanza; pero escasa de medios, no ha podido menos de darla incompleta...»<sup>239</sup>*

De este Real Decreto surgió la Escuela de Nobles Artes de la que, a su vez, se separarían las enseñanzas de Arquitectura en 1848, para formar con ella la Escuela Especial de Arquitectura, aunque los títulos siguiera expidiéndolos durante mucho tiempo la Real Academia. Así, los estudios de Arquitectura alcanzaron vida propia respecto a la Escuela de Nobles Artes, y la división entre la Academia y las nuevas enseñanzas se hiciera más patente.

De esta separación entre la Escuela y la Academia surgió una nueva Academia, en cuya organización y gobierno recuperaron terreno los artistas. Ya que desaparecieron los académicos honorarios y todos los individuos de la corporación pasaron a ser "iguales en consideraciones y prerrogativas". En ella también se limitó el número de sus miembros, organizándolos, por primer vez, en secciones: pintura, escultura y arquitectura, y en ese orden. También se formaron en él comisiones y se establecieron juntas generales a las que podían asistir todos los individuos de la corporación.

Pero la Academia no tuvo reglamento hasta que se aprobaron los nuevos estatutos en 1864, con los que perdió su carácter estamental, y no dejando ninguna duda sobre su misión:

*«...promover el estudio de la tres Nobles Artes, Pintura, Escultura y Arquitectura, estimulando su ejercicio y difundiendo el buen gusto artístico con el ejemplo y doctrina.»<sup>240</sup>*

---

<sup>239</sup> NAVASCUÉS PALACIO, Pedro (2007): "Narciso Pascual y Colomer (1808-1870): arquitecto del Madrid isabelino", en *De la Academia a la Escuela*, Ayuntamiento de Madrid, pp. 25-33. (p. 196).

<sup>240</sup> Historia de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, ver: <http://www.realacademiabellasartessanfernando.com/es/academia/estattos/historia> [Consulta: 3 de octubre de 2012]

Por lo tanto, realizó una actividad básicamente teórica y crítica que se traduciría en un plan de publicaciones (diccionarios, monografías, traducciones, etc.) exposiciones, colecciones artísticas y además de nuevos cometidos como la inspección de museos y la restauración de los monumentos. O sea, objetivos completamente diferentes de los que hasta la fecha se había ocupado la Academia. En los Estatutos de 1864, durante el reinado de Isabel II, también se redujo casi a la mitad el número de académicos, "pasando de un presidente, seis consiliarios y sesenta académicos, en 1846, a tiente y seis académicos, entre los que se incluían los cargos de director, secretario, censor, bibliotecario-conservador y tesorero".<sup>241</sup>

### **2.2.1.3. La Ley Moyano.**

La Ley de Instrucción Pública, aprobada por el Decreto de 9 de septiembre de 1857 —más conocida popularmente como Ley Moyano<sup>242</sup>— forma parte del cuerpo legislativo del Bienio Progresista<sup>243</sup>, e incorporó en su redacción buena parte del Proyecto de Ley de Instrucción Pública, del 9 de diciembre de 1855 del ministro Manuel Alonso Martínez. Con la que dos años más tarde se elaboró la Ley de Bases, de 17 de agosto de 1857, que autorizó a formular y promulgar la dicha Ley de instrucción Pública, promovida por el ministro liberal de Fomento, Claudio Moyano, que le dio el nombre popular por el que es más conocida.

---

<sup>241</sup> Historia de la Real Academia de Bellas Artes, ver: <<http://www.accademiaspagna.org/historia/>, p.2. (p. 197) [Consulta: 2 de noviembre de 2013]

<sup>242</sup> Ley Moyano, ver: <[http://www.elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley\\_Moyano\\_de\\_Instruccion\\_Publica\\_1857\\_.pdf](http://www.elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf)> [Consulta: 3 de marzo de 2012]

<sup>243</sup> Se conoce como Bienio Progresista un breve período de la historia de España transcurrido entre julio de 1854 y julio de 1856, durante el cual el partido Progresista pretendió reformar el sistema político de Isabel II —dominado por el partido Moderado desde 1843— profundizando en las características propias del régimen liberal.

Con cuya instauración se intentó mejorar la deplorable condición de la educación en España<sup>244</sup>, organizando los tres niveles de enseñanza:

- a) Primaria, obligatoria desde los 6 hasta los 9 años, y gratuita para los que no pudieran pagarla, pero que en la práctica dependería de la iniciativa de los municipios o de la iniciativa privada;
- b) Media, en la que se previó la apertura de institutos de bachillerato y *escuelas normales* de magisterio en cada capital de provincia, además de permitir la enseñanza privada en los colegios religiosos, que recibirían especial consideración, y
- c) Superior, referida a la enseñanza en las universidades, cuya gestión se reservó al Estado.

La ley Moyano fue la primera ley reguladora en España de la enseñanza y el fundamento del ordenamiento legislativo del sistema educativo español durante más de cien años. Dado que sus líneas fundamentales se mantuvieron hasta la Ley General de Educación de 1970, que estableció la escolarización obligatoria hasta los 14 años, y la LOGSE de 1990, que aumentó esa edad a los 16.

Pero respecto a las enseñanzas artísticas, y emanando de un gobierno moderado, no presentó muchas novedades. El ciclo de estudios preparatorio para acceder a estudios superiores se denominaba pomposamente de "Bachiller en Artes" —artículos 23, 26, 27, 29, 219 —, pero en este caso el nombre no hacía a la cosa.

---

<sup>244</sup> Ver GARRIDO PALACIOS, Manolo (2006): "Historia de la educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local", en *Reloj de Arena*, en la que dice: "... en 1856 encontramos una España culturalmente deprimida. El índice de analfabetismo supera el 80 %, la mitad de los niños en edad escolar están sin escolarizar, algo más del 42% del profesorado de instrucción primaria no posee titulación específica y más del 60% de las escuelas no tienen material técnico ni arquitectónico adecuado", p.90.

<<http://juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3093.pdf>>  
[Consulta: el 3 de abril de 2014]



En la Sección Primera: De los estudios, Título I: De la primera enseñanza, el artículo 5º era discriminatorio y sexista para la enseñanza elemental y superior de las niñas, ya que se suprimían de su currículo las "Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades.", los "Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura." y las "Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida." Y se les imponía: "Labores propias del sexo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores. Ligeras nociones de Higiene doméstica."

En su Título II: De la segunda enseñanza, artículo 14, después de enunciar las materias generales del segundo período, refería que habría: "Ejercicios de Lectura, Escritura, Aritmética y Dibujo." Y en el artículo 16 que:

«Son estudios de aplicación: Dibujo lineal y de figura. Nociones de Agricultura. Aritmética mercantil.»

En el Título III: De las facultades y de las enseñanzas superior y profesional, Capítulo II: De las enseñanzas superiores, artículo 47, entre las enseñanzas superiores figura "La de las Bellas Artes". Y en el 48, entre los estudios que comprende la carrera de Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos se encuentra, en último lugar: "Dibujo topográfico y de paisaje." Como también en el artículo 49, referente a los estudios de la carrera de ingeniero de Minas. Y en el 52, sobre ingenieros industriales: "Dibujo y ejercicios prácticos."

En el artículo 55, que se refería exclusivamente a la materia de la cual nos ocupamos, dice: "En la carrera de Bellas Artes se comprenden las de Pintura, Escultura, Arquitectura y Música." Y en el siguiente, artículo 56, que: "Los estudios de Pintura y Escultura son: Anatomía pictórica. Perspectiva. Estudio del Antiguo. Estudio del natural y ropajes. Colorido. Paisaje. Composición aplicada a la Pintura y a la Escultura. Modelado. Teoría e historia de las Bellas Artes.

Se agregarán a los estudios de Pintura y Escultura las clases de Grabado que determine el reglamento. El mismo expresará los estudios que han de exigirse para obtener el título de Profesor de cada una de estas partes." Programa de materias que sigue las pautas de las academias de Bellas Artes.

Y en el 57 se expresa que: "La carrera de Arquitectura abraza: Álgebra, Geometría y Trigonometría. Geometría analítica. Cálculo diferencial a integral. Topografía. Geometría descriptiva. Estereotomía. Mecánica aplicada. Mineralogía. Geología. Construcciones civiles é hidráulicas. Historia de la Arquitectura; análisis de los monumentos de todas las épocas. Composición. Arquitectura legal. Dibujo y trabajos prácticos."

En la Sección Segunda: De los establecimientos de enseñanza, Título Y: De los establecimientos públicos, Capítulo I: De las escuelas de primer enseñanza, artículo 107, dice que: "En los pueblos que lleguen a 10.000 almas habrá precisamente una de estas enseñanzas, y además una clase de Dibujo lineal y de adorno, con aplicación a las Artes mecánicas."

Y en el Capítulo IV: De los Establecimientos públicos de enseñanza superior y profesional, artículo 137: "Habrá en Madrid una Escuela de Bellas Artes para los estudios superiores de Pintura, Escultura y Grabado, además de los elementales; otra de Arquitectura, y un Conservatorio de Música y Declamación. Las Academias de Bellas Artes establecidas en las provincias se conservarán en su actual estado."

En el título IV: De las Academias, Bibliotecas, Archivos y Museos, en el artículo 159 se dice que "El Gobierno cuidará de que las Reales Academias Española, de la Historia, de San Fernando y de Ciencias exactas, físicas y naturales, tengan a su disposición los medios de llenar, tan cumplidamente como sea posible, el objeto de su instituto. " En el 161: "Se pondrá al cuidado de la Real Academia de San Fernando la conservación de los instrumentos artísticos del Reino y la inspección superior del Museo nacional de Pintura y Escultura, así como la de los que debe haber en las provincias; para lo cual estarán bajo su dependencia las Comisiones provinciales de Monumentos, suprimiéndose la central." Y en el 164: "Igualmente cuidará el Gobierno de que se establezca en cada capital de provincia un Museo de Pintura y Escultura, el cual correrá al inmediato cargo de la respectiva Comisión de Monumentos. "

Y en el Capítulo IV: De los Catedráticos de Instituto, artículo 207, se dice que: "Para aspirar a cátedras de instituto se requiere: Primero. Tener veinticuatro años cumplidos. Segundo. Tener título correspondiente, "pero que "Los

Profesores de Lenguas vivas y Dibujo, y los de Música vocal e instrumental y Declamación no necesitan título." Con lo que observamos que para ser catedrático de Dibujo de Instituto no era necesaria ninguna titulación.

Capítulo V: De los Catedráticos de facultad, artículo 219: "Se consideran Catedráticos de facultad para los efectos de esta Ley: Primero. Los de las Universidades. Segundo. Los de las enseñanzas superiores que no pueden comenzarse sin haber obtenido el título de Bachiller en Artes o la preparación equivalente de que trata el Art. 27." Y el artículo 223: "Se exceptúan de las reglas señaladas en los dos artículos anteriores<sup>245</sup> las enseñanzas de Pintura, Escultura y Música, a cuyo desempeño podrá proveer el Gobierno en la forma que determinen los reglamentos. "

En el Capítulo VI: Del Real Consejo de Instrucción Pública, artículo 246, punto tercero, se expresa que el nombramiento de Consejero también puede recaer: "En individuos de las Reales Academias; no pudiendo haber a la vez más de uno en concepto de representante de cada una de ellas."

Y en el 253, que: "El Real Consejo de Instrucción pública se dividirá en cinco secciones: Primera. De primera enseñanza. Segunda. De segunda enseñanza, de Bellas Artes y de Filosofía y Letras. Tercera. De enseñanzas superiores y profesionales, de Ciencias exactas, Físicas y naturales. Cuarta. De Ciencias médicas. Quinta. De Ciencias eclesiásticas y Derecho. Los Consejeros podrán pertenecer a más de una sección."

Por lo que respecta a la Bellas Artes, dicha ley sancionó una Escuela de Bellas Artes de nivel superior en Madrid para aquellos que desearan estudiar pintura, escultura y grabado; sin embargo, las academias de provinciales de Bellas Artes no sufrieron modificación alguna.

Muchas de las disposiciones de la Ley Moyano sirvieron de base a leyes de educación posteriores. La Ley Moyano fue una ley moderada que contrastaba, por su escasez de miras, con las polémicas sobre formación, arte y

---

<sup>245</sup>Artículos 221 y 222, referentes a las plazas de catedráticos y supernumerarios y a sus oposiciones.

producción que se planteaban en los estados europeos más avanzados. Porque con la irrupción del Romanticismo, y sobre todo a partir de mediados del siglo XIX, en que va consolidándose la revolución industrial, surgieron deseos de renovación y también comenzaron a debatirse sobre cuales habían de ser los conocimientos teóricos y técnicos del artista, ante los retos de la emergente sociedad industrial. Debate que expresaba el conflicto fundamental a resolver —en una sociedad desarrollada— entre la libre expresión artística y la búsqueda de un lenguaje de formas que tuviera en cuenta la producción mecánica en serie.

Un hito de referencia, en dicha polémica, es sin duda la *Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations* o Gran Exposición Mundial, celebrada el 1851 en Londres. Concebida para simbolizar el progreso y la modernidad, se expusieron los productos más recientes y realizados con las técnicas más avanzadas, y en España no nos consta que tuviera mucha trascendencia.

#### **2.2.1.4. La Primera República.**

Después de la proclamación de la Primera República,<sup>246</sup> el 12 de diciembre de 1873 se aprobaron unos nuevos estatutos para la antigua Real Academia de Artes Nobles. Aunque curiosamente no difieren demasiado de los isabelinos de 1864, de los cuales remarcaremos el cambio de denominación de la corporación y la creación de una nueva sección, la Musical. En ellos se establece que la institución se denominaría, desde ese día, Academia de Bellas Artes de San Fernando<sup>247</sup> y los académicos pasarían de treinta y seis miembros en 1864 a cuarenta y ocho en 1873. Crecimiento que se debía a los doce nuevos miembros que tendría la sección Música, encabezada por don Hilarión Eslava.

---

<sup>246</sup> Dicha proclamación tuvo lugar en las Cortes Generales de Madrid, el 11 de febrero de 1873.

<sup>247</sup> Nombre que se ha mantenido hasta hoy.

### **2.2.1.5. Escuela Española de Bellas Artes Roma (1873-1930).**

Roma se convirtió, a partir de finales del siglo xv, en un destino tradicional de numerosos artistas que buscaban perfeccionar su formación aprendiendo directamente de las fuentes de la antigüedad clásica. Por otra parte, el prestigio alcanzado por la *Académie de France á Rome* (1666), fue haciendo madurar la idea de la necesidad de fundar una institución española con una sede estable en la capital italiana.

En el reinado de Felipe IV (1605-1665), y sobre todo en el de su hijo Carlos II (1661-1700)<sup>248</sup> en el año 1680, hubo el proyecto, frustrado, de crear una Academia Española en Roma, imitando el ejemplo de la Academia de Francia en Roma en 1666, con el objeto de fundar una institución española que acogiera a los artistas procedentes de España que se desplazaban a la ciudad eterna para su formación, bajo la tutela del rey.

Años más tarde, en 1746, la Academia de San Fernando institucionalizó el envío de jóvenes pintores, escultores y arquitectos a Roma, los denominados “pensionados del rey” que, desde 1763, contaron con la figura de un director, siendo el primero de ellos el pintor Francisco Preciado de la Vega.

En 1832, con el director de pensionados Antonio Solá,<sup>249</sup> hubo otro intento de crear una Academia en Roma, pero los Estados Pontificios se opusieron a conceder carácter jurídico a una agrupación de pensionados y director.

Finalmente, tras algunos intentos que no llegaron a ver la luz, con el nacimiento del Reino de Italia, la proclamación de la Primera República española y el empeño personal de su ministro de Estado, Emilio Castelar, se dieron las condiciones históricas favorables que permitieron el nacimiento de la entonces denominada Academia Española de Bellas Artes en Roma, dependiente de la Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid.

---

<sup>248</sup> Historia de la Academia de Bellas Artes de S. F., ver: <<http://www.accademia-spagna.org/historia>. [Consulta: 12 de abril de 2014]

<sup>249</sup> Ídem.

Creada por el Decreto de 7 de agosto de 1873<sup>250</sup>, con un director y doce pensionados, su texto fundacional —con ecos de la Academia Francesa en Roma— establece que la nueva institución tiene por objeto “fomentar el genio nacional” y ofrecer “a nuestros artistas algún campo de estudio, algún lugar de recogimiento y de ensayo, en la ciudad que será eternamente la metrópoli del arte, en Roma.” También se creó con el objeto de reanudar la tradición de algunos famosos pintores que habían residido en Roma en sus años de formación, como Velázquez, Ribera o Goya.

Sin embargo, aunque fue fundada en el corto período de la Primera República (11 de febrero de 1873 hasta el 29 de septiembre de 1874), la monarquía borbónica, restaurada en España en 1874, mantuvo un apoyo decidido a la institución con sede Roma. Como demuestra el hecho que en 1876 se estableciera un acuerdo del gobierno español con el italiano para la transacción de la iglesia, convento y anejos de San Pietro in Montorio al Estado español, con el fin de ubicar allí una academia de bellas artes. Su sede definitiva fue inaugurada el 23 de enero de 1881, reinando Alfonso XII, y su primer director fue el pintor José Casado del Alisal.

De los doce pensionados de la Academia, que eran pintores, escultores, arquitectos, grabadores y músicos, cuatro de ellos eran "pensionados de mérito", elegidos por concurso entre los artistas solicitantes que ya gozaban de justa fama, y los ocho restantes eran "pensionados de número", que accedían por rigurosa oposición, después de pasar difíciles pruebas sobre sus conocimientos y aptitudes artísticas. Aunque la Academia también albergó en ocasiones "invitados de honor", artistas de reconocido prestigio que también gozaron de sus estancias en Roma sin tener que pasar las pruebas de ningún concurso.

Todos los pensionistas estaban obligados a permanecer durante el tiempo mínimo de un año en Roma y dos más en viaje de estudios por otras ciudades europeas para mejorar su formación. Durante este período de

---

<sup>250</sup> Ver DELGADO CRIADO, Buenaventura (1994). *Historia de la educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Fundación Santa María y Ediciones Morata, p. 437.

tiempo habían de dedicarse a la pintura de tema histórico<sup>251</sup> o paisaje, a la escultura, a la arquitectura, al grabado o a la música.

Al final de cada año, cada uno de ellos tenía que entregar una serie de trabajos obligatorios y presentar al público romano el fruto de su labor a través de la exposición de sus obras o, en el caso de los músicos, de la organización de conciertos. Las obras realizadas durante los dos primeros años se entregaban, como estaba estipulado, al Ministerio de Estado. Las correspondientes al tercero pertenecían a sus autores, reservándose el Ministerio el derecho de tanteo en caso de venta.

Por otra parte, la ciudad de Roma, en la época de la fundación de la Escuela de Arte Española (1881), ya había perdido su supremacía de centro artístico europeo, que se había desplazado a otras ciudades europeas y sobre todo a París. Por lo que el envío de pensionados a la capital italiana comenzó a generar algunas críticas, como la que podemos constatar en la novela *La Quimera* (1905) de Emilia Pardo Bazán:

«¿Te has fijado en los envíos de Roma? Esa Roma –lo estaba diciendo Ruiz Agudo, el de La Península- es el *estragamento* de la poca espontaneidad que podían tener los muchachos. Allí se aprende a imitar.... Imitaciones. Ambiente europeo no ha vuelto a respirarse allí desde el siglo XVIII. Convencionalismo, la eterna *ciociara*, la cabeza de estudio melenuda, rehacer a Serra y sus paisajes melancólicos, de malaria, con paludismos verdes y un ara rota, como gran alarde de modernismo. Ruiz Agudo está furioso: dice que en el periódico va a pegarles a todos: a la Academia, a su director, al Gobierno; para que se convenzan de que hoy la pintura debe estudiarse en Londres, y en París, y en Berlín... y dentro de poco en Chicago, sí, señor, en Chicago, entre tocineros.»<sup>252</sup>

---

<sup>251</sup> Joaquín Sorolla fue pensionado en la Academia Española de Roma por la Diputación de Valencia entre 1885-89, y pintó en Asís, en 1887, el cuadro de tema histórico: *El padre Jofré protegiendo a un loco*.

<sup>252</sup> Historia de la Academia de Bellas Artes de S. F., ver: <<http://www.accademia spagna.org/historia>. [Consulta: 12 de abril de 2014].

Y por las obras de sus pensionados, las trayectorias de estos no se apartaron demasiado de la línea academicista<sup>253</sup> que emanaba de la directrices de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid, de la cual dependía la Academia romana.

Las dos primeras décadas del siglo xx fueron bastante difíciles para los pensionados por la inflación de los precios y la 1ª Guerra Mundial (1914-1917), en la que participó Italia.



**Figura 45: Exposición de Vicente Beltran Grimalt. Museo de Bellas Artes de Valencia. 2014.**

En la década de los años 20 se reforzó la figura del director y la Academia se convirtió en una excelente embajadora cultural de España en Roma. En 1922 estuvo como pensionado el escultor valenciano Vicente Beltrán Grimalt (1896-1963) y uno de los hitos de la década fue la llegada a la Academia de la primera pensionada, María de Pablos Cerezo, por la especialidad de Música,

---

<sup>253</sup> Ver REYERO, Carlos, comis. (1992). *Roma y el ideal académico. La pintura de la Academia Española de Roma (1873-1903)*, catálogo de exposición de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid. 1992.



durante los años 1928 al 1932. Ya que Carlota Rosales, que estuvo desde 1887 hasta 1889, había disfrutado de una pensión de carácter extraordinario por su vinculación con el director Vicente Palmaroli y González, que la apadrinó en Roma, y la prematura muerte de su padre, el pintor Eduardo Rosales, que había estado nombrado para ser el primer director de la Academia.

#### **2.2.1.6. Instituto de Libre Enseñanza (1876-1936).**

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue creada en 1876 por un grupo de catedráticos de la Universidad Central de Madrid que habían sido cesados en sus labores docentes por negarse a aceptar el Decreto (1875) del marqués de Orovio, ministro de Fomento, que seguía una de las pautas integristas de Antonio Canovas del Castillo:<sup>254</sup> un proyecto de nación para España sustentado por la voluntad divina.

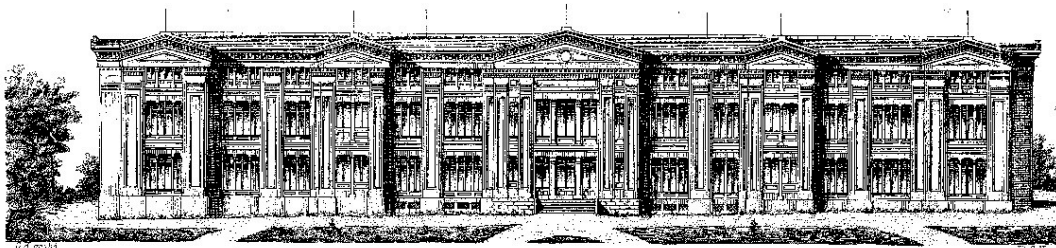
Todos los cesados eran seguidores de las teorías del filósofo alemán Karl. F.C. Krausse (1781-1832), que defendía la tolerancia académica y la libertad de cátedra frente al dogmatismo, ideas que había introducido el catedrático de Ampliación de Filosofía, Julián Sanz del Río, en la universidad madrileña en 1843. Entre los krausistas se encontraban Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón, partidarios de la libertad de cátedra, que se habían negado a firmar un documento en el que se les obligaba a someter sus enseñanzas a cualquier dogma oficial en materia religiosa, política o moral.

La ILE desarrolló su programa pedagógico al margen del estado, creando un establecimiento educativo privado y de carácter laico, que abordó en primer lugar la enseñanza universitaria, aunque después se extendió a la primaria y a la secundaria.

---

<sup>254</sup> Dicho político, de ideas tradicionales, fue uno de los principales artífices de la restauración borbónica con la proclamación de Alfonso XII en 1874 y presidió gran parte de los gobiernos conservadores del sistema bipartidista.

En sus comienzos, su sede estuvo ubicada en el centro de Madrid y en 1884 se trasladó a las afueras (Paseo del Obelisco, 8), con el fin de tener jardines más amplios que facilitarían su labor en la enseñanza primaria.



**Figura 46: Fachada del edificio proyectado para la ILE en el paseo de la Castellana, Madrid.**

Apoyaron el proyecto los intelectuales progresistas más prestigiosos de la época, como Joaquín Costa, Augusto González de Linares, Hermenegildo Giner de los Ríos, Federico Rubio, además de otras personas comprometidas en la renovación educativa, cultural y social de España.

Cinco años después de su fundación, en 1881, empezaron a enseñar en la ILE profesores que se habían formado en ella, como Manuel Bartolomé Cossío (que sucederá a Giner en la dirección del ILE), Ricardo Rubio, Pedro Blanco, Ángel do Rego, José Ontañón o Pedro Jiménez-Landi. Dicha labor consolidó el proyecto hasta el punto de convertirse en un centro de referencia por su óptima labor pedagógica y de prestigio internacional, como podemos ver en la lista de colaboradores que publicaron artículos en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, entre los que encontramos a: Bertrand Russell, Henri Bergson, Charles Darwin, John Dewey, Santiago Ramón y Cajal, Miguel de Unamuno, María Montessori, Lev Tolstói, H. G. Wells, Rabindranath Tagore, Juan Ramón Jiménez, Gabriela Mistral, Benito Pérez Galdós, Emilia Pardo Bazán, Azorín, Eugeni d'Ors o Ramón Pérez de Ayala.

Algunos de ellos se vincularon estrechamente con la institución: Julián Sanz del Río, Antonio Machado Álvarez, Antonio Machado y su hermano Manuel Machado, Julio Rey Pastor, Luis Simarro, Nicolás Achúcarro, Francisco Barnés, Alice Pestana o Alberto Giménez Fraud que fundaría la Residencia de Estudiantes.

Después de la muerte en 1915 de su inspirador, Francisco Giner de los Ríos, se creó el 14 de junio de 1916 la Fundación que lleva su nombre, con el objeto de velar por el patrimonio de la institución y continuar su tarea educadora. Entre 1916 y 1936 se publicaron las *Obras Completas* de Giner de los Ríos.

La influencia de la institución fue esencial para que las autoridades iniciaran una serie de reformas necesarias en los ámbitos jurídico, educativo y social; como por ejemplo crear los organismos del Museo Pedagógico Nacional y la Junta para Ampliación de Estudios, cuyo objeto era enviar estudiantes becados a estudiar al extranjero.

El Programa Pedagógico de la II República se inspiró en los planteamientos que, desde 1876, había difundido la Institución de Libre Enseñanza y sus puntos fundamentales fueron:

- Gratuidad de la enseñanza primaria,
- Obligatoriedad de la educación,
- Igualdad de sexos en la educación, y
- Abolición de los libros oficiales de texto.

Pero los esfuerzos de modernización y deseos de la ILE para alcanzar una sintonía cultural y científica con el resto de naciones europeas, se vieron truncados con la victoria del general Franco en la guerra Civil (1936-1939) y la consiguiente dictadura, ya que la Institución de Libre Enseñanza fue prohibida y su patrimonio confiscado, por considerarla 'antinacional' y 'antihispánica'.

#### **2.2.1.7. Finales del siglo XIX y primeras décadas del XX.**

Des de finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del XX e influenciada por las novedades educativas que proponía la ILE, la enseñanza artística fue evolucionando desde la formación tradicional académica hacia otros modelos educativos más innovadores.

Uno de estos casos es el de los cursos de la Residencia de Paisajistas, dependientes de la Real Academia de San Fernando y creados en 1918 en la Cartuja de Santa María de El Pualar, en Rascafría (Madrid), para la que se nombró director a Joaquín Sorolla.

Por otra parte, la influencia de las ideas pedagógicas del suizo Johann Heinrich Pestalozzi (Zurich, 1746-Brugg, 1827), para la enseñanza de la forma proponía: observar, medir, dibujar y escribir, y en las del alemán Friedrich Froebel (Oberweissbach, Turingia-Marinthal, 1852), que defendía que la educación, desde un principio, había de tolerar y proteger, jamás obligar o impedir la espontaneidad para sustituirla con modelos artificiales. Fueron planteamientos que empezaron transformar paulatinamente la forma de aplicar la educación, y esa manera de entenderla también implicaría un cierto cambio de criterio en el sector educativo, sobre todo en las escuelas progresistas.

No obstante, estos aires de modernidad no tuvieron mucho calado en las escuelas de Bellas Artes españolas.

### **2.2.1.8. La Residencia de Estudiantes de Madrid (1910-1939).**

El regeneracionismo, cuyo máximo representante fue el aragonés Joaquín Costa,<sup>255</sup> autor de la obra *Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno en España: Urgencia y modo de cambiarla* (1901), también conocido por su lema: "Escuela, despensa y doble llave al sepulcro del Cid, para que no vuelva a cabalgar." creó la inquietud en los medios intelectuales, que comportó exigir una serie de reformas para la regeneración del país y un ambiente de cambio que impregnó la generación del 98 y el convencimiento que la formación era un requisito indispensable para el progreso.

---

<sup>255</sup> COSTA MARTÍNEZ, Joaquín (Monzón, 1846 – Graus, 1911), fue un político aragonés, jurista, economista e historiador español, a quien se le considera como la principal figura del movimiento intelectual decimonónico conocido como regeneracionismo.

Buen ejemplo de este nuevo contexto, fue la propuesta educativa de la Residencia de Estudiantes de Madrid, institución fundada por la Junta para Ampliación de Estudios y producto de las ideas renovadoras que había difundido el krausista<sup>256</sup> Francisco Giner de los Ríos y su ILE.

La Residencia fue en su época un excelente foro de debate y uno de los principales núcleos de modernización científica y educativa de España, abierta a las innovaciones que se producían en el mundo, tanto en la ciencia, el arte como en la literatura. Como demuestra el elenco de grandes personalidades que la visitaron, hicieron exposiciones, representaciones teatrales o conferencias: Albert Einstein, Paul Valéry, Marie Curie, Igor Stravinsky, John M. Keynes, Alexander Calder, Walter Gropius, Henri Bergson o Le Corbusier.

Donde en un ambiente de libertad, y durante sus períodos de estudio, coincidieron y se relacionaron grandes figuras españolas del siglo xx, como Salvador Dalí, Luis Buñuel, Federico García Lorca o Severo Ochoa.

### **2.2.1.9. La educación artística en la II República: Ángel Ferrant y sus propuestas de reforma<sup>257</sup>.**

Ángel Ferrant Vázquez (Madrid 1890-1961) fue el iniciador de la escultura cinética y surrealista en España y uno de los escultores más importantes de las vanguardias españolas del siglo xx. Hijo del pintor Alejandro Ferrant,<sup>258</sup>

---

<sup>256</sup> Seguidor de la doctrina pedagógica inspirada en las ideas del filósofo Karl Christian Friedrich Krause (Elsenberg, 1781- Munich, 1832). El krausismo es una doctrina que defiende la tolerancia académica y la libertad de cátedra frente al dogmatismo. Krausismo. *Wikipedia, La enciclopedia libre*. [Fecha de consulta: 12/05/2013].

<https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Krausismo&oldid=84987306>.

<sup>257</sup> Ver Ignacio ASENJO FERNÁNDEZ: "Ángel Ferrant y la reforma de las escuelas superiores de Bellas Arte", en *Archivo Español de Arte*, LXXXII, 325, enero-marzo 2009, pp.47-62. Madrid ISSN: 0004-0428. ", Madrid. 2009.

<sup>258</sup> Alejandro FERRANT Y FISCHERMANS (Madrid, 1843-1917). Pintor español que cultivó temas de historia, de género, religiosos, paisajes, retratos y pintura decorativa. Fue miembro, tesorero y presidente de la sección de Pintura de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, profesor de pintura de la Escuela Central de Artes y Oficios y director del Museo de Arte Moderno.

estudió en la Escuela de Artes y Oficios de Madrid, en la Academia de San Fernando y en el taller del escultor Aniceto Marinas, ampliando sus conocimientos en viajes por Europa y con una estancia en París. En el año 1918 obtuvo una cátedra de Modelado en la Escuela de Artes y Oficios de A Coruña, donde residiría durante los dos años siguientes, hasta su traslado a Barcelona, ciudad en la que permanecerá desde 1921-26.

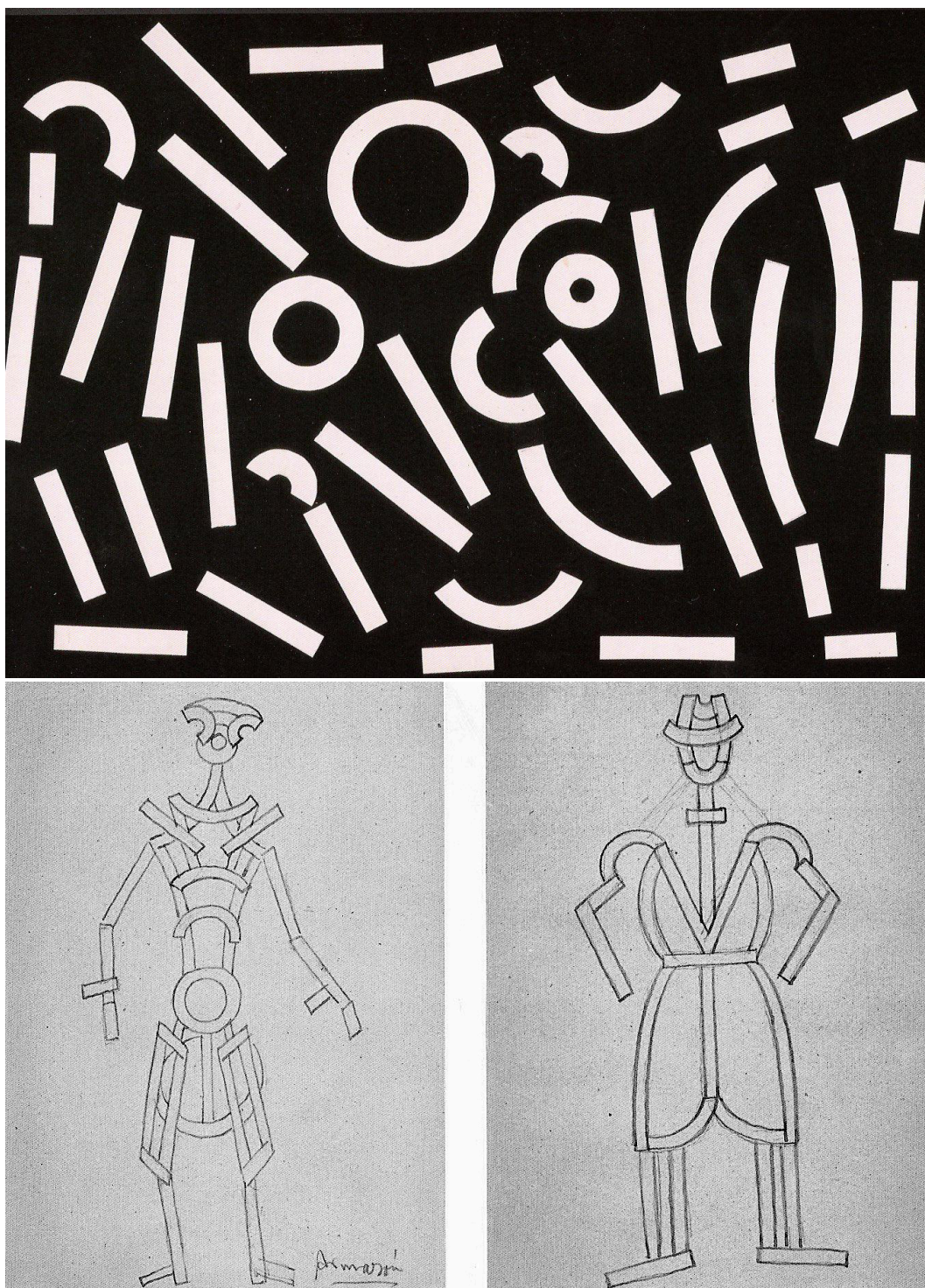
En el año 1927, Ferrant recibió de la Junta para la Ampliación de Estudios una pensión para estudiar, en Viena, el régimen y funcionamiento de las instituciones artístico-docentes de la capital austríaca. Volverá el 1928 a Barcelona, donde permanecerá hasta 1933. Desde el 1928 al 1933 permanecerá en la capital catalana. Hasta que en el año 1934 se establece definitivamente en Madrid.

Siempre estuvo muy interesado por cuestiones pedagógicas referentes al arte. En 1931, ejerciendo en Barcelona como profesor de la Escuela de Artes y Oficios y Bellas Artes, redactó un programa sobre la reorganización de la enseñanza artística, titulado *Diseño de una configuración escolar. El Estado y las artes plásticas*, destinado a lo que el denominó como Escuelas Federadas de Artes Plásticas del Estado, y que fue ampliamente comentado.

En dicho programa, cuestionaba y rechazaba un aprendizaje artístico basado en lo que él llamaba el "despotismo de la copia y la imitación". Y propugnaba que se diera prioridad a todo lo que pudiera evidenciar las capacidades o dotes de los alumnos: "la experimentación formal, la libertad expresiva, la intuición como medio de llegar al conocimiento, el estudio de la naturaleza y sus leyes estructurales, el estímulo de las aptitudes expresivas individuales, etcétera: todo ello en aras de conseguir la auténtica capacidad creativa."<sup>259</sup> Postulados que convertían a Ángel Ferrant en un teórico avanzado de la moderna pedagogía artística en nuestro país.

---

<sup>259</sup> Ver ASENJO FERNÁNDEZ, Ignacio : "Ángel Ferrant y la reforma de las escuelas superiores de Bellas Arte", en *Archivo Español del Arte*, LXXXII, 325 Enero- Marzo, ISSN 0004-0428, pp. 61-62. 2009.



**Figura 47: Ángel Ferrant. Material didáctico "Arsintes" y modelos correspondientes a su variante en dibujo "Armazón", 1935, Fondo de Documentación Ángel Ferrant de la Colección Arte Contemporáneo, Madrid.**

A comienzos de la guerra Civil, el 23 de julio de 1936, se creó la Junta de Incautación y Protección del Tesoro Artístico en Madrid, promovida por la Alianza de Intelectuales Antifascistas, en la que colaboraron activamente él y su hermano Alejandro.

Ya en plena conflagración, en 1938, el Consejo Central de Artes Plásticas,<sup>260</sup> organismo perteneciente al Gobierno de la II República, y más concretamente José Renau, Director de Bellas Artes, le pide su colaboración para que, dados sus conocimientos, forme parte de la Comisión de Expertos que han de reorganizar las enseñanzas artísticas y la Escuela de Arquitectura.

Dicha petición generará su ensayo *La educación en arte y sus tangencias con la enseñanza general*,<sup>261</sup> donde se desarrolla su idea sobre la reorganización de las escuelas de Bellas Artes, fundamentada en el institucionismo, que era la aplicación del krausismo en los años de la segunda república y precedentes. En dicho texto, él menciona los ámbitos a los que compete la educación artística; las diversas competencias en que puede diversificarse el arte; el papel que asume cada centro, según el contexto y la generalidad de la educación; analiza las escuelas de Bellas Artes, el Conservatorio de música, la Universidad, los institutos de Enseñanza Media, las escuelas de Artes y Oficios, las escuelas de Trabajo y las escuelas primarias. Expone sus ideas sobre la necesidad de una presencia activa del arte en la vida cultural y social. Hace hincapié en el papel que ha de desempeñar el profesor, que él reclama que sea un artista-profesor. Y, finalmente, reflexiona sobre "la totalidad del proceso educativo y de la toma en consideración del sentir por medio del arte."<sup>262</sup>

Además, **dos gráficos** complementan la exposición del discurso. El primero sobre la adquisición de la cultura en las tres etapas educativas o de formación: primaria, secundaria y universitaria. Y en cada una de las etapas con breves anotaciones, en función de su nivel educativo de cada una.

---

<sup>260</sup> *Ibidem* ASENJO FERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 48.

<sup>261</sup> Ensayo que se conserva, mecanografiado, en el Museo Patio Herreriano de Valladolid, Colección Arte Contemporáneo, Fondo Ángel Ferrant [F.F.-Fe.1 - 736].

<sup>262</sup> *Ibidem* ASENJO FERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 50.



Haciendo referencia a la racional, a la intuitiva, y al predominio de la personalidad.

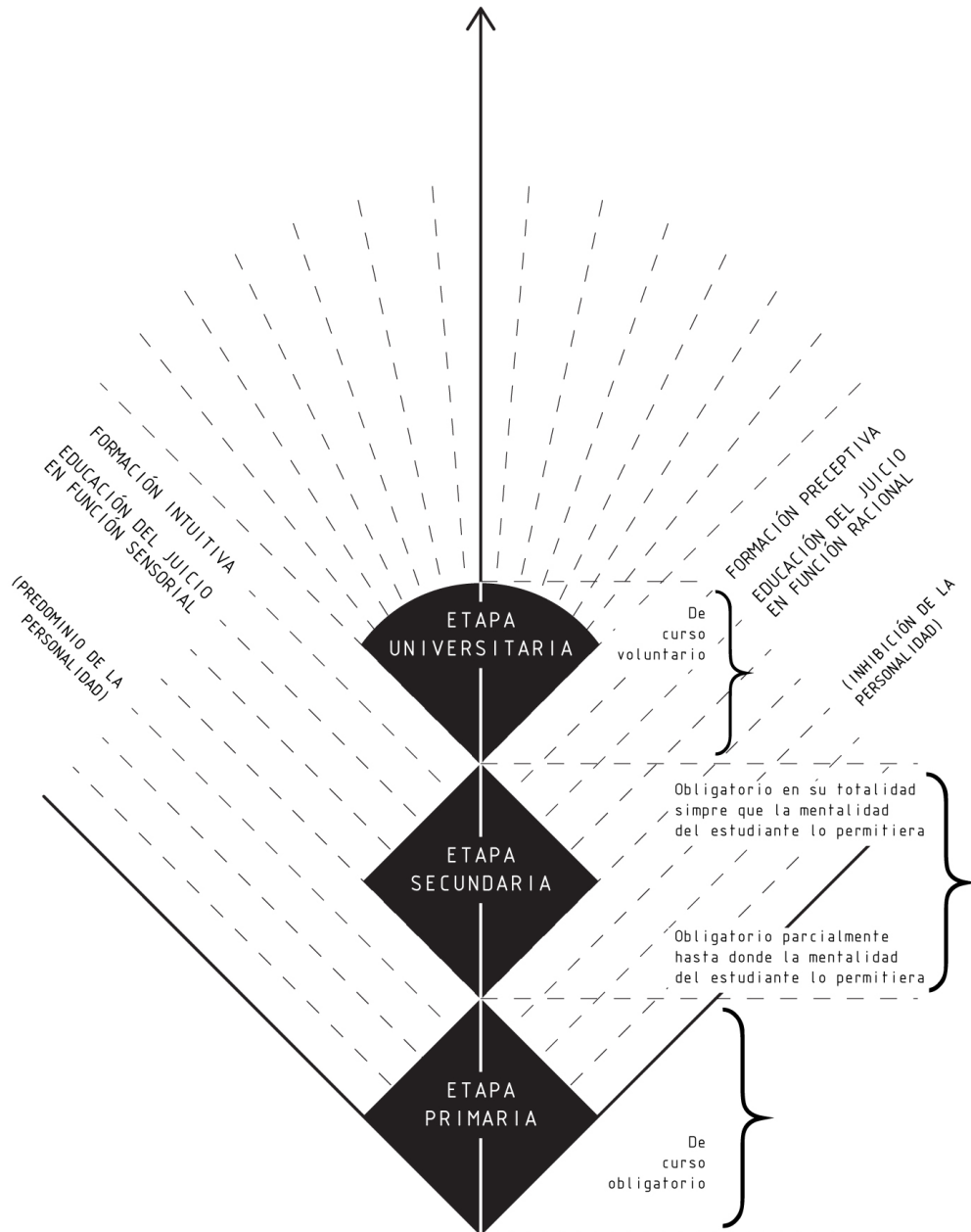
En el segundo gráfico están representados los Talleres, las Escuelas especiales, las Escuelas de Trabajo y las Escuelas de Artes y Oficios. Al superponerlo con el primero, y ver su resultado al trasluz, se puede apreciar "...la complementariedad entra la educación general y la propiamente artística...".<sup>263</sup>

Ferrant, en el preámbulo de su ensayo, ya propugna la necesidad de abordar el estudio en las escuelas de Bellas Artes junto con otros ámbitos del mundo educativo, dado el carácter de unidad y correlación que ha de tener toda educación. Como también que la enseñanza en estas escuelas ha de enfocarse con un talante diferente al de cualquier otro centro docente. Y tomando como ejemplo la Pintura, a la que considera un todo "homogéneo e indivisible", considera "...un disparate que, en una Escuela de Pintura, haya un profesor de ropajes, otro de colorido, otro de procedimientos, ...etc."<sup>264</sup> ya que puede, según el, confundir la vocación del alumno, si se le somete a tantas direcciones de interés.

---

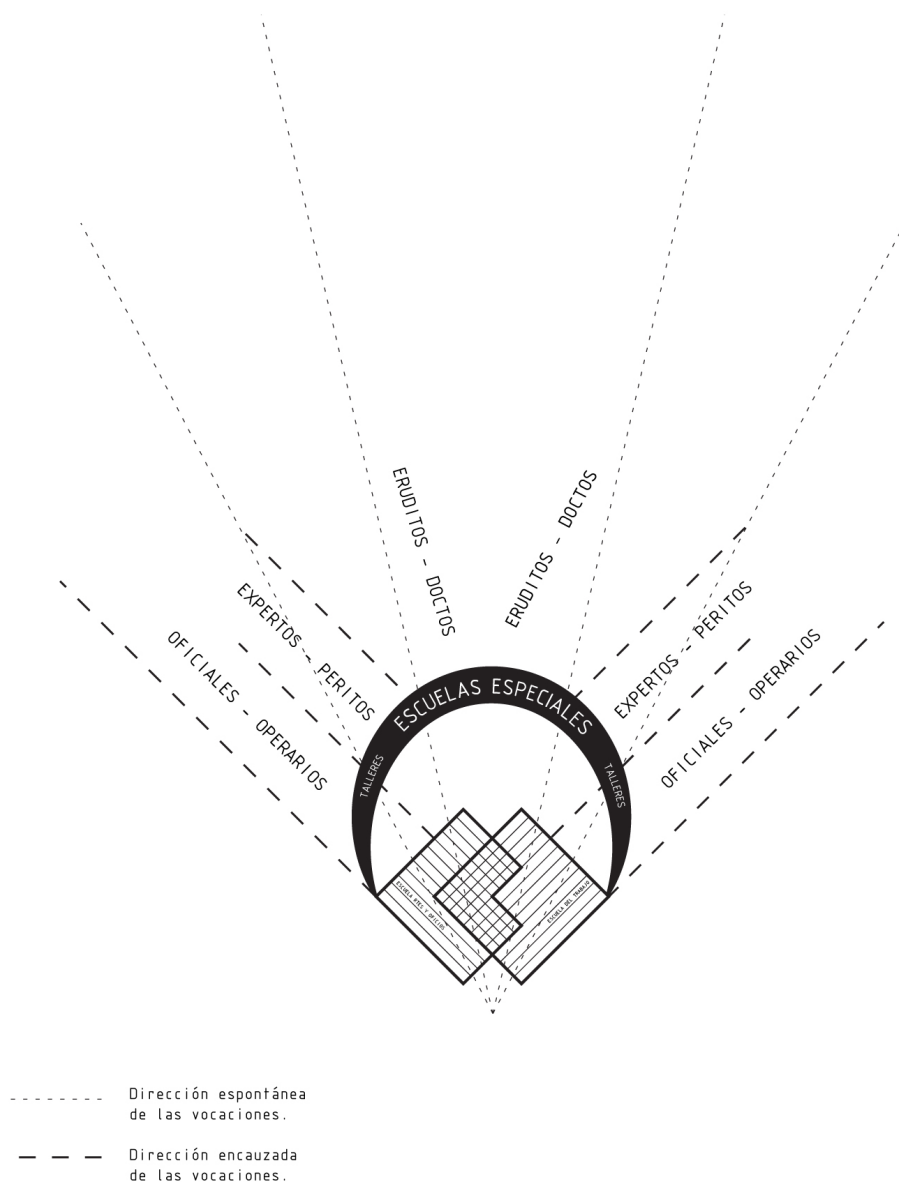
<sup>263</sup> *Ibidem op. cit.* p. 51.

<sup>264</sup> *Ibidem, op. cit.* p. 53.



Representación de las tres etapas de la cultura, con indicación equilibrada a izquierda y derecha de los dos sentidos educacionales que reclama la doble lucidez con que se manifiesta el espíritu.

**Figura 48: Representación de las tres etapas de la cultura, con indicación equilibrada a izquierda y derecha de los dos sentidos educacionales que reclama la doble lucidez con que se manifiesta el espíritu. Reproducción gráfica del original de Ángel Ferrant.**



**Figura 49: Segundo gráfico sobre los Talleres, las Escuelas especiales, las Escuelas de Trabajo y las Escuelas de Artes y Oficios. Reproducción gráfica del original de Ángel Ferrant.**

Argumenta a favor de la individualidad e idiosincrasia del artista, aunque éste no ha de limitarse sólo al ámbito de lo artístico.

Para Ferrant, en su Escuela Superior de Artes Plásticas, los docentes habrían de ser profesionales destacados como pintores y escultores. Los cuales admitirían el número de alumnos que las circunstancias y normas

aconsejaran, ajustándose a las realidades que presentaran. Cada profesor impartiría y desarrollaría sus cursos dentro de un sistema "cíclico, personal y total", completo y según su iniciativa pero con determinados períodos de carácter general, cinco en total. Sobre la dirección de la Escuela, cree que ésta habría de recaer en quien pudiera coordinar las clases de una manera eficiente, independientemente que el director fuera o no artista.

Sobre la distribución de los alumnos en las clases, Ferrant propone tres criterios de selección:

- a) Los deseos del alumno<sup>265</sup>;
- b) Sus antecedentes, y
- c) Los dictámenes de la Dirección y del Claustro. Por otra parte, aunque no da pormenores, considera que un estudiante puede pasar a depender de un profesor a otro durante el proceso escolar.

En los cinco períodos escolares, encontramos enunciaciones sobre los siguientes proyectos educativos: la apuesta por la enseñanza intuitiva y no la directiva; la separación de la obra de los museos como referente de la apreciación de la labor escolar; la finalidad expresiva del empleo de las técnicas; la importancia de la comunicación alumno-profesor; la importancia de la pureza de una idea frente a la jactancia técnica; la eficacia en la autoformación escolar en oposición a la desviación autoformativa en períodos preescolares; la importancia de los estímulos y sensaciones frente a los principios o doctrinas, etc.

Y las normas<sup>266</sup> en qué podrían orientarse los cinco períodos escolares serían:

- 1º Período. "*Aspiración a una expresión plástica nativa.*"  
Mediante trabajos elementales para averiguar el grado de

---

<sup>265</sup> Como ya se hacía en el Black Mountain College.

<sup>266</sup> Ibídem I. ASENJO FERNÁNDEZ, *op. cit.*, pp. 54-55.

autoformación del estudiante, con el objeto de descubrir sus facultades nativas.

- 2º Período. "*Trabajos en los que se asocien formas de una realidad imaginada por los alumnos y el profesor.*" Partiendo de la depuración del sentido plástico innato y de la autoformación escolar, donde el que el alumno se sirva de modelos y de referencias verbales pero sólo refiriéndose a algunos ejemplos históricos y prácticas aclaratorias, lejos de las doctrinas. Habría que centrarse en la atención en lo sensitivo y alejarse de las "injerencias racionales"; donde las nociones técnicas fueran, únicamente, vehículo de la expresión.

- 3º Período. "*Labor analizada y consciente.*" Para Ferrant, el sentido plástico innato se ha de desarrollar con teorías que lo conduzcan a asegurar su evolución. Para ello propone el análisis de la composición; el estudio de la organización de las formas; la investigación de las estructuras vivas, como también adquirir conocimientos geométricos y científicos necesarios para el arte y la realización de prácticas de su técnica preferida en función expresiva. Que el alumno sea crítico y autocrítico, y que en este período se inicien y lleven a cabo los primeros trabajos en colaboración.

- 4º Período. "*Trabajos de iniciativa escolar.*" En los que los alumnos, en colaboración, realicen obras y proyectos a partir del entorno y de su medio social; con estudios comparativos de creaciones plásticas del pasado con otras recientes. Además de estudiar la Historia del Arte y de utilizar un bibliografía básica del arte actual.

- 5º Período. "*Emancipación del grupo y del individuo.*" En este período final, los alumnos asumen su plena independencia en la dirección de sus trabajos. Y sus proyectos y obras se someten a la crítica individual o de grupo. Además, y como ocurre en los cursos de doctorado, los alumnos realizarán estudios sobre ideas, autores, movimientos o períodos artísticos, antiguos o modernos, elegidos por ellos mismos y orientados por un profesor. Como también podrán organizar exposiciones o actos públicos.

Por otra parte, y considerando el deficiente nivel formativo y académico de entonces, Ferrant cree que antes de ingresar en la Escuela Superior de Bellas Artes el alumno debe realizar una "*preparación obligatoria especial*", acordada previamente con las escuelas de Artes y Oficios. Así como cursar obligatoriamente el Bachillerato, o parte de él, en un Instituto.

Después de proponer los estudios de Bellas Artes, Ferrant se ocupa de la enseñanza musical en el Conservatorio, al que dispensa de una función de carácter social. Pero es una temática que ya se aparta del objeto de nuestro estudio y que no trataremos.

A continuación, Ferrant analiza críticamente los estudios en la Universidad<sup>267</sup> de entonces, a la que ve como un ámbito donde: "... *se fragua con mayor probabilidad el hombre culto que se infla de sabiduría y se despega de la tierra...*" y adquiere "*la manía del saber*" pero a través de un único camino de "...esfuerzo intelectual a ojos cerrados, y a medida que lo va recorriendo se les atrofian los sentidos, cuya función habría de serle imprescindible..." Y cree que esta cerrazón o encierro, es más favorable a la pedantería que a la sabiduría y que, por lo tanto, ha de evitarse.

Plantea la rivalidad que puede existir en el futuro entre las artes plásticas y las artes visuales, representadas en su tiempo por un incipiente Cinema.

Los siguientes centros docentes que examina son los institutos, de los que considera que es un inmenso disparate creer y fundamentar "la docenilla en que todo se puede aprender en los libros"; porque esa clase de conocimientos se volatilizan rápidamente. Cree que la sociedad padece un cultura desorbitada por los libros, que conecta con postulados institucionistas. Considera que ha que corregir el vacío o desequilibrio entre el "*conceptualismo memorialista*" y la falta de hechos reales que lo dinamicen, lo revitalicen o lo comprueben, para eliminar confusionismos; es decir, acompañar la teoría con la práctica. Y que visiten diversos ámbitos: agrícola, científico, artístico, laboratorios, fábricas, talleres, etc.

---

<sup>267</sup> Ibídem I. ASENJO FERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 56.

Sobre los profesores de Dibujo de estos centros docentes, aconseja que, para impartir bien dicha enseñanza, se incorporen o hagan prácticas en las escuelas de Artes y Oficios, teniendo siempre en cuenta que en estas escuelas existen dos maneras de destruir: a) La que destruye con la ignorancia, y b) La que destruye con los pseudo-ocultos.

Para argumentar la primera, se refiere a la destrucción de tantas obras artísticas realizada por gente inculta durante la guerra Civil, época en que escribe su ensayo. Y para argumentar la segunda, se refiere a los pseudo-ocultos, que detentando poder político, pero sin gracia ni buen criterio, deciden sobre reformas urbanas, edificios y monumentos. Y escribe Ferrant que: "*Lo que ambos casos nos demuestran es: que la incultura y la pseudocultura se confunden en el estrago, en la barbarie y en el salvajismo...*"<sup>268</sup>

También trata sobre las Escuelas de Trabajo entonces existentes, y que no es posible que todo aquel que carezca de sensibilidad necesaria para percibir una obra de arte la respete como se merece. Que el arte es para el disfrute de todos, pero no todos pueden crear arte. Y que ese es el peligro que supondría una fusión entre Escuelas de Trabajo y Escuelas de Artes y Oficios, que considera que deben existir, pero separadas. Según Ferrant, el arte necesita de la ciencia para alcanzar el máximo grado de perfección técnica, pero la ciencia no necesita del arte.

La última etapa que estudia Ferrant es la de las Escuelas Primarias, en la que observa que los profesores de Artes y Oficios son los que están más preparados para descubrir las intuiciones infantiles de carácter plástico. El ensayista también ofrece unas interesantes aportaciones sobre el Artista-Profesor, al que considera un elemento esencial dentro de la enseñanza en general. Y que para la formación del artista se necesitan dos factores: vocación y aptitud. Pero además, el Artista-Profesor debe contar con sentido crítico, experiencia escolar, fe pedagógica y ser activo en un doble aspecto: docente y profesional.

---

<sup>268</sup> *Ibidem* I. ASENJO FERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 57.

Él no oculta que su propuesta de formación es difícil, ya que parte de la fusión del pedagogo y del artista, que en principio se encuentran en campos diferentes, separados.

Otro de los aspectos que aborda es su propuesta modalidad selectiva, que considera improcedente hacerla con unas oposiciones. Ferrant plantea que cada artista elija a un profesor y cada profesor a un artista, constituyendo con cada doblete tantas direcciones de instrucción profesional como se consideren necesarias.

Finalmente, su estudio se ocupa de reflexionar sobre la totalidad del proceso educativo, en el que detecta la carencia de una educación cultural básica. Ante tal dificultad, él propone resolver cada problema de aptitud del alumno y de la educación general:

*"[...] El problema cultural debe enfocarse en el sentido de que los individuos más aptos para cada función sean los que lleguen a desempeñarla: Y para eso es absolutamente indispensable someter a todos —o a la mayoría que se pueda— a un período de educación general, intensamente activo y experimental, en el que lo sensorial se trabaje con lo preceptivo.[...]"<sup>269</sup>*

Ángel Ferrant propone que después de finalizar la educación general se comience con la educación profesional, así como al acceso de los talleres y escuelas especiales, tanto universitarias como no universitarias. En ese contexto, la valía personal del individuo vendría dada por su conocimiento de la profesión, y la profesión o el título profesional no serían los que caracterizaran al individuo. También considera equivocado el sistema por el cual las luces del individuo resplandecen iluminando sólo un sector profesional, en cual encaja. Ya que impide el paso a conocimientos más amplios y lo encierra "*en una falsa racionalización de trabajo.*"

Según él, una gran parte de manifestaciones naturales y espontáneas que manifiesta un individuo, de niño o de muchacho, se ven anuladas por una

---

<sup>269</sup> Ibídem I. ASENJO FERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 60.



vocación dominante y exclusiva, porque no figuran en el recorrido escolar, ni se incluyen en la línea profesional que se le marca. Así, según Ferrant, sólo se consiguen "*profesionales estándar, o en serie*", malogrando la idiosincrasia y capacidad del individuo, impidiendo su autorrealización y el objetivo que aconsejaba Píndaro<sup>270</sup> en su máxima: "Llega a ser lo que eres".

Como conclusión de su ensayo, él expone que lo más importante es la educación general más que la preparación especializada, ya que según su opinión: "[...] *cuando el trabajo profesional se ve desatendido por la opinión de los no profesionales, el esfuerzo, la obra de aquéllos, es destruida por estos.*[...]"

Pero su plan para reformar las Escuelas de Bellas Artes nunca se aplicó y quedó en el olvido. Porque las autoridades republicanas que se lo habían pedido fueron vencidas por el ejército franquista, y las autoridades de la dictadura nunca lo tuvieron en consideración.

Respecto a la Escuela Española de Bellas Artes de Roma, con la Segunda República se inicia en la Escuela un período de apertura, de esperanzas de cambio. Un buen indicio de ello lo podemos constatar en el Reglamento de 1932, que se incluyen nuevas pensiones de Arqueología e Historia del Arte, aunque nunca llegaron a cubrirse las plazas. Fueron los años que el escritor José María del Valle-Inclán ocupó la dirección de la Academia romana (1933-1935).

#### **2.2.1.10. La educación artística en la dictadura franquista (1939-1975).**

Para el franquismo, el cuerpo docente creado por la II República para combatir el analfabetismo y la formación escolar religiosa, sobre todo en la enseñanza primaria, era un verdadero peligro a combatir y extirpar. Con este planteamiento ideológico, las penas de muerte, prisión o depuración contra

---

<sup>270</sup> Píndaro (Cinoscéfalos, actual Grecia, 518 a.C. - Argos?, id., 438 a.C.) Poeta lírico griego. De su extensa producción se han conservado 45 odas triunfales o epinicios, divididos en cuatro libros (*Olimpicas, Píticas, Nemeas e Ístmicas*), que constituyen una de las mejores muestras de lírica coral griega.

maestros y maestras por el bando franquista fueron un crimen condenable de lesa humanidad.

En los estudios superiores, también se aplicaron con gran celo, con una política represiva y de terror que depuró, encarceló y en algunos casos fusiló<sup>271</sup> a profesores y a catedráticos<sup>272</sup>; porque todos habían de ser de "fidelidades inquebrantables" a la nueva dictadura del general. La consigna "¡Mueran los intelectuales!" de Millán Astray, gritada y coreada por algunos de los sublevados franquistas en un acto de la Fiesta de la Hispanidad -el 12 de octubre de 1936- en el Paraninfo de la Universidad de Salamanca, que derivó con un violento enfrentamiento con Miguel de Unamuno, el rector honorario, es bastante elocuente<sup>273</sup>.

Según el libro *Enseñanza, ciencia e ideología en España (1890-1950)* de Manuel Castillo<sup>274</sup> y refiriéndose a la guerra Civil y la más inmediata postguerra, este dice: "La represión vació la universidad. De los 580 catedráticos que había, 20 fueron asesinados, 150 expulsados y 195 se exiliaron.", y subraya el autor: "La Iglesia supervisó o participó en cada una de estas denuncias."<sup>275</sup>

En los primeros años del franquismo, las principales medidas legales, concernientes a la enseñanza del arte, fueron las Órdenes de junio y agosto de 1939 para reorganizar las Escuelas Superiores de Valencia y Madrid, y el Decreto de 30 de julio de 1940 de reorganización de los estudios.

---

<sup>271</sup> Fueron fusilados más de veinte catedráticos y alguno de ellos rectores, como fue el caso del doctor Joan Baptista Peset Aleixandre (Godella, 1886 - Paterna, 24 de mayo de 1941). Como también el del rector de la Universidad de Granada, Salvador Vila Hernández, fusilado el 23 de octubre de 1936. Ver Jaume CLARET MIRANDA: *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*, con un prólogo de Josep Fontana, ed. Crítica, Barcelona, pp. 97, 237-240, 244-245 y 355, año 2007.

<sup>272</sup> Ver Pedro LAÍN ENTRALGO: *Descargo de conciencia (1930-1960)*, ed. Barral, Barcelona, p. 283. 1970. En la que dice: "... se acometía la empresa de la reconstrucción intelectual de España —tan urgente, después del atroz desmoche que el exilio y la "depuración" habían creado en nuestros cuadros universitarios, científicos y literario— ...".

<sup>273</sup> CLARET MIRANDA, J. *op. cit.* p. 94.

<sup>274</sup> Editado por la Diputación de Sevilla y Vitela Gestión Cultural, 2015. Según el autor del libro, Manuel Castillo, de los 580 catedráticos que había en el estado español en 1936, 20 fueron asesinados, 150 expulsados y 195 se exiliaron.

<sup>275</sup> ANSEDE, Manuel: "La ciencia que desmanteló Franco", en *El País*, 25.7.2015.

Hasta la muerte del dictador se siguieron, generalmente, las pautas de un academicismo trasnochado, que hacía caso omiso de las innovaciones que creaban las nuevas tecnologías o se impermeabilizaba ante los nuevos códigos estéticos de las vanguardias, los cuales condenaban por incomprensibles o por estar politizados.

Sobre ello podemos citar un ejemplo sintomático de la situación. Cuando el 9 de marzo de 1963, se inauguró en un palacio gótico de Barcelona la exposición de la colección Sabartés de obras de Pablo Picasso —que no era del agrado del régimen franquista por su republicanismo—, *La Vanguardia* daba la noticia relegándola a la página 23 del periódico y evitando el nombre del artista malagueño en los titulares: "En el Palacio Berenguer de Aguilar. Inauguración de la Exposición del donativo de Sabartés." Éste corpus de la obra picassiana expuesta constituiría, poco después, el Museo Picasso de Barcelona.

En lo referente a este período y a la Escuela Española de Bellas Artes de Roma, hemos de lamentar que las esperanzas de cambios hacia la modernidad de la II República se vieron cercenadas con el golpe de Estado arropado con la rebelión militar del 18 de julio de 1936, y la consiguiente guerra Civil que desencadenó este hecho. Lo que provocó la suspensión, por parte del Ministerio de Instrucción Pública del Gobierno Republicano, de las pensiones en el extranjero en septiembre de 1936. La Embajada española ante el Quirinal —con un gobierno fascista dirigido por Benito Mussolini— se declaró desde el principio favorable al golpe de Estado, y los pensionados cuyas ideas no se identificaban con los militares rebeldes tuvieron que abandonar la Escuela. Sólo permanecieron en ella los más afines a las ideas fascistas, cuyas pensiones fueron prorrogadas por la Embajada del gobierno del general Franco.

Además, la guerra Civil (1936-1939) y la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), rompieron el normal funcionamiento de la institución, y los pensionados oficiales no llegaron a Roma hasta 1949, regidos por el reglamento de 1947, aunque durante este intervalo se siguieron alojando en la Escuela artistas adictos al régimen franquista.

El reglamento de 1954 estableció la figura del becario para historiadores del arte, museólogos y restauradores, con la duración de un año, ampliable a tres para restauradores en el caso de que siguieran cursos. Respecto a las oportunidades para los pensionados de la Academia, en esos años solían tener acceso a encargos oficiales.

En las Bienales de Venecia de 1954 y 1956, el comisario del pabellón español fue el director de la Academia de Roma, Juan de Contreras López de Ayala, marqués de Lozoya. En el reglamento de 1964 se incluyó para los pensionados la categoría adicional de “Gran Premio de Roma”, y se añadieron como posibles becarios a los de dirección y técnica teatral o cinematográfica.

No obstante, dudamos que pudiera haber durante el franquismo, al menos hasta 1970, que se publica la Ley de Villar-Palasi, iniciativas de modernización de la formación artística, por ahora desconocidas. Ya que creemos que con la rémora del academicismo, o hechos como la desaparición de la ILE y prohibidas las teorías del institucionalismo, la politización de la Escuela Española de Bellas Artes de Roma y el clima general de intransigencia del régimen totalitario de la dictadura, impidieron hacerlas posibles, y si existieron fue de una manera muy puntual, aislada y sin una amplia trascendencia en los ambientes pedagógicos.

## **2.2.2. La conversión de las escuelas superiores de arte en facultades.**

### **2.2.2.1. La Ley de 1970.**

Seguramente, esta Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de Financiamiento de la Reforma Educativa, del Ministerio de Educación y Cultura, nació del toque de alerta que había supuesto para los estados europeos las revueltas parisinas de 1968, y con ella se iniciaba una tímida reforma en el campo educativo de la dictadura. En cuya disposición transitoria segunda, apartado 4, dispone que las escuelas superiores de Bellas Artes se incorporen a la educación universitaria en sus tres ciclos, y con los requisitos que reglamentariamente se establecen.

El año siguiente, en el 1971, por el Decreto 495/1971, de 11 de marzo, se determina la estructura departamental del Instituto Politécnico Superior de Valencia —creado por el Decreto-Ley 5/1968, de 6 de junio— y se constituye en Universidad Politécnica de Valencia.

Posteriormente, El 12 de mayo de 1978, en el número 113 del BOE, se publica el Real Decreto 968/1978, sobre transformación de las Escuelas de Bellas Artes de Barcelona, Bilbao, Madrid, Sevilla y Valencia en Facultades de las respectivas universidades. Con él se adscribe a la Universidad Politécnica de Valencia la Escuela de Bellas Artes de San Carlos con la denominación de Facultad de Bellas Artes.

### **2.2.2.2. *El debate sobre el estado de la educación artística y el Espacio Europeo de Educación Superior.***

Podemos atestiguar, que en 1992, existía la necesidad de debatir sobre la enseñanza del arte y su contexto universitario, por la serie de publicaciones y encuentro que se organizaron durante los siguientes años:

En 1992, se publica la revista “Arte. Proyectos e ideas” En ella encontramos una serie de artículos que reflexionan sobre la idea de Universidad. Confiando en la firmeza de ese material surge *“Arte: proyectos e ideas”*, publicación que quiere principalmente abrir este espacio a la difusión de proyectos plásticos de investigación, así como también al debate sobre los sistemas educativos para la formación de artistas, recogiendo para ello la opinión de profesionales destacados, y también acercándonos a experiencias actuales de otros centros y otros medios de enseñanza del arte.

En el 1998, se funda el Grupo de Reflexión y Opinión sobre la Formación Artística en la Universidad [g·r·o·f·a·u], formado por un conjunto de docentes de Bellas Artes de distintas facultades de España. Su constitución coincide con el proceso de reforma universitaria y con el inicio de la revisión general de los planes de estudios de Licenciado en Bellas Artes en múltiples Facultades. El objetivo de este foro es activar el proceso de autorreflexión de la institución universitaria sobre el sentido de los estudios de Bellas Artes, y en última instancia contribuir a modificar la realidad de la formación artística

superior y aproximarla a las necesidades que la exigencia crítica del propio desarrollo de los lenguajes artísticos, por un lado, y las necesidades efectivas de las sociedades actuales, por otro, proyectan sobre la figura del creador visual contemporáneo.

Y durante este mismo año, se celebra en Bilbao el Congreso POSICIONES, de la Unión de Asociaciones de Artistas.

En el año 1999, se publica el monográfico: “Ensenyament i cultura visual”. En él se plantean los problemas vigentes en el sistema educativo desde la educación infantil, pasando por primaria, secundaria, hasta llegar a los estudios superiores o universitarios. Se pone de manifiesto las ausencias y dificultades que padece el sistema educativo español con relación a los estudios visuales y a la educación artística tanto a nivel de docencia como de aprendizaje de los/las alumnos.

Y en el año 2000, se publica la revista “{INVENTARIO} Revista para el Arte. Órgano de AMAVI. 2ª época, nº6 – 1r semestre. Que contiene un dossier dedicado a “El aprendizaje y la enseñanza del arte”, en el que participan un gran número de personas vinculadas a los diferentes niveles educativos españoles y otras procedentes de la Unión Europea.

Este mismo año, se celebra también, una mesa redonda en Arteleku en torno a la relación entre arte y sociedad. Su transcripción servirá como introducción en el nº42 de la revista Zehar. Su dossier central está dedicado a la enseñanza del arte y aborda el tema desde diferentes puntos de vista.

En el 2002, se inician el proyecto “Arte y Saber. Ars Sapiens”. El proyecto se estructura entorno a un grupo básico de trabajo, integrado por: Juan Luis Moraza, profesor de la Universidad de Vigo, José Luís Brea, profesor de la Universidad de Castilla-La Mancha, y Juan Martín Prada, profesor de la Universidad Europea. Se pretende la organización de foros de debate con la intención de construir en un futuro IDEA (Departamento Internacional de Epistemología Artística).

Y en 2003 se organizan dos seminarios públicos en el contexto del proyecto *(a+S) arte y saber*:

- UNIA (Sevilla): Joseph Kosuth, Yves Michaud, Sarat Maharaj, José Luis Brea, Juan Martín Prada y Juan Luis Moraza.
- Arteleku-Diputación Foral de Guipúzcoa (Donostia-San Sebastián): Seminario Arte y Saber: Charles Harrison, Gérard Wajcman, José Luis Brea, Juan Martín Prada y Juan Luis Moraza.

Finalmente el 2004, se publica el nº86 de la revista *Papers d'Art* dónde se dedica un monográfico a la enseñanza de las artes. En él se repasa algunas de las publicaciones españolas en torno a este tema.

Lo que se detecta, y quedó patente a través de estas diferentes publicaciones, es la incomodidad que generaba la situación de la enseñanza del arte, de sus prácticas pedagógicas, en las instituciones universitarias y la voluntad de muchos de que esta situación cambiase.

El dossier titulado “El aprendizaje y la enseñanza del arte”, publicado en la *Revista para el arte {inventario}*, puede que sea uno de los más claros. En su presentación e introducción manifiesta abiertamente éste malestar que se acusa a tres hechos:

1. *La crisis y práctica desaparición del modelo académico de enseñanza del Arte a partir de la consolidación natural y social de la modernidad y las vanguardias.*
2. *La ausencia de modelos cerrados y compactos de enseñanza que fueran la alternativa científica a aquella academia.*
3. *La nula relación en un sector tan saturado como el de la creación actual entre la Universidad, las enseñanzas medias, otras enseñanzas y el mundo cultural en el que se inscriben, con las instancias sociales.*

Estas tres líneas de trabajo, de las cuales se partió para empezar con un trabajo de análisis y debate en torno a la enseñanza del arte concluyó con las siguientes reivindicaciones:

- a) Inserción de la práctica artística y la historia del arte contemporáneo en los programas de estudios de las enseñanzas primarias y secundaria,

impartidas mayoritariamente por licenciados en Bellas Artes y en Historia del Arte.

b) Reforzamiento de los contenidos artísticos contemporáneos en la Licenciatura de Magisterio.

1. Facilitar la presencia de artistas de reconocido prestigio como docentes, utilizando la figura del profesor visitante y asociado en las facultades de Bellas Artes.
2. Facilidades para el reconocimiento de titulaciones y estudios superiores en Bellas Artes de otros países europeos, eliminando las barreras existentes en la actualidad.
3. Constitución de Instituciones de Creación vinculados a la enseñanza superior, que fomenten la práctica artística, la reflexión teórica y la publicación de trabajos.
4. Hoy en día vigentes acuciadas además por el hecho que hoy en día, el saber se ha industrializado y las instituciones educativas operan según los cánones de la empleabilidad, la competitividad, la utilidad de los conocimientos que transmiten con la voluntad de satisfacer al mercado y el tejido empresarial una mano de obra especializada.

### **2.2.2.3. *El informe ANECA: El libro blanco del Grado en Bellas Artes.***

Pero paralelamente a los debates que acabamos de nombrar, en el año 1998 tiene lugar en la Sorbona, un encuentro, al que asisten los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido y que propiciará el inicio de lo que hoy por hoy conocemos por el “Espacio Europeo de Educación Superior”.

Aunque no fue hasta el 19 de junio de 1999, en Bolonia, cuando se suscribió el acuerdo, con la participación de 30 Estados europeos (no sólo los países de la UE, sino también países del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa), lo que conocemos como la Declaración de Bolonia, ya se estaba gestando, y sentaba las bases para la construcción de lo que hoy conocemos por EEES, el cual se organizará conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y se orientará a la consecución entre otros, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de



Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. La Declaración de Bolonia enuncia una serie de objetivos y unos instrumentos para lograrlos, y establece un plazo hasta 2010 para la realización del EEES. Para este proceso de reconversión y integración, el año 2002 se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que se encargará de elaborar, entre otros, “El libro blanco de los grados de Bellas Artes” entre otros y que desembocará en la completa sustitución de las licenciaturas por los grados, alineándose de esta manera con el proyecto europeo.

Así pues podemos afirmar que las enseñanzas artísticas en la educación superior vienen condicionadas a nivel político y social, por tres momentos clave:

- 1) La incorporación de las Escuelas Superiores de Bellas Artes al sistema universitario, que tendrá como resultado el título de Licenciado/a en Bellas Artes;
- 2) La Declaración de Bolonia, con la asunción de las directrices marcadas;
- 3) La elaboración del documento marco en el que se diseña la nueva titulación de Grado en Bellas Artes.

Este hecho y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior han agravado la necesidad de reabrir un debate en torno a la educación artística, en el año 2014 se ha cumplido ya con la substitución total de las Licenciaturas por los Grados en Bellas Artes.

Porque a pesar que algunos vieron aspectos positivos en esta equiparación al contexto europeo por dotar ésta de una nueva oportunidad de cambio y reestructuración, podemos afirmar rotundamente que este hecho no sólo no ha causado los efectos deseables, sino que ha vuelto a consolidar aquellas estructuras obsoletas que ya veníamos padeciendo.

### **2.2.3. Tentativas de cambio.**

A pesar de los pocos cambios que podemos observar en la trayectoria de la formación artística española, gracias a la información y la documentación facilitada por la Dra. Amparo Carbonell, directora de esta tesis, podemos dar testimonio y ofrecer algunas iniciativas que se desarrollaron en los años noventa, que tuvieron parte de responsabilidad en los avances que se han producido en el campo de la formación artística en nuestro contexto.

Tres son las iniciativas que exponemos:

- *El Plan de Estudios Experimental*, del Departamento de Escultura de la Universitat Politècnica de València;
- *El Programa 1995-1996 del Departament d'Estructura de la Imatge i de l'Entorn*, y la de la Universitat de Barcelona;
- *Los Talleres Internacionales de Arte y Comunicación* de Valencia.

A pesar de que por cuestiones de extensión y acotación de la presente investigación, solo aludiremos a ellos de manera somera, en tanto que el análisis de su nacimiento, desarrollo y valoración de sus aportaciones necesitaría de una exploración más compleja, completa y pormenorizada, no descartamos abordar su estudio más adelante.

Consideramos que especialmente el caso del Departamento de Escultura propició tal cambio en las dinámicas de enseñanza de nuestra facultad (la Facultad de Bellas Artes de San Carlos), que podemos afirmar, que nuestra formación y las cuestiones que aquí planteamos han sido propiciadas en parte, por nuestra vinculación formativa a éste.

### **2.2.3.1. *Una experiencia pionera: El Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat Politècnica de València.***

Con el objetivo de recabar información sobre esta experiencia, realizamos algunas entrevistas entre las protagonistas de esta experiencia: Dra. Amparo Carbonell, Dra. Maribel Doménech, Dra. María José Martínez de Pisón, Salomé Cuesta y Natividad Navalón. De dichas conversaciones llegamos a comprender la importancia de esta experiencia para los futuros planes que se proyectaron posteriormente en nuestra facultad, la creación del Programa de Doctorado en Artes Visuales e Intermedia, y su transformación en Máster en Artes Visuales y Multimedia.

El *Plan Docente Experimental* se inició con la publicación del Programa del Departamento de Escultura del curso 1989-1990, que hacía referencia a los cursos 3º, 4º y 5º de la titulación de Licenciado/a en Bellas Artes. En la introducción firmada por el director del departamento de entonces, Ramón de Soto en representación de todo el profesorado, encontramos lo que se llamó el *Documento Zero*, que representa una declaración de intenciones sobre el arte y su enseñanza.

Los firmantes de este programa<sup>276</sup> reconocían que se encontraban en un buen momento histórico dado que las nuevas teorías, surgidas sobre todo en los años sesenta, habían consolidado un concepto más amplio de la obra de arte, al tiempo que intentaban liberar el arte de las restrictivas categorías que habían impuesto las academias de Bellas Artes a las obras de creación plástica. Defendían que no eran "tiempos de jerarquías ni de compartimentos estancos, ni tampoco de postulados rígidos e inamovibles."<sup>277</sup>

---

<sup>276</sup> Ver en anexos: El profesorado que constituía el departamento eran: Juan Vicente Aliaga, José Miguel Cortés, José Doménech Ciriaco, Maribel Doménech, Emilio Martínez, Natividad Navalón, Jaime Tenas, Gerardo Singler, Pablo Sedeño, Julián Abril, Vicente Ortí, Ángeles Marco y Alfonso Pérez Plaza. Ver Anexos.

<sup>277</sup> Ver en anexos: Programa de Estudios del Departamento de Escultura, Facultad de Bellas Artes (UPV), par el curso 89-90, p.1.

Estaban en desacuerdo con los planteamientos formalistas que definían la escultura como un espacio tridimensional que sólo se diferenciaba de otras modalidades artísticas por sus tres dimensiones. Porque para ellos la 'escultura' tenía un sentido más amplio: la consideraban "una reflexión, una intervención en el espacio", donde conjugaban y convergían toda una serie de "aspectos: físicos, conceptuales, conceptuales sensoriales, perceptivos, azarosos, poéticos..."<sup>278</sup> No querían buscar en una concepción del hecho escultórico ya aceptada; querían trabajar a partir de la duda, tantear, investigar, aprender de las contradicciones.

Afirmaban que les interesaba, como en las propuestas de la Black Mountain College, más el método que las definiciones, el proceso que el resultado, la idea que el objeto final, sin prescindir de todos "esos ingredientes".

Constataban la necesidad de dotarse de un instrumento ágil en su utilización, abierto a todas las posibilidades, permeable a las nuevas ideas, que estuviera estrechamente relacionado con los sectores más dinámicos de las artes plásticas y visuales. Y que este instrumento habría de ser el Departamento de Escultura de la UPV.

En su proyecto docente, el/la escultor/a tenía ya un nuevo estatus o perfil, el de un intelectual, cuya materia fundamental de trabajo había de ser "las ideas y los conceptos, concretándose éstos en los procesos de intervención en el campo tridimensional y utilizando determinados materiales, así como las tecnologías apropiadas para su manipulación."<sup>279</sup>

En dicho plan de estudios se elaboraron y se definieron un 'perfil del profesional de la escultura' y, a partir de éste, una serie de 'objetivos finales en la formación de un escultor', que se consideraron válidos por la comisión del Plan de Estudios. Y que fueron los siguientes:

1. Hacer escultura o el conjunto de operaciones para configurar un espacio o forma tridimensional, a partir de una materia específica,

---

<sup>278</sup> Ídem.

<sup>279</sup> *Ibidem*, pp. 2-3.

usando o no herramientas, para transformar la configuración inicial de la materia en otra distinta. El objeto escultórico resultante podría tener o no un referente en la realidad.

2. Reproducir esculturas significaba, en este contexto formativo, conocer las técnicas necesarias para poder realizar, a partir de una escultura dada, la misma escultura pero con un material diferente y en la misma o distinta escala.

3. Analizar estructuras implicaba:

- a) Situar una obra en sus coordenadas sociales, históricas y culturales.
- b) Interpretar, a partir de la Teoría de la Información, los contenidos de la escultura.
- c) Determinar los criterios de organización espacial y estéticos usados.
- d) Investigar y deducir el problema escultórico planteado, si éste existiese, y la solución dada.
- e) Reconstruir el proceso de elaboración y construcción de la escultura.

4. Expresarse gráficamente o el dibujo como un medio de elaboración de poéticas personales, como creación y generación de la escultura. Significaba la elaboración de una configuración espacial a partir de un significante bidimensional, en relación a un referente real o no, mediante técnicas gráficas.

5. Transmitir sus conocimientos. Significaba inducir, partir de las propias experiencias y las de los otros del entorno de aprendizaje, un conjunto de categorías con las que se pudiera elaborar un modelo hipotético-deductivo, el cual permitiera funcionar como un esquema teórico de organización de experiencias, como la orientación de la práctica como escultor. Y, además, elaborar discursos teóricos que permitieran a otros utilizar las experiencias propias de uno.

Las únicas asignaturas estrictamente teórica eran las siguientes:

—Teoría de la escultura moderna y contemporánea.

En los cursos generales:

- Escultura formal;
- La Escultura: Poética y Proceso del objeto transformado;
- Elementos básicos de configuración escultórica;
- Escultura objetual;
- La serie como estrategia creativa para la generación de esculturas;
- Selección de bases lógicas:
  - a) La escultura: desde la idea al proyecto,
  - b) La escultura como lenguaje,
  - c) Composición y escultura,
  - d) El espacio en la escultura,
  - c) Escultura y construcción.

En los cursos específicos:

- Programa para "Talla escultórica";
- Título instalación, y
- Retrato.

Datos sobre intenciones y cursos que pueden darnos una idea, aunque somera, de los cambios efectuados de un programa de estudios a otro.

Este Programa de Estudios elaborado en 1989-1990, se vio enriquecido, en los cursos 1991-92 y 1993-94, bajo la dirección de Maribel Doménech, con colaboración de prestigiosos profesores invitados, que aportaron a la clases nuevas experiencias, perspectivas y alicientes a los estudiantes.

En el curso 1992-93<sup>280</sup> los invitados fueron los siguientes:

Ángel Bados, Juan Hidalgo, Antoni Muntadas, José Vicente Selma, Francisco Martí y Juan Mocholí.

---

<sup>280</sup> Ver en anexos: *Programas 92-93*. Departamento de Escultura (UPV). p. 50.

Y en el curso 1993-94<sup>281</sup>:

J.C. Albaladejo, Ángel Bados, Tony Brown, Jean François Pirson, Juan Hidalgo, José Iges, Vicente Jarque, Francisco Jarauta, Concha Pérez, Pablo Llorens, José Luis Brea, Javier Maderuelo, Mitsuo Miura, Antoni Muntadas, Carlos Pazos, José Vicente Selma, Francisco Martí y Ian Wallace.

A pesar que, explícitamente en sus páginas no se hace referencia al Plan Docente vigente, si analizamos el Plan de Estudios del 1982, aprobado por orden ministerial el 1 de junio de 1982 (B.O.E del 8 de julio de 1982), podemos observar como los contenidos no coincidían, puesto que el programa del departamento se llevaba a cabo en paralelo y a espaldas del Plan Docente “oficial”. Esta iniciativa se desarrollaba con la conformidad de los estudiantes, que se sentían libres de matricularse en cualquier asignatura. El plan de estudios oficial era el siguiente:

1982-83 / 3º Curso:

*Comunes:*

Dibujo del natural II.

Sistemas de representación espacial.

*Optativas (a elegir una):*

Procedimientos escultóricos.

Modelado I.

4º Curso:

*Comunes:*

Dibujo del Movimiento.

Historia del Arte.

Modelado III.

Técnicas de reproducción y restauración.

Retrato.

*Optativas:*

—

5º Curso:

*Comunes:*

---

<sup>281</sup> Ver en anexos: *Programas 93-94*. Departamento de Escultura (UPV). p. 63.

Dibujo.  
 Teoría del Arte.  
 Escultura.  
 Talla.  
 Concepto y técnica del relieve.

*Optativas:*

—

**2.2.3.2. El Programa 1995-1996 del *Departament d'Estructura de la Imatge i de l'Entorn, de la Universitat de Barcelona*, de los profesores J. Coll, J. Jori y J. Mata.**

El alma máter de dicho programa fue el escultor Jaume Coll y Puig (1937-2015), catedrático de Escultura de la Universitat de Barcelona y un innovador y figura relevante en la enseñanza artística superior en el estado español. Por otra parte, tenía una concepción interdisciplinaria de las artes que le hizo abandonar la práctica escultórica para aplicar sus personales conceptos de la forma a proyectos nacionales e internacionales a través del estudio de arquitectura BSV de Barcelona. Además, elaboró un pensamiento teórico sobre la escultura y más ampliamente sobre la forma. Nos retrae, en algunos aspectos, al pensamiento del escultor vasco Jorge Oteiza.

Se le considera el principal artífice y promotor de la reconversión y el paso de las *Escuelas Superiores de Arte* —dependientes del Ministerio de Cultura y de las academias de Bellas Artes—, al sistema universitario. Proceso que se inició en 1980, con la reconversión de la *Escola Superior de Belles Arts de Barcelona* en facultad universitaria, de la que fue decano durante algunos años. Decanato que sólo la burocratización, hizo que abandonara.

En dicha Facultad, convencido de la eficacia formativa de la innovación y de la interdisciplinarietà, creó un sistema docente basado en la opcionalidad y el apoyo de grupos docentes de diferentes disciplinas que confluían de manera integrada para responder a las diversas motivaciones de los estudiantes. Introdujo, por primer vez, materias complementarias y ajenas en la formación tradicional de un artista; buscando la interrelación de



fenómenos relacionados con el arte y considerando al alumno como el principal foco de atención. Proyecto pedagógico que convirtió la *Facultat de Belles Arts* de Barcelona, durante algunos años, en una facultad de referencia en Europa, y que generó interés y una demanda internacional por alumnos de diversos países. Demanda que Coll resolvió con un innovador plan de intercambios entre escuelas y facultades de Europa y América, anticipándose en su concepción a los programas Erasmus.

**2.2.3.3. Los TIAC (*Tallers Internacionals d'Art i Comunicació. Cursos d'Especialització per a Joves Creadors*) celebrados en el Alberg la Marina (Moraira-Teulada), 1995.**

Nacieron como iniciativa del *Institut Valencià de la Joventut*, con la colaboración de la *Universitat d'Alacant*, la *Universitat Politècnica de València* y la *Universitat de València*, organizados por Amparo Carbonell Tatay, catedrática de Escultura de la UPV, y concebidos como "una respuesta a los problemas de inserción profesional que padecen una gran mayoría de jóvenes en los ámbitos artísticos y de comunicación"<sup>282</sup>. Así como engarce para de una formación más expandida e interdisciplinar de sus participantes desde las diferentes áreas de conocimiento. El proyecto inicial consistía en realizar diversos talleres y cursos en torno a la Artes y la Comunicación en las áreas de:

1. Artes Plásticas (Pintura y Escultura)
2. Arquitectura
3. Música y danza (talleres de interpretación, de creación, etc.)
4. Cine y TV (técnicos, dirección, montaje, etc.)
5. Teatro (interpretación, dirección, producción)
6. Comunicación (diseño gráfico, audiovisual, etc.)

Cursos intensivos y de una duración de dos semanas, con un enfoque básicamente práctico y dirigidos a alumnos de todo el Estado. En el programa

---

<sup>282</sup> Ver en anexos: Programa del TIAC de 1995.

de la TIAC de 1995 se informaba que, para el año venidero, ya se habían realizado contactos con Pier Kierkeby, Robert Frank, Cindy Sherman y Antoni Muntadas en el campo de las Artes Plásticas; David Mamet y Quentin Tarantino en el de Cinematografía; Tadao Ando y Alvaro Siza, en el de la Arquitectura; Dan Rather y Manuel Leguineche en el de la Comunicación; Francisco Kroepfl, José Nieto, Gabriel Bruncic, Ivry Gitlis, Cuarteto Silvestri, Jean Claude Risset y Félix Ayo en el de la Música, y Santiago Sempere y Murna Lal Shukla en el de la Danza.

Y que en la primavera de 1995 tuvieron lugar los siguientes talleres, con:

a) Un Taller de Artes Plásticas, impartido por Antonio Mercader, profesor del Departamento de Comunicación Audiovisual, de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, que versó sobre conocimientos y análisis de las aportaciones, tanto audiovisuales como informáticas en el campo de las Bellas Artes, durante los últimos 25 años.

b) Un Taller de Música Contemporánea, impartido por Francisco Kröpff, pionero de la música electro-acústica en Latinoamérica, con propuestas metodológicas de altura, timbre y sintaxis en la música contemporánea.





### PARTE III / EXPERIENCIAS PROPIAS. LA EXPERIMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA

---

*La práctica puede espolear, no porque esté informada de forma autoconsciente, sino porque se otorga a sí misma un conjunto de permisos diferentes. El permiso para no tapar todas las bases en todo momento, el permiso para comenzar por el medio, el permiso para mezclar realidad y ficción, el permiso para inventar lenguajes, el permiso para no respaldar todas las demandas con la prueba de algún conocimiento previo, el permiso para otorgar privilegios de a la subjetividad como modo de comprometerse con el mundo y sus aflicciones, el permiso para ser oscuro y el permiso para representar una vía totalmente distinta del modo en que hemos llegado aquí en este mismo momento.*

*En este espacio extraño lo que he estado denominando “academia” y lo que está constituido parcialmente por la universidad y parcialmente por el museo, lo que está basado parcialmente en la teoría y parcialmente en la práctica, un espacio en el que no está claro si los materiales o los temas son lo que constituyen su manifestación, un modo de funcionamiento que está surgiendo y que insiste en que podemos aprender no sólo del acto sino también del ser.*

Irit Rogoff,  
La academia como potencialidad.



### 3. LA FORMACIÓN DE LOS Y LAS ARTISTAS-ENSEÑANTES.

#### 3.1. PROPUESTAS.

Después del estudio que acabamos de realizar sobre diferentes momentos en la enseñanza artística del siglo XX, una de las tareas que consideramos importante abordar desde esta investigación, fue la de plantear procesos artísticos que arrojaran luz sobre la propia investigación, desde la óptica y las especificidades de la práctica artística.

Es por eso que nuestra voluntad ha sido la de aportar una serie de experiencias, mínimas, que desde la especificidad de nuestros saberes abordaran temas como el de la herencia ideológica y disciplinar de las estructuras de la Universidad, o los conocimientos que se adquieren sin que estos formen parte de su currículum vigente, como institución de producción y transmisión de saberes, también en torno a la práctica artística y la construcción de la identidad del artista; y en segundo lugar, la experiencia desarrollada en el contexto de la formación de formadores en el aula.

##### 3.1.1. Desde la práctica artística.

¿Es el azar un producto de mi ignorancia  
o un derecho intrínseco de la naturaleza?»

Jorge Wagensberg<sup>283</sup>

«El camino para llegar a ser no tiene ni principio ni fin, ni salida ni llegada, ni origen ni destino... El camino para llegar a ser sólo tiene un intermedio; un intermedio no es un promedio, es un movimiento rápido, es la velocidad absoluta del movimiento»

Gilles Deleuze y Pierre Felix Guattari<sup>284</sup>

---

<sup>283</sup> J. Wagensberg. Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta?: y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre. Barcelona: Tusquets Editores. 2008.

Es tan difícil imaginar el fin del arte, como difícil es imaginar que el arte tal y como lo entendemos hoy en día, no tenga fin. O dicho de otro modo, es tan difícil imaginar los significados y significantes que adoptará el arte en un futuro, como difícil es imaginar que su definición en la actualidad perdure intacta.

Imaginar el fin del arte presupone aniquilar no sólo su significado, sino todo el entramado que sustenta su construcción como convención social, es decir, prescindir de las lógicas de su ecosistema tal y como lo conocemos, de los agentes que participan e intervienen tanto en su consecución como en su crítica.

Imaginar que el arte no tiene fin, es aceptar que puesto que es una convención social, puede adoptar múltiples formas, definiciones y espacios, mutando incluso hasta el punto de no parecerse en nada a lo que un día fue.

Las preguntas que quedan tácitas en estas discusiones y que también es imprescindible abordar como parte del conjunto de saberes que deberían ser conocidos por aquellas personas que quieran dedicarse tanto al ejercicio de las prácticas artísticas, como a su enseñanza hoy en día, son:

- ¿en qué consiste una experiencia artística?,
- ¿cuál ha sido el territorio común de todas ellas?
- ¿qué hacemos cuando hacemos Arte?

La primera cuestión remite a los procesos que se llevan a cabo y los aprendizajes que se adquieren durante las etapas de: ideación, proyección, gestación y construcción; y que su enseñanza no puede ser otra que la de su experimentación.

La segunda cuestión alude a que estos procesos anteriores a la producción del objeto, son los que generan conocimiento en nuestro campo de saber desde diferentes estados, gracias a la especificidad del camino trazado: el

---

<sup>284</sup> Deleuze, Gilles, Pierre Felix Guattari, and José Vázquez Pérez. *Mil mesetas*. Pre-textos, 2004.



saber específico que nos desvela, la percepción sensorial, la construcción de lo formal y lo visual, el posicionamiento conceptual, el contexto en el que se emplaza/expone y las condiciones de producción en las que se genera.

Y en tercer lugar la pregunta sobre ese compromiso adquirido como parte de los discursos que se han desarrollado en el tiempo como propuestas artísticas conscientes y coherentes de los signos de su tiempo.

Pensando una manera en que pudiéramos precisamente trabajar en la apropiación de los procesos investigativos utilizados desde la práctica artística, para experimentar y generar propuestas nuevas, nos pareció interesante analizar hasta qué punto podemos desvelar esos procesos en las propuestas de algunos artistas.

Para este caso, la propuesta del artista La Monte Young: "Composition 1960 #10", nos sirvió como material de reflexión en la validación de esta idea.

La riqueza de esta propuesta como metáfora de una posible metodología de investigación es su clara invitación a la acción. Desplaza la práctica artística al espectador, convirtiéndola en sujeto activo, legitimando así sus propias decisiones, desde sus propios medios, en relación a su contexto y necesidades, en la construcción de su propia experiencia.

**Composition 1960 #10  
to Bob Morris**

**Draw a straight line  
and follow it.**

**October 1960**

**Figura 50: Composition 1960 #10, La Monte Young, 1960. [Dibuja una línea y síguela].**

Las herramientas, los utensilios, el soporte, el lugar, la forma, el color, el momento, el público, la previsión, el acompañamiento, etc. son decisiones a tomar en el diseño de la misma acción.

Pero además como reflexión metodológica existen dos factores importantes, que tienen que ver en el resultado de esta acción simbólica:

- En primer lugar, la “acción que sucederá”, al transformarse en un acontecimiento, asume la posibilidad de lo imprevisto. Y es en lo accidental, que surgen otras conexiones, otros puntos de engarce no previstos, que enriquecen la misma acción y validan su existencia como una parte más de la respuesta. Nos referimos a la posibilidad de no obtener el resultado previsto también como un logro y no como una vía estéril de aproximación al objeto de estudio.

- En segundo lugar, la especificidad del dibujo como herramienta, el acto de dibujar implica siempre una reciprocidad entre la acción y el pensamiento, el dibujo es un acto en que la mano sigue a la mirada y la mirada sigue a la mano. Es un proceso consciente del camino que transita, y en el que su concreción final es un paso más en la construcción del resultado. Un resultado que se construye precisamente gracias a la observación atenta de las acciones que lo preceden.

A continuación mostramos algunos ejemplos que bien podrían ser fruto de la lectura *de Composition 1960 #10*.

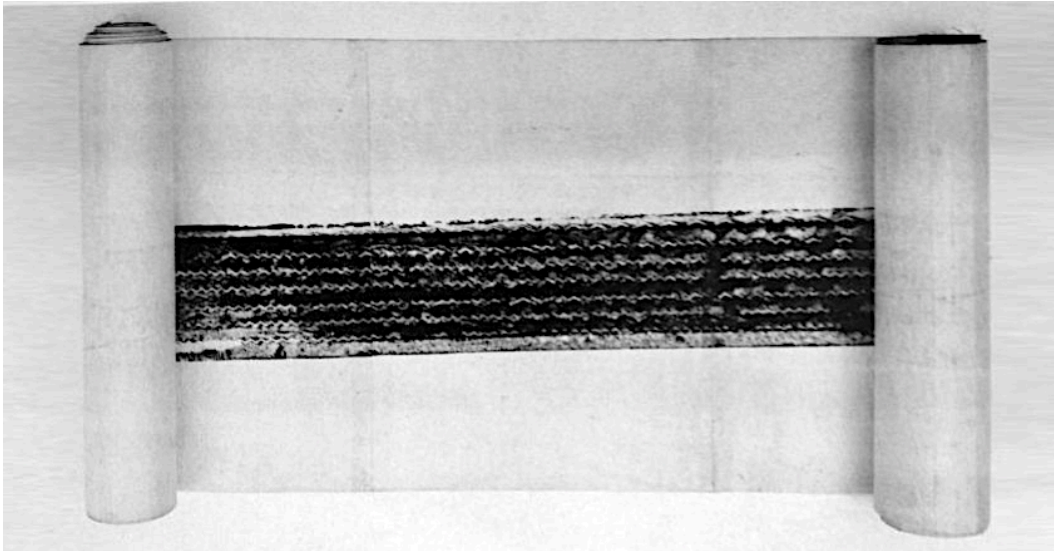


Figura 51: *Automobile Tire Print*, Robert Rauschenberg y John Cage, 1953.

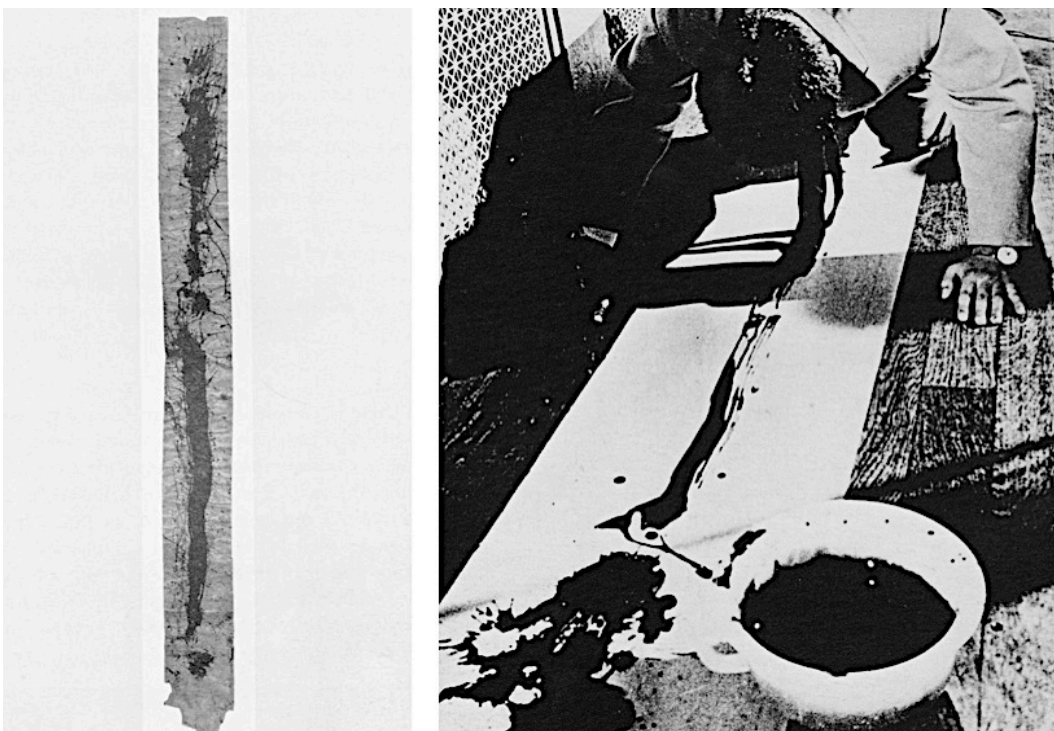


Figura 52: Nam June Paik, *Zen for head* (1962), tinta y tomate sobre papel. Colección Museum Wiesbaden (izquierda). Nam June Paik interpretando, *Zen for head*, basada en la *Composition 1960 #10 to Bob Morris* de La Monte Young, durante el Fluxus Internationale Festspiele Neuester Musik, Wiesbaden, 1962 (derecha).



**Figura 53:** *Face Painting - Floor, White Line*, Paul McCarthy, video en b/n, 6', 1972.



**Figura 54:** *A line made by walking*, Richard Long, 1967.

Otra experiencia interesante y que puede servirnos como referencia es el proyecto *Do it*<sup>285</sup> (1995-2012) comisariado por Hans-Ulrich Obrist.



Figura 55: Do it Thai Version de Surasi Kusolwong.

Desde esta propuesta se invitó a diferentes artistas a que crearan unas instrucciones que pudieran para producir una obra de arte. La intención era poder mostrarlas para que cualquiera pudiera seguirlas y llevar a cabo la construcción de su propia obra artística. Una de los aspectos más interesantes, fue la versión que se realizó en la red de Internet y que ofrecía una plataforma<sup>286</sup> dónde se podía acceder a las instrucciones a través de un índice de artistas, elegir una propuesta, llevarla a cabo y registrar el proceso utilizando una videocámara y subir el resultado para que formara parte del archivo de las diferentes interpretaciones de los espectadores de este u otra artista. En la web también se podían visualizar todos los documentos que formaban parte del archivo de la plataforma.

<sup>285</sup> Ulrist Obrist, H. (2012): *Do it. The compendium*, Independent. Curators International. New York.

<sup>286</sup> [http://www.e-flux.com/projects/do\\_it/manuals/0\\_manual.html](http://www.e-flux.com/projects/do_it/manuals/0_manual.html)

La idea de interpretación, nos parece muy atractiva como estrategia docente. La interpretación<sup>287</sup>, puede definirse como «*el hecho de que un contenido material, ya dado e independiente del intérprete, sea “comprendido” o “traducido” a una nueva forma de expresión*». Para poner en práctica esta idea, aportamos algunas experiencias que hemos desarrollado como caso de estudio.

Nuestro objetivo con esta metodología, ha sido el de corroborar y experimentar la práctica artística como elemento generador de conocimiento.

El primer ejercicio que planteamos parte de una propuesta que elaboramos durante nuestros años de formación y que toma como material de trabajo una de las traducciones que podemos encontrar del texto de Marcel Duchamp, *El acto de creación*<sup>288</sup> (1957).

En nuestra propuesta, la idea original partía de la fragilidad de la interpretación, y concretamente del texto como algo fácil de tergiversar. La propuesta se presentaba en dos hojas en A4 donde podíamos ver impreso el texto íntegro. A continuación otras dos hojas contenían unas marcas de color amarillo que sobrepuestas a las dos anteriores marcaban las palabras que de manera imperceptible se habían añadido al texto original sin ninguna referencia que lo advirtiera. Concretamente las marcas amarillas señalizaban prácticamente todos los “no” del texto. De este modo la lectura se tornaba a veces incompresible y compleja, también contradictoria. Cuestionando a la vez, el discurso.

---

<sup>287</sup> Interpretación. *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 12 de abril de 2015 desde: <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Interpretaci%C3%B3n&oldid=81266741>.

<sup>288</sup> Este texto proviene de una presentación de Marcel Duchamp en Houston (Texas) en 1957, ante la Conferencia de la Federación Americana de Artes. Fue publicada en *Art News*, vol. 56 N° 4, 1957. Actualmente el texto se puede encontrar en la red de Internet: <https://barrachunky.wordpress.com/2011/09/22/el-acto-creativo-por-marcel-duchamp/> [Consulta: 10 de enero de 2013]

**EL ACTO CREATIVO**  
por Marcel Duchamp

Tomemos en consideración dos factores importantes, los dos polos de la creación artística: el artista por un lado, y por el otro el espectador que devendrá la posteridad.

Aparentemente, el artista actúa como un médium que, desde el laberinto más allá del tiempo y el espacio, busca su camino hacia un claro. Si consideramos al artista un médium, debemos negarle la capacidad consciente de saber, en el plano estético, qué está haciendo o por qué lo está haciendo. Todas sus decisiones durante la ejecución de su arte quedan en pura intuición y no pueden traducirse en auto-análisis, hablado o escrito, o siquiera pensado.

En su ensayo "La tradición y el talento individual", T.S. Elliot escribe: "Mientras más perfecto el artista, más completamente separados estarán dentro de él el hombre que sufre y la mente que crea; sólo así esta última digerirá y transmutará a la perfección las pasiones que componen su materia."

Millones de artistas crean; sólo unos pocos miles son discutidos o aceptados por el espectador y menos aún son consagrados por la posteridad.

Según este último análisis, el artista puede gritar desde todos los tejidos que es un genio: tendrá que esperar el veredicto del espectador para que sus declaraciones tomen valor socialmente y, finalmente, la posteridad le incluya entre los grandes de la Historia del Arte.

Sé que ésto no merecerá la aprobación de muchos artistas que reniegan de la condición de médium e insisten en la validez de su conciencia del acto creativo - sin embargo, la historia del arte ha decidido sobre las virtudes de la obra de arte a través de consideraciones completamente divergentes con las explicaciones racionales del artista.

Si el artista, como ser humano, lleno de las mejores intenciones hacia sí mismo y el mundo entero, no juega ningún papel en el juicio de su propio trabajo ¿cómo puede uno describir el fenómeno que impulsa al espectador a reaccionar críticamente a la obra de arte? O dicho de otro modo ¿cómo se produce dicha reacción?

Este fenómeno es comparable a una transferencia desde el artista hacia el espectador en la forma de una ósmosis estética a través de la materia muerta, como el pigmento, un piano o el mármol.

Pero antes de continuar, quiero clarificar nuestro entendimiento de la palabra "arte" - sin, por supuesto, intentar una definición.

Lo que me parece es que el arte puede ser malo, bueno o indiferente, pero, sea cual sea el adjetivo, debemos llamarlo arte, y el mal arte sigue siendo arte igual que un mal sentimiento sigue siendo un sentimiento.

Entonces, cuando me refiero al 'coeficiente de arte', se entiende que no sólo me refiero al gran arte, sino que trato de describir el mecanismo subjetivo que produce arte en bruto - à l'état brut - malo, bueno o indiferente.

En el acto creativo, el artista transita desde las intenciones a la realización a través de una cadena de reacciones totalmente subjetivas. Su pelea hacia la consumación es una serie de esfuerzos, dolores, satisfacciones, negaciones, decisiones, que no pueden y no deben ser plenamente conscientes, al menos en el plano estético.

El resultado de esta batalla es la diferencia entre la intención inicial y su consumación, una diferencia de la que el artista no está al tanto.

Consecuentemente, en la cadena de reacciones que acompaña al acto creativo falta un eslabón. Esta falta, que representa la incapacidad del artista de expresar completamente sus intenciones, ésta diferencia entre lo que pretendía conseguir y lo conseguido, es el 'coeficiente de arte' personal que contiene la obra.

En otras palabras, el 'coeficiente de arte' personal es como una relación aritmética entre lo inexpressado pero pretendido y lo inconscientemente expresado.

Para evitar equívocos, debemos recordar que este 'coeficiente de arte' es una expresión personal de arte à l'état brut, esto es, todavía en bruto, que debe 'refinarse' como azúcar puro de remolacha por el espectador; el número de éste coeficiente no tiene influencia alguna en su veredicto. El acto creativo toma otro aspecto cuando el espectador experimenta el fenómeno de la transmutación: a través del cambio de materia inerte en obra de arte, una verdadera transubstanciación ha tenido lugar, y el papel del espectador es determinar el peso de la obra en la escala estética.

De manera general, el acto creativo no lo realiza sólo el artista; el espectador pone a la obra en contacto con el mundo exterior descifrando e interpretando su cualificación interna y así añade su contribución al acto creativo. Esto resulta aún más obvio cuando la posteridad da un veredicto final y rehabilita, a veces, a un artista olvidado.



**Figura 56: Ejercicios mínimos (2007) / En las imágenes superiores podemos ver impreso un texto que se atribuye a Marcel Duchamp, *El acto creativo*. En las imágenes inferiores se puede ver señales de color amarillo que parecen indicar alguna correspondencia con las superiores. (Anexos).**

El cruce de esta propuesta con una obra también significativa en nuestra formación, como lo fue *One chairs Three Chairs (Una y tres sillas, 1965)* de Joseph Kosuth, nos desveló el inicio de una metodología posible para aplicar en el aula.



**Figura 57: *One and Three Chairs, 1965. Joseph Kosuth.***

Partiendo de esta propuesta, nos atrevimos a hacer un análisis formal y conceptual de la anterior que realizamos de la siguiente manera:

- 1) Contextualización del texto y del autor.
- 2) Análisis formal de los elementos con los que se ha intervenido el texto.
- 3) Análisis de los elementos discursivos del texto.

Los resultados fueron los siguientes<sup>289</sup>:

---

<sup>289</sup> En los anexos adjuntos podemos encontrar toda la propuesta desarrollada.



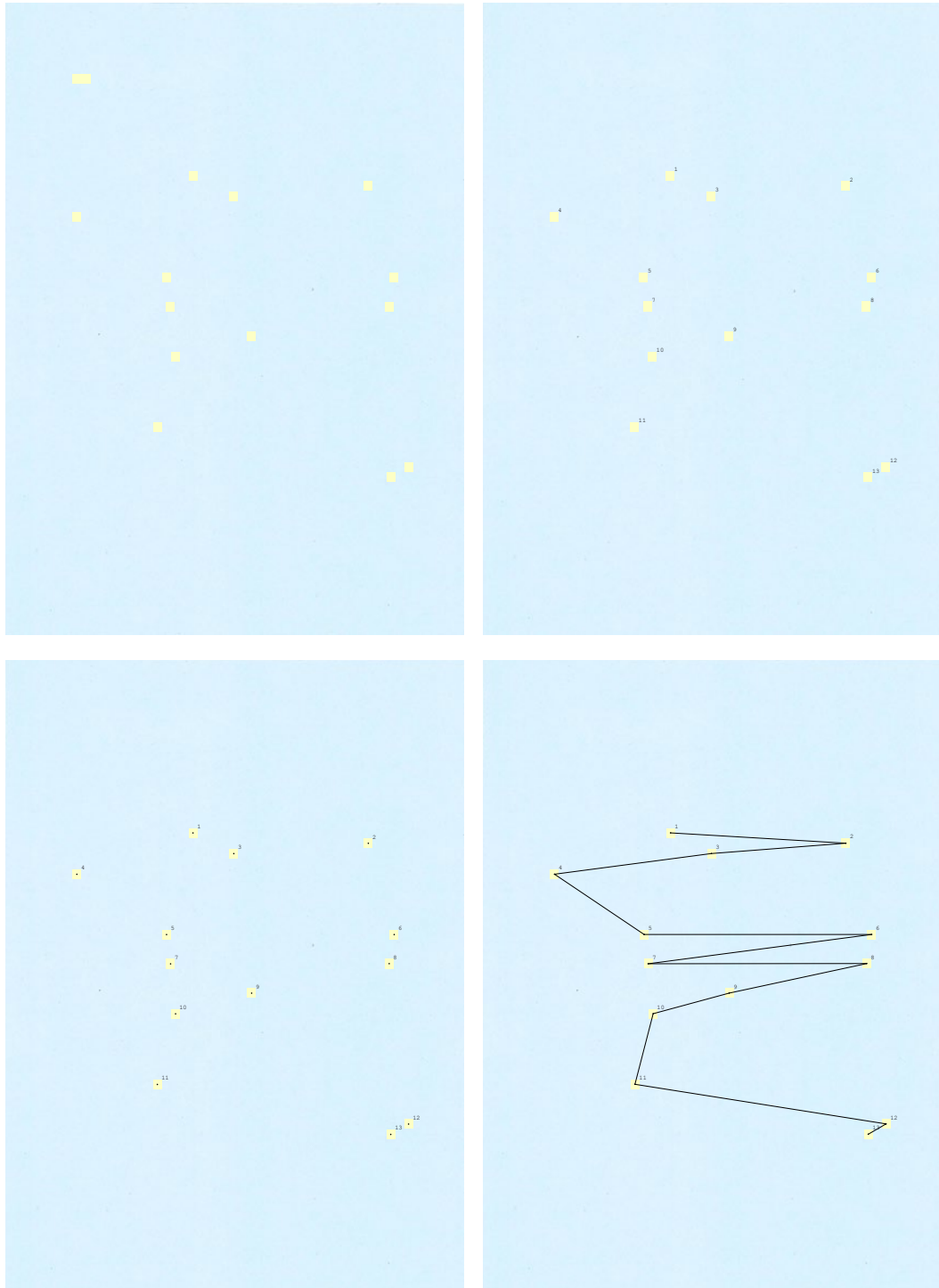
(2006). fin(es) del arte: Marcel Duchamp.  
Revisado el 18 de agosto de 2014, en  
<http://artecontempo.blogspot.com/2005/10/marcel-duchamp.html>.

Este texto proviene de una presentación de Marcel Duchamp en Houston (Texas) en 1957, ante la Conferencia de la Federación Americana de Artes.  
Fue publicada en Art News, vol. 56 N° 4, 1957.

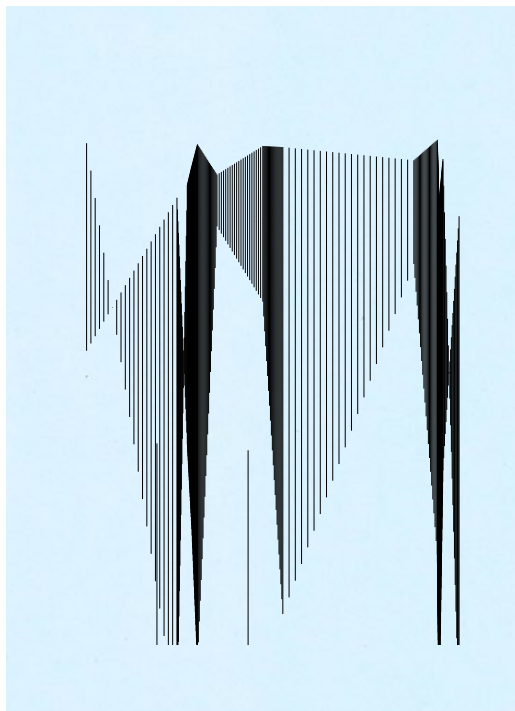
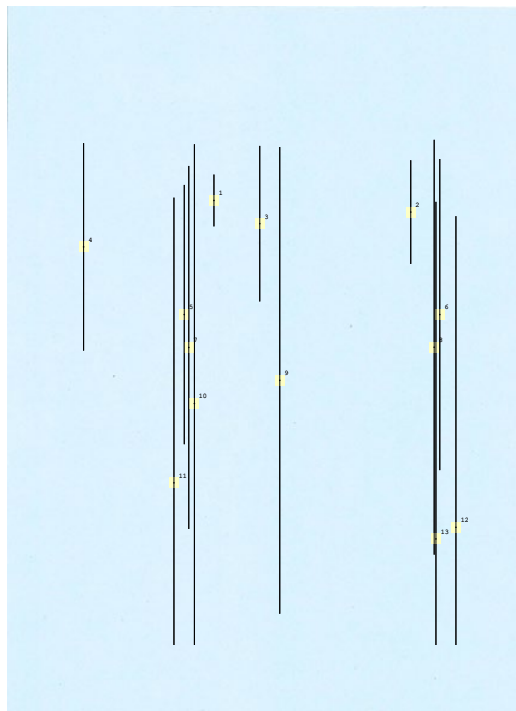
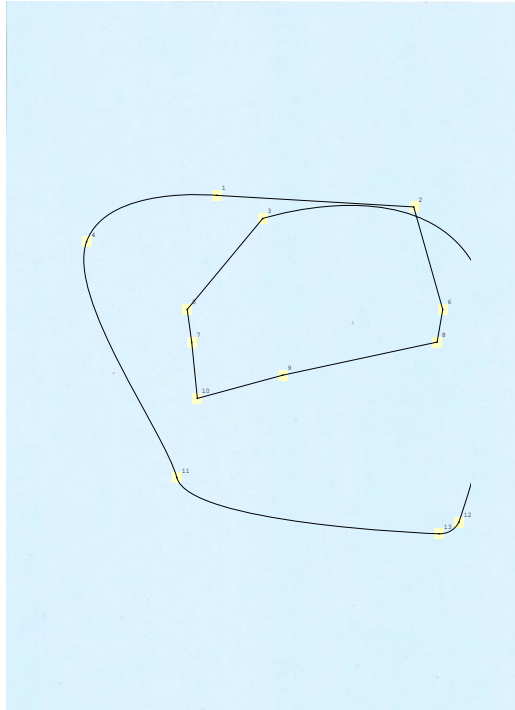
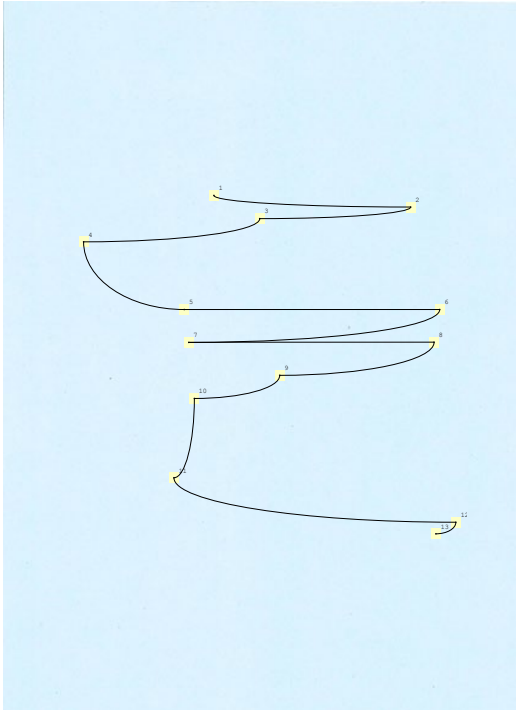
Marcel Duchamp (AFI *mɑʁsɛl dy'ʃɑ̃*)  
(Blainville-Crevon, 28 de julio de 1887 – Neuilly-sur-Seine, 2 de octubre de 1968) fue un artista y ajedrecista francés.

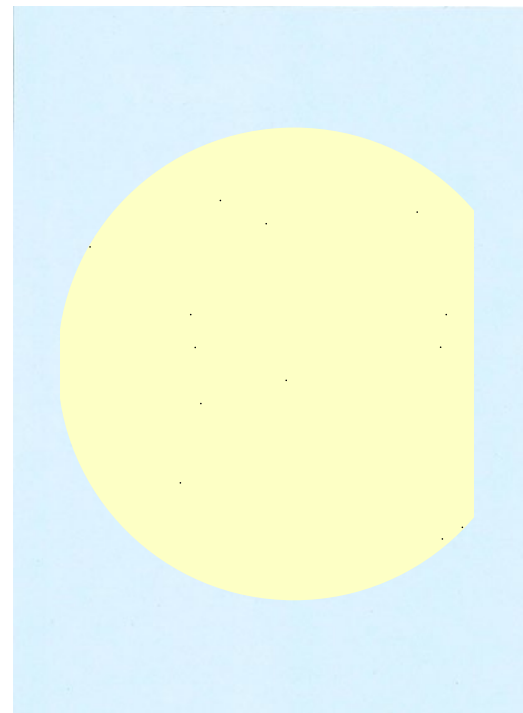
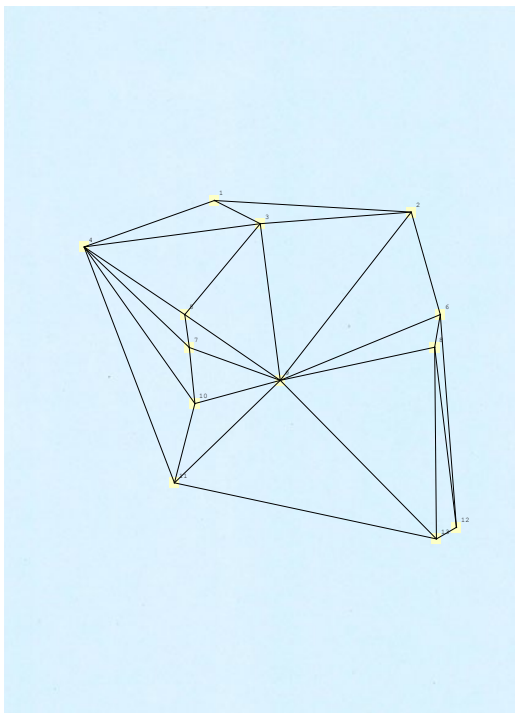
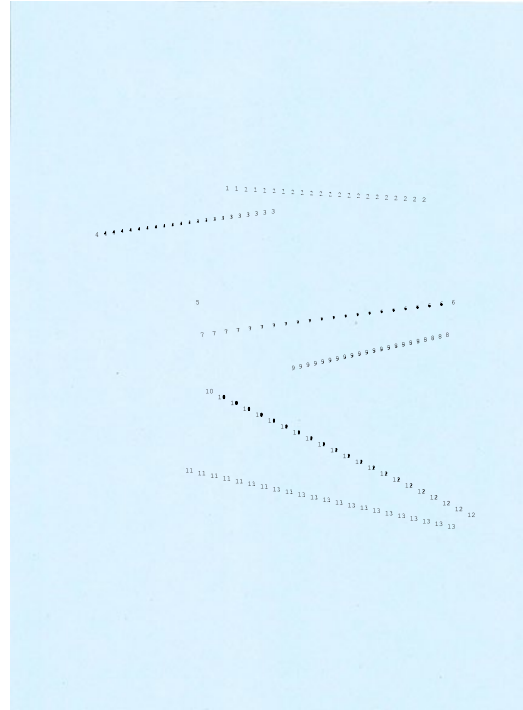
Especialmente conocido por su actividad artística, su obra ejerció una fuerte influencia en la evolución del movimiento pop en el siglo XX. Al igual que este, abominó la sedimentación simbólica en las obras artísticas como consecuencia del paso del tiempo, y exaltó el valor de lo coyuntural, lo fugaz y lo contemporáneo. Duchamp es uno de los principales valedores de la creación artística como resultado de un puro ejercicio de la voluntad, sin necesidad estricta de formación, preparación o talento.

**Figura 58: Ejercicios mínimos (2014): #1 Contextualización del texto y del autor.**



**Figura 59: Ejercicios mínimos (2014): #2 Análisis formal de los elementos con los que se ha intervenido el texto.**





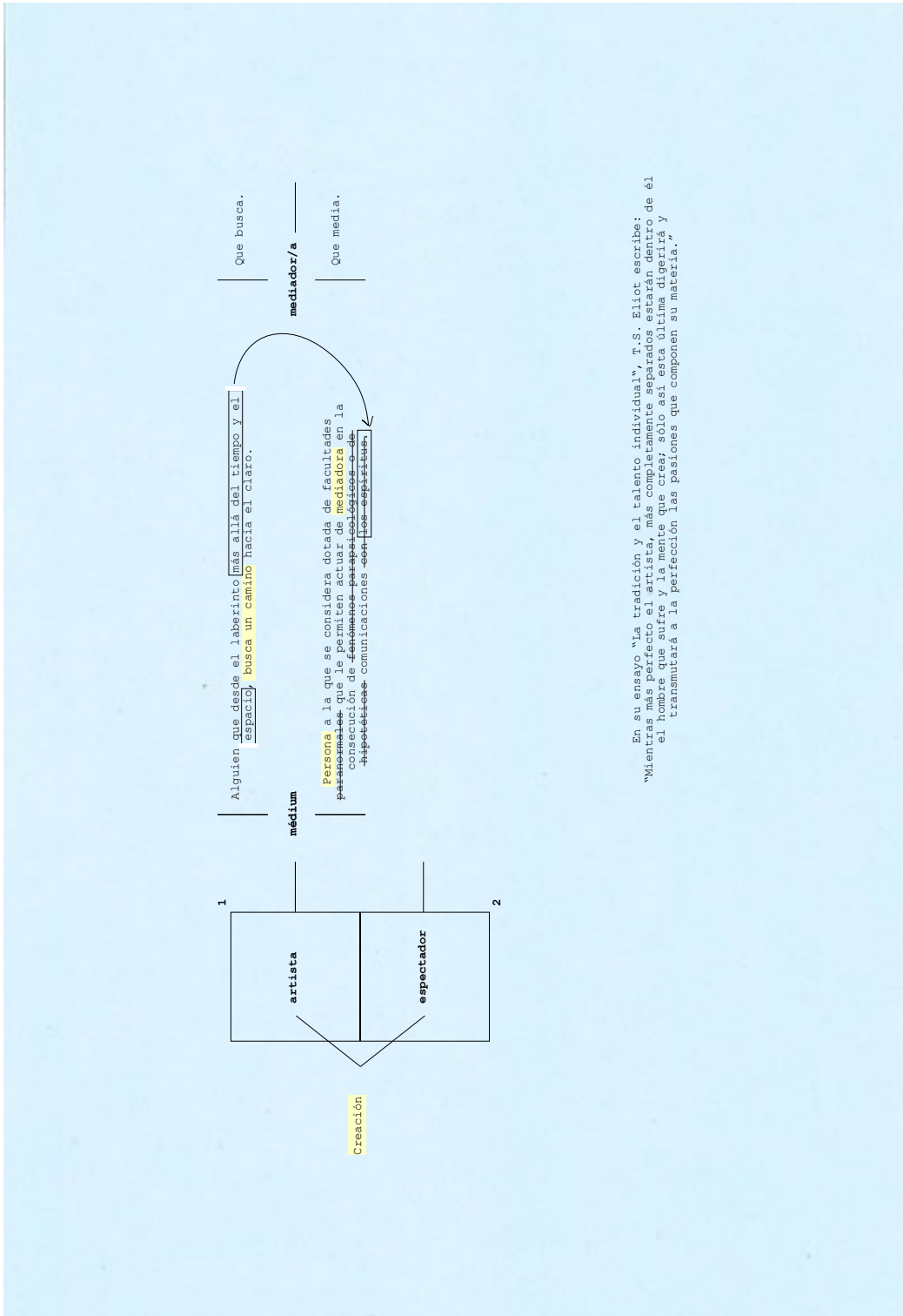


Figura 60: Ejercicios mínimos (2014): # 3 Análisis conceptual de los elementos discursivos del texto. 1/18

artista

médium

Alguien que desde el laberinto ~~busca~~ busca un camino hacia el claro.

mediador/a

Buscar

Personas a la que se considera dotada de facultades psíquicas que le permiten actuar de mediadora en la consecución de fines psíquicos o de hipotéticas comunicaciones con los espíritus.

desde

Mediar

el laberinto

**Laberinto**

1. Lugar formado artificialmente por calles y encrucijadas, para confundir a quien se adentre en él, de modo que no pueda acertar con la salida.
2. Cosa confusa y enredada.
3. Composición poética hecha de manera que los versos puedan leerse al derecho y al revés y de otras maneras sin que dejen de formar sentido y sentido.
4. Anat. Parte del ojo interno.

**Buscar**

1. Hacer algo para hallar a alguien o algo.
2. Hacer lo necesario para conseguir algo.
3. Ir por alguien o recogerlo para llevarlo o acompañarlo a alguna parte.
4. provocar (hacer que una cosa produzca otra).
5. ~~hacer~~ hacer ~~efectivamente~~ efectivamente.
6. Dirigirse hacia un lugar.

**Mediar**

1. ~~ir~~ ir ~~entre~~ entre ~~algunos~~ algunos.
2. ~~interceder~~ interceder ~~entre~~ entre ~~dos~~ dos ~~o~~ o ~~mas~~ mas ~~que~~ que ~~siempre~~ siempre ~~presentando~~ presentando ~~recomendaciones~~ recomendaciones ~~y~~ y ~~unirlos~~ unirlos ~~en~~ en ~~amistad~~ amistad.
3. ~~ir~~ ir ~~por~~ por ~~alguien~~ alguien.
4. ~~ir~~ ir ~~por~~ por ~~alguien~~ alguien o recogerlo para llevarlo o acompañarlo a alguna parte.
5. ~~hacer~~ hacer ~~que~~ que ~~una~~ una ~~cosa~~ cosa produzca otra.
6. ~~hacer~~ hacer ~~que~~ que ~~una~~ una ~~cosa~~ cosa produzca otra.
7. ~~hacer~~ hacer ~~que~~ que ~~una~~ una ~~cosa~~ cosa produzca otra.

**Laberinto**

Lugar formado artificialmente por calles y encrucijadas, para confundir a quien se adentre en él, de modo que no pueda acertar con la salida.

Cosa confusa y enredada.

+

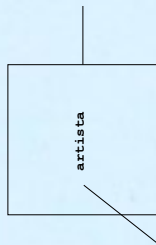
**Buscar**

Hacer algo para hallar a alguien o algo.  
Hacer lo necesario para conseguir algo.  
Ir por alguien o recogerlo para llevarlo o acompañarlo a alguna parte.  
Hacer que una cosa produzca otra.  
Dirigirse hacia un lugar.

+

**Mediar**

Existir o estar en medio de otras.  
Ocurrir entre dos momentos.



Laberinto  
+  
Buscar  
+  
Mediar

El artista (no) es alguien que se encuentra en una composición poética.  
El artista (no) es alguien que se encuentra en la parte interna del oído.

El artista (no) hurta rateramente o con mañas.

El artista (no) es el que llega a la mitad de algo.  
El artista (no) es el que intercede o ruega por alguien.  
El artista (no) se interpone entre dos o más que ríen o contienden.

Laberinto  
+  
Buscar  
+  
Mediar

1. El artista es alguien que se encuentra en un lugar formado artificialmente por calles y encrucijadas, que confunde a quien se adentra en él. El que se adentra en él no acierta a encontrar la salida.  
Este sitio es un laberinto y se caracteriza por ser un lugar confuso y enredado.
2. El arte/destrea del artista consiste en buscar para hallar. Hace lo necesario para conseguir algo.
3. El artista hace por buscar a alguien para llevarlo o acompañarlo a alguna parte.
4. Su hacer también implica que una cosa produzca otra.
5. El artista se dirige a un lugar.
6. La acción del artista existe o esta entre dos otras. Su acción existe entre dos momentos.

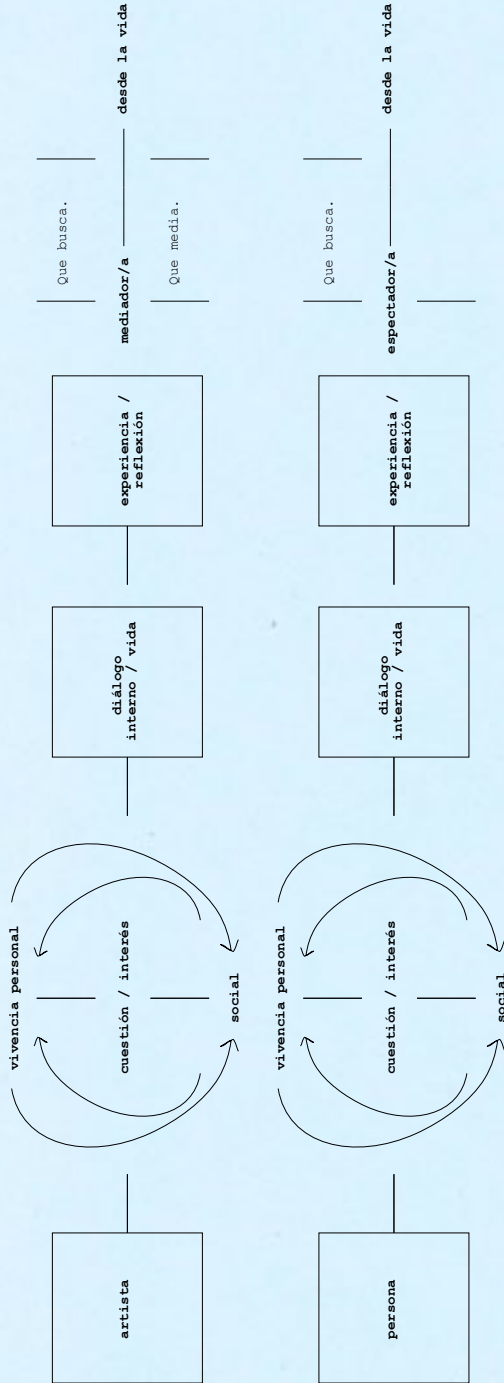
metáfora y/o falso

Alguien que desde el laberinto ~~hace~~ ~~ella~~ ~~del~~ ~~tiempo~~ ~~y~~ ~~el~~ ~~espacio~~ busca un camino hacia el claro.

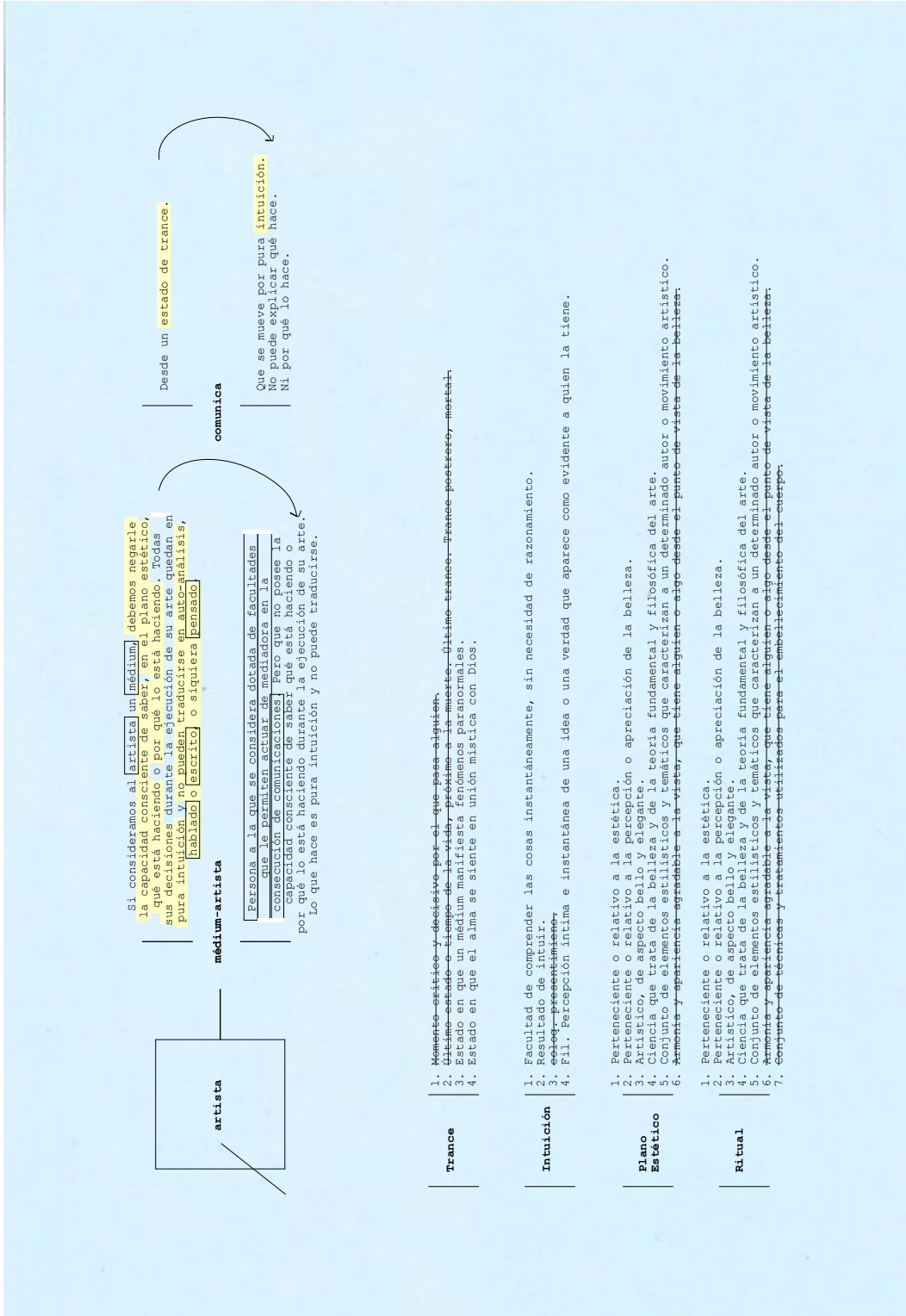
metáfora y/o falso

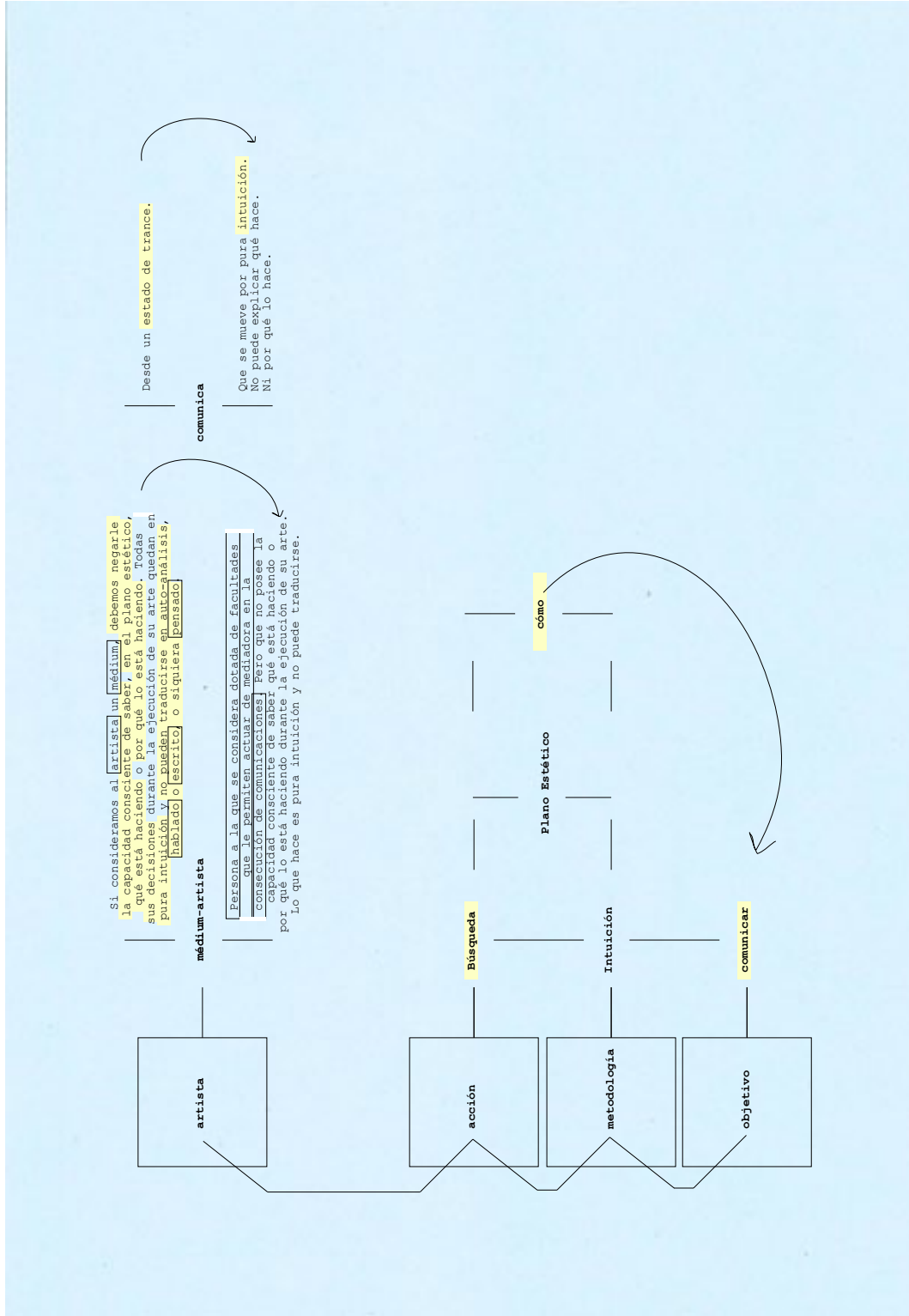
1. El/La artista es alguien que se encuentra en un lugar confuso y entredado de un camino.
2. Su destreza consiste en buscar y hallar.
3. Tiene la capacidad de hacer lo necesario para conseguir llegar a un lugar.
4. Su acción produce algo. Es un hacedor.
5. Parte de un objetivo y se dirige a un lugar.
6. El producto de la acción del artista es un fragmento de un proceso mayor.
7. El producto pretende captar la atención de alguien (el espectador/a) para mostrarle un camino a alguna parte.

¿Se encuentra en el proceso de búsqueda de respuestas a una cuestión planteada a priori y por él/ella?  
 ¿La propia naturaleza implícita en la cuestión determina el mismo proceso de búsqueda de la misma manera que determina el resultado?  
 Si la destreza consiste en la misma búsqueda, en la investigación en sí, ¿qué la diferencia de los otros procesos de búsqueda?  
 ¿De la investigación en otros campos de conocimiento? ¿El/La artista se mueve en un campo de conocimiento determinado?  
 ¿Cuáles son los saberes y conocimientos que tiene el artista y que lo/La capacitan para hacer aquello que hace?  
 ¿De qué manera se relaciona con otros campos de conocimiento?  
 ¿De llegar al sitio donde desea llegar? De la investigación en otros campos de conocimiento?  
 Si su acción produce una reacción. ¿Qué la diferencia de otras acciones inscritas en otro campo de conocimiento? ¿Cuáles son sus especificidades?  
 El resultado es un todo completo o forma parte de un proceso mas amplio donde los resultados se encuentran interrelacionados?  
 Como ser social, y entendiendo el arte como una convención, la producción artística forma parte de un sistema complejo que llamamos cultura.  
 ¿Como se inscribe la producción artística en nuestra sociedad? ¿Uso? ¿Función?  
 Si el resultado es un producto, si el producto no es accesible, no existe... ¿qué características encontramos en su producción?

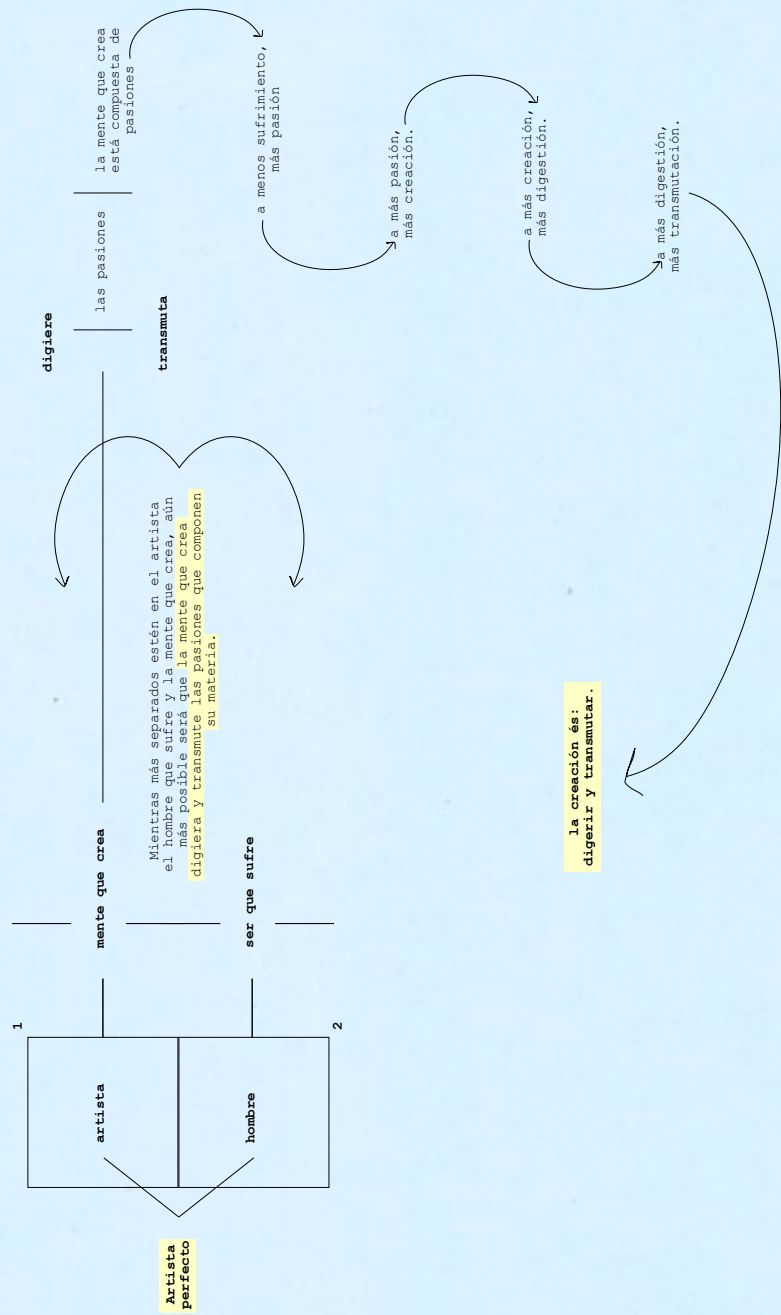


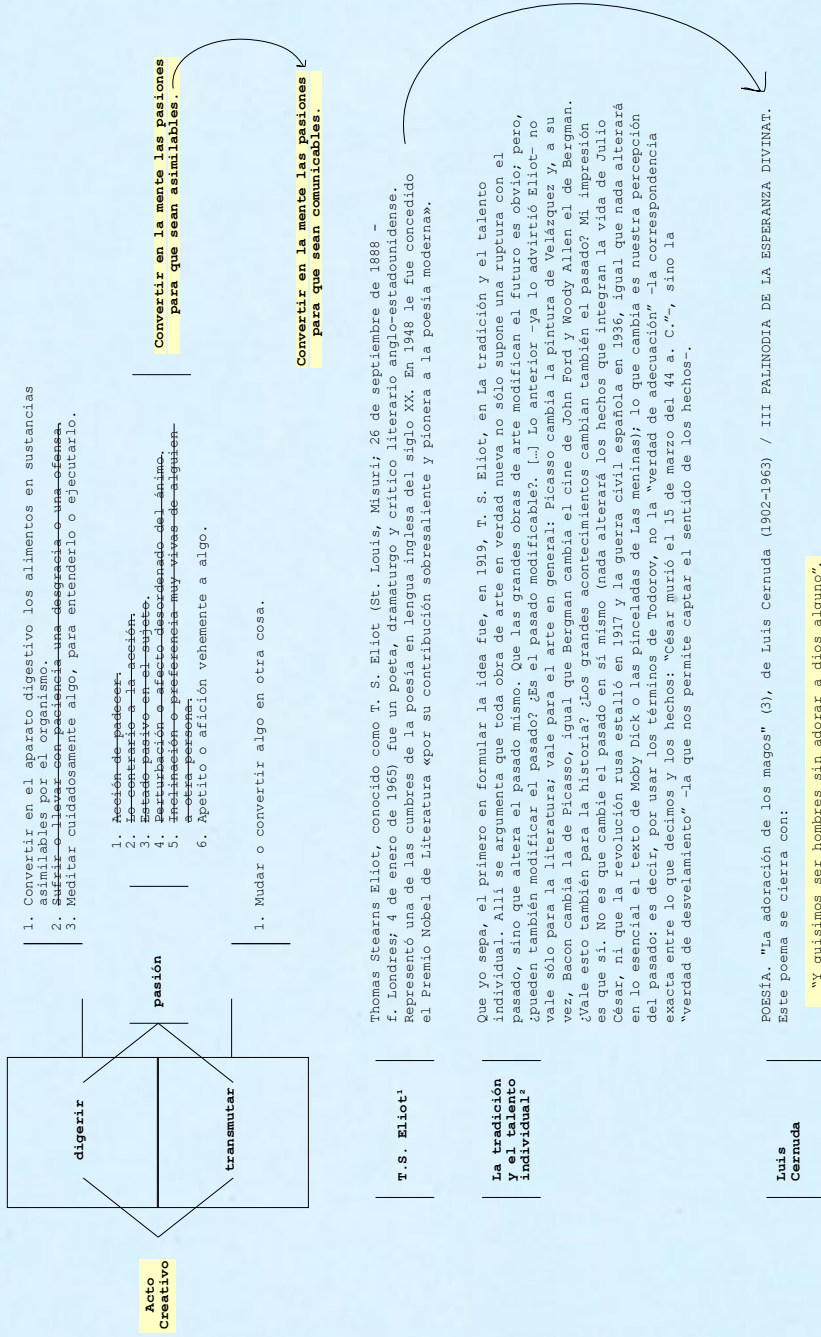






En su ensayo "La tradición y el talento individual", T. S. Eliot escribe: "Mientras más perfecto el artista, más completamente separados estarán dentro de él el hombre que sufre y la mente que crea; sólo así esta última digerirá y transmutará a la perfección las pasiones que componen su materia."





1. Convertir en el aparato digestivo los alimentos en sustancias asimilables por el organismo.
2. Sufrir o llevar con paciencia una desgracia o una ofensa.
3. Meditar cuidadosamente algo, para entenderlo o ejecutarlo.

1. Acción de padecer.
2. Inclinación o preferencia muy vivas de alguien a otra persona.
3. Estado pasivo en el espíritu.
4. Exaltación o afecto desordenado del ánimo.
5. Inclinación o preferencia muy vivas de alguien a otra persona.
6. Apetito o afición vehementemente a algo.

1. Mudar o convertir algo en otra cosa.

Thomas Stearns Eliot, conocido como T. S. Eliot (St. Louis, Misuri; 26 de septiembre de 1888 - f. Londres; 4 de enero de 1965) fue un poeta, dramaturgo y crítico literario anglo-estadounidense. Representó una de las cumbres de la poesía en lengua inglesa del siglo XX. En 1948 le fue concedido el Premio Nobel de Literatura «por su contribución sobresaliente y pionera a la poesía moderna».

Que yo sepa, el primero en formular la idea fue, en 1919, T. S. Eliot, en La tradición y el talento individual. Allí se argumenta que toda obra de arte en verdad nueva no sólo supone una ruptura con el pasado, sino que altera el pasado mismo. Que las grandes obras de arte modifican el futuro es obvio; pero, ¿pueden también modificar el pasado? Es el pasado modificable? [...] Lo anterior -ya lo advirtió Eliot- no vale sólo para la literatura; vale para el arte en general: Picasso cambia la pintura de Velázquez y, a su vez, Bacon cambia la de Picasso, igual que Bergman cambia el cine de John Ford y Woody Allen el de Bergman. ¿Vale esto también para la historia? ¿Los grandes acontecimientos cambian el pasado? Mi impresión es que sí. No es que cambie el pasado en sí mismo (nada alterará los hechos que integran la vida de Julio César, ni que la revolución rusa estalló en 1917 y la guerra civil española en 1936, igual que nada alterará en lo esencial el texto de Moby Dick o las pinceladas de Las meninas); lo que cambia es nuestra percepción del pasado: es decir, por usar los términos de Todorov, no la "verdad de adecuación" -la correspondencia exacta entre lo que decimos y los hechos: "César murió el 15 de marzo del 44 a. C."-, sino la "verdad de desvelamiento" -la que nos permite captar el sentido de los hechos-.

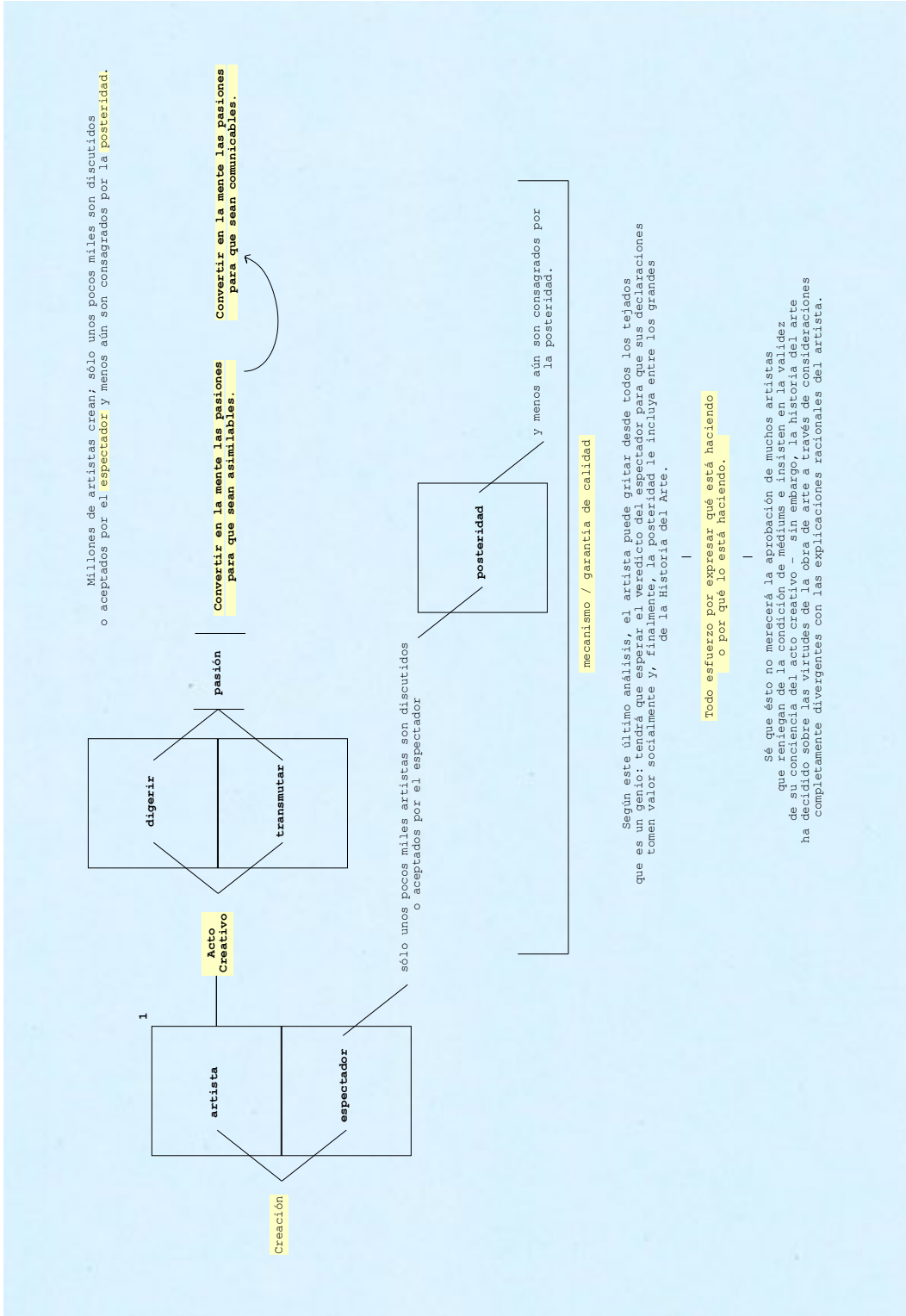
POESÍA. "La adoración de los magos" (3), de Luis Cernuda (1902-1963) / III PALINODIA DE LA ESPERANZA DIVINAT. Este poema se cierra con:

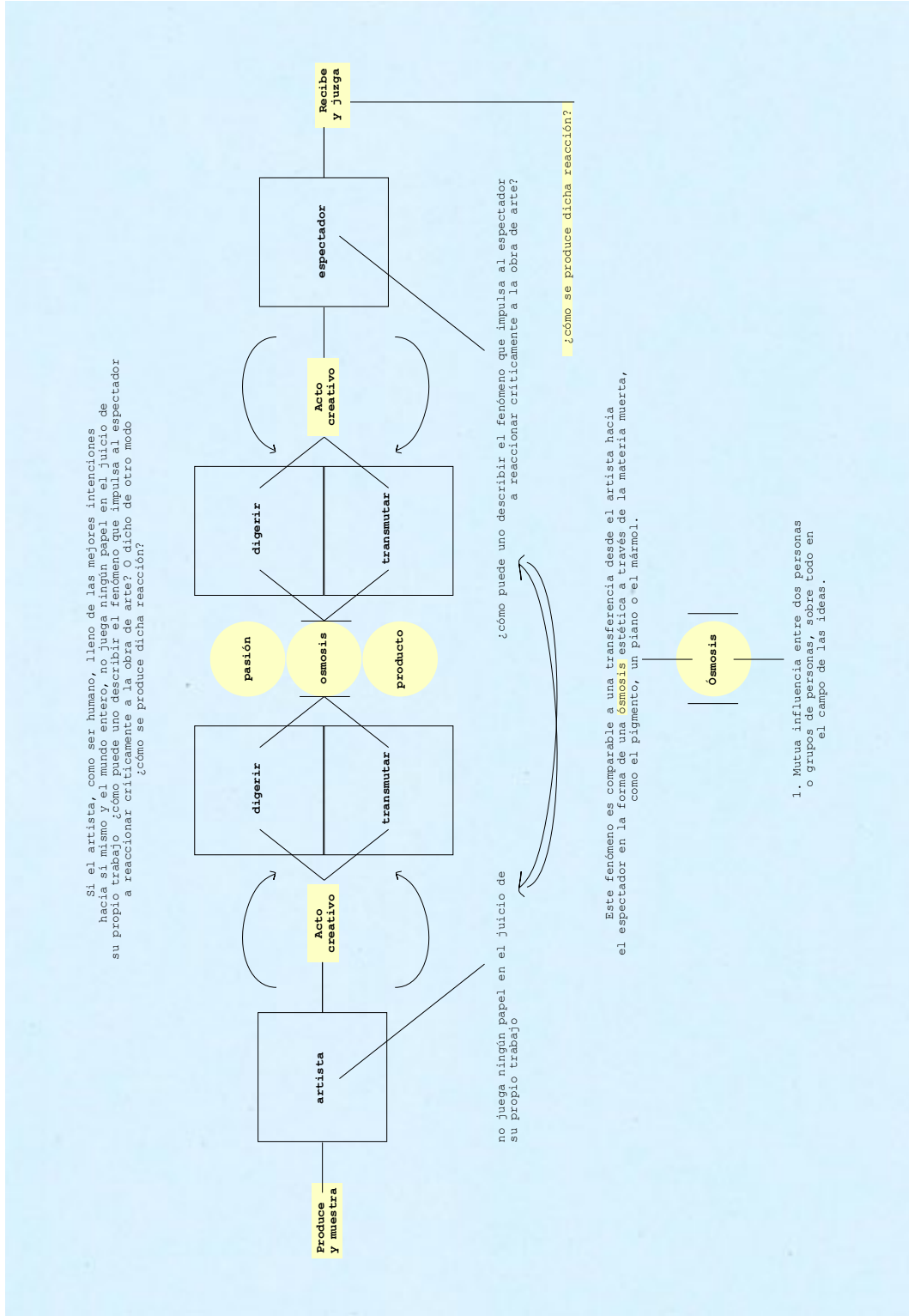
"y quisimos ser hombres sin adorar a dios alguno".

<sup>[</sup>(2004). T. S. Eliot - Wikipedia. La enciclopedia libre. Consultado el 14 de Octubre de 2014, en <sup>]</sup>  
<sup>[</sup>(2013). El pasado cambiantes | El País Semanal | EL PAÍS. 14/09/2014, en <sup>]</sup>http://elpais.com/elpais/2013/11/02/pspa/138513846\_352886.html

Convertir en la mente las pasiones para que sean asimilables.

Convertir en la mente las pasiones para que sean comunicables.





Pero antes de continuar, quiero clarificar nuestro entendimiento de la palabra "arte" - sin, por supuesto, intentar una definición.

Lo que me parece es que el arte puede ser malo, bueno o indiferente, pero, sea cual sea el adjetivo, debemos llamarlo arte, y el mal arte sigue siendo arte igual que un mal sentimiento sigue siendo un sentimiento.

Entonces, cuando me refiero al 'coeficiente de arte', se entiende que no sólo me refiero al gran arte, sino que trato de describir el mecanismo subjetivo que produce arte en bruto - à l'état brut - malo, bueno o indiferente.

'coeficiente de arte' = el mecanismo subjetivo que produce arte en bruto - à l'état brut -

"arte" (bruto)

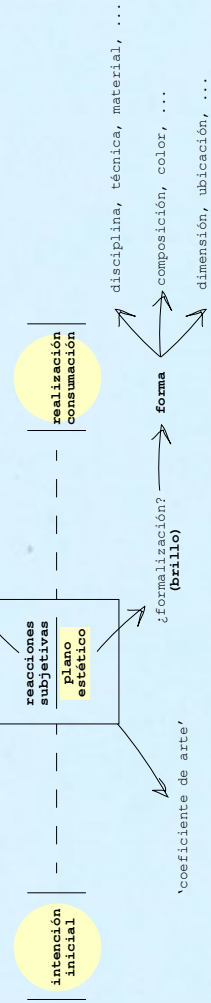
malo, bueno o indiferente.

"gran arte"

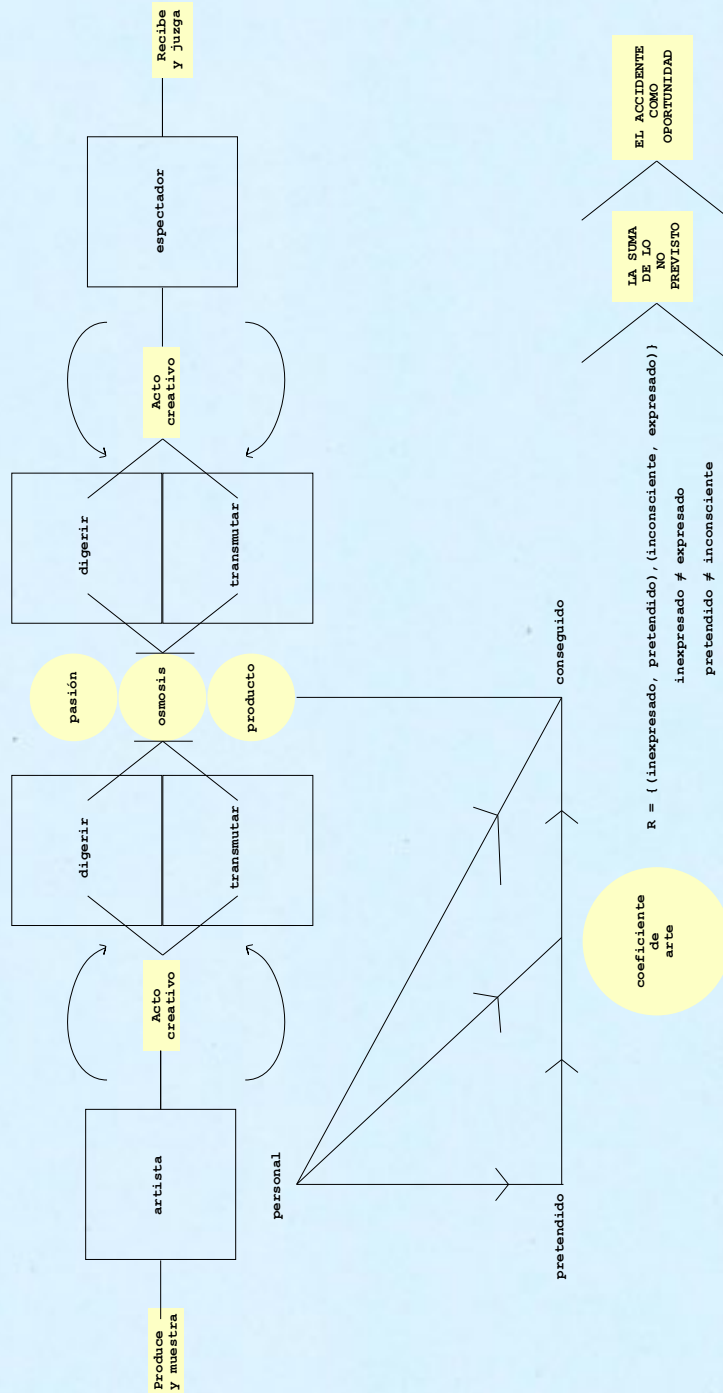
En el acto creativo, el artista transita desde las intenciones a la realización a través de una cadena de reacciones totalmente subjetivas. Su pelea hacia la consumación es una serie de esfuerzos, dolores, satisfacciones, negaciones, decisiones, que no pueden y no deben ser plenamente conscientes, al menos en el plano estético.

El resultado de esta batalla es la diferencia entre la intención inicial y su consumación, una diferencia de la que el artista no está al tanto.

esfuerzos, dolores, satisfacciones, negaciones, decisiones...

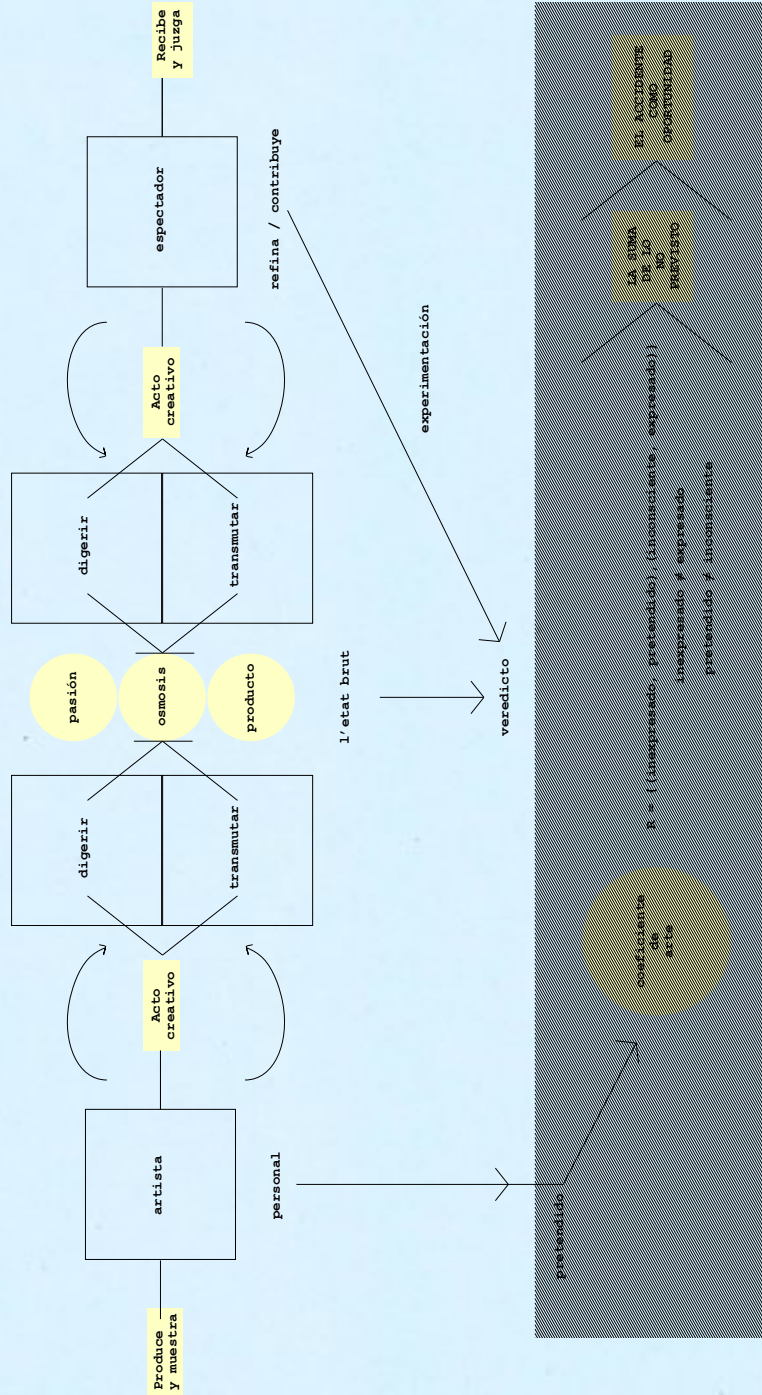


Consecuentemente, en la cadena de reacciones que acompaña el acto creativo falta un eslabón. Esta falta, que representa la incapacidad del artista de expresar completamente sus intenciones, esta diferencia entre lo que pretendía conseguir y lo conseguido, es el "coeficiente de arte" personal que contiene la obra. En otras palabras, el "coeficiente de arte" personal es como una relación aritmética entre lo inexpressado pero pretendido y lo inconscientemente expresado.

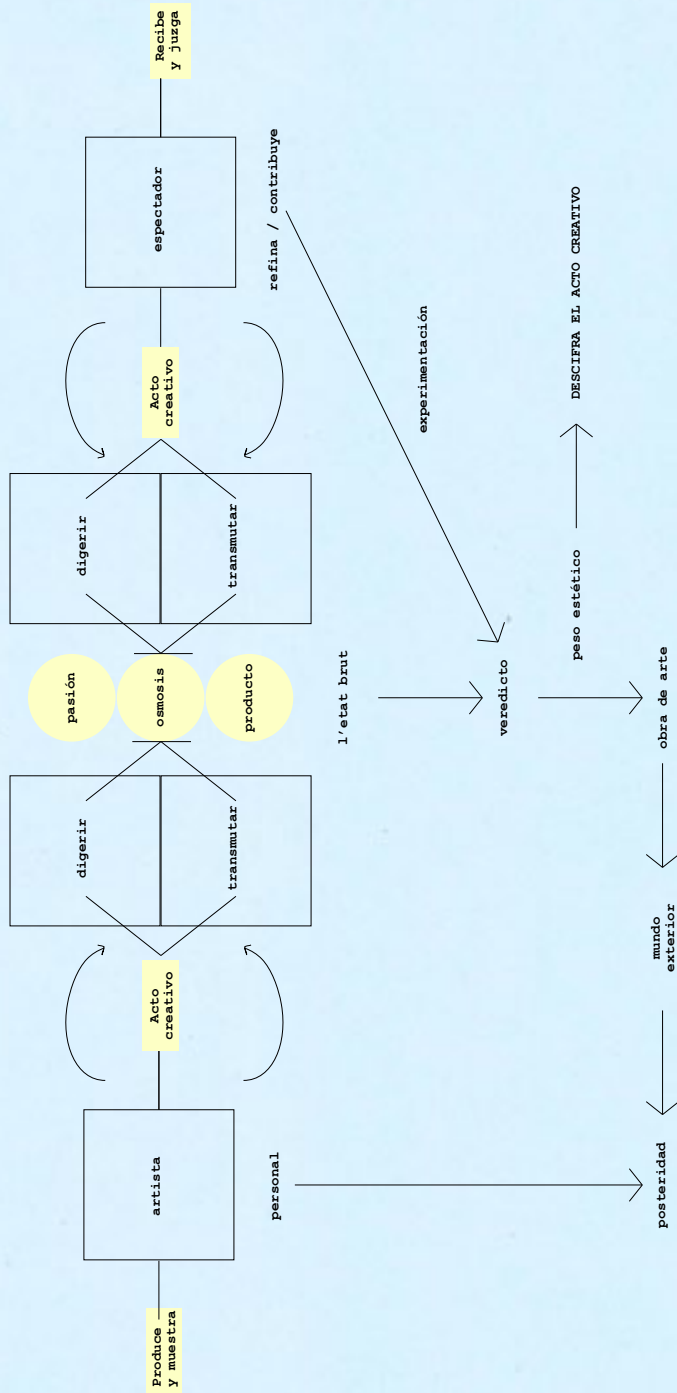




Para evitar equívocos, debemos recordar que este 'coeficiente de arte' es una expresión personal de arte a l'état brut, esto es, todavía en bruto, que debe refinarse como azúcar de remolacha por el espectador; el número de éste coeficiente no tiene influencia alguna en su veredicto.



El acto creativo toma otro aspecto cuando el espectador experimenta el fenómeno de la transmutación: a través del cambio de materia inerte en obra de arte, una verdadera transubstanciación ha tenido lugar, y el papel del espectador es determinar el peso de la obra en la escala estética.  
 De manera general, el acto creativo no lo realiza sólo el artista; el espectador pone a la obra en contacto con el mundo exterior descifrando el acto creativo. Esto resulta aún más obvio cuando la posteridad da un veredicto final y renabiliata, a veces, a un artista olvidado.



Esto resulta aun más obvio cuando la posteridad da un veredicto final y rehabilita, a veces, a un artista olvidado.

espectador

refina / contribuye

experimentación

veredicto

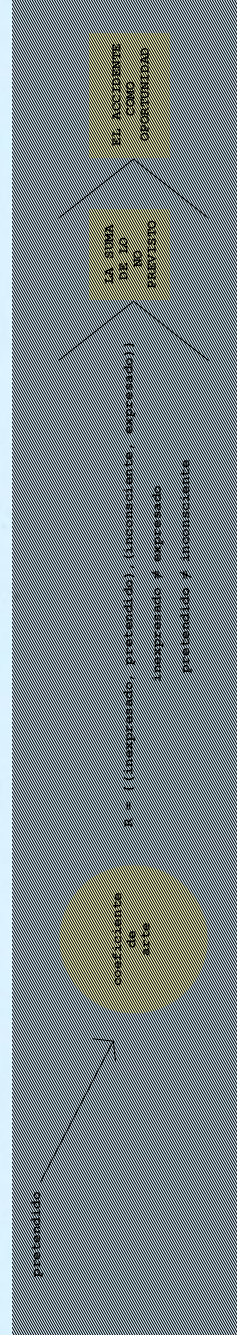
peso estético

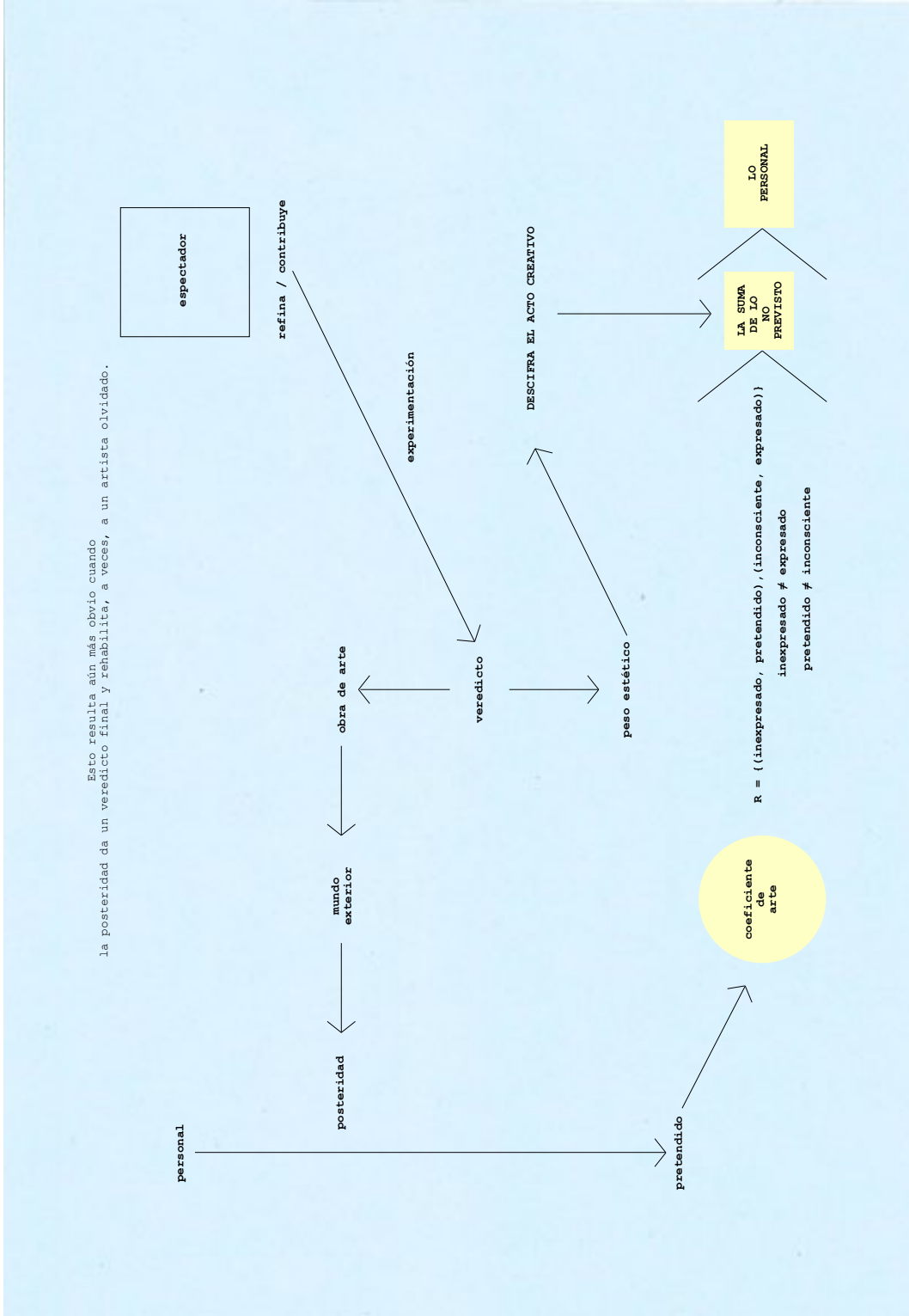
DESCIFRA EL ACTO CREATIVO

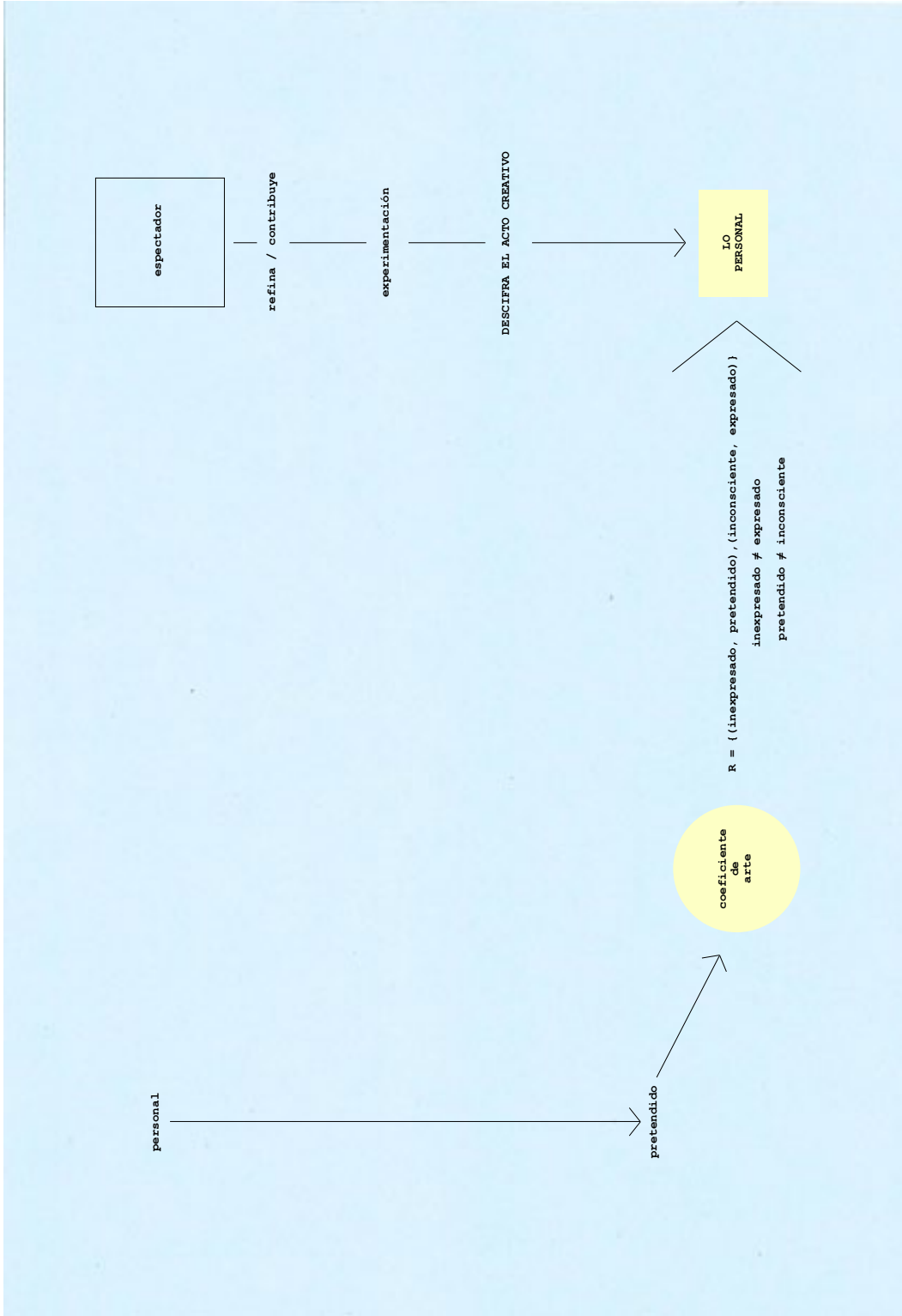
obra de arte

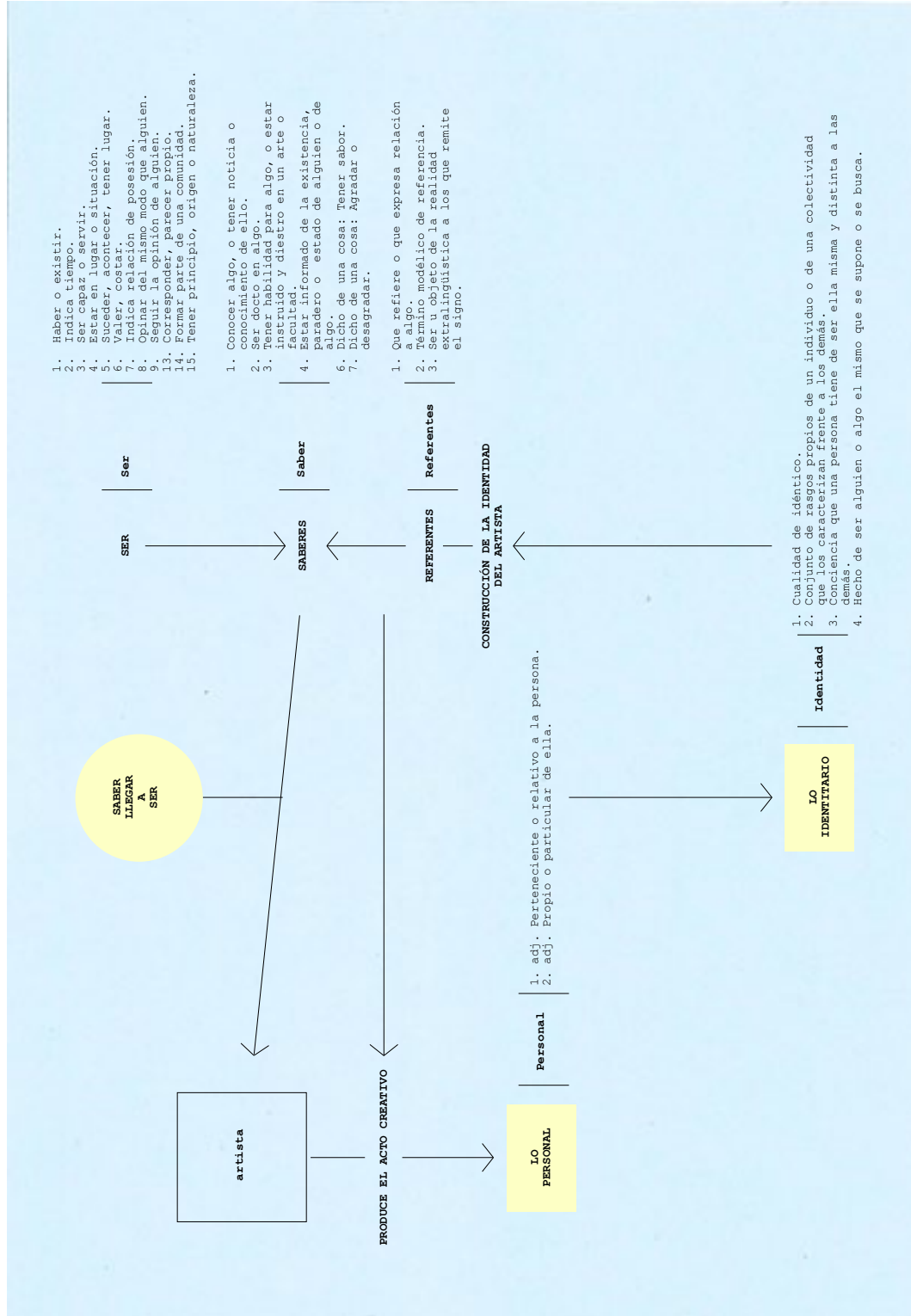
mundo exterior

posteridad









Como podemos advertir después de seguir el desarrollo de los elementos discursivos del texto, la conclusión a la que llegamos, según nuestra interpretación del texto es que uno de los elementos comunes a toda práctica artística es lo que Duchamp ha denominado como el *coeficiente del arte*, definido como la suma de: lo no expresado y lo pretendido, junto a lo inconsciente y lo expresado. Es decir, la suma de lo no previsto como oportunidad para crear. De ahí la importancia del azar, y de situarnos en zonas limítrofes a las definiciones, a los formatos, a los espacios, etc... vigentes o no que contiene el "arte".

A continuación aportamos experiencias que hemos desarrollado apropiándonos de las metodologías de trabajo de algunas propuestas artísticas, que son las siguientes: Marck Lombardi, con el que trabajaremos su metodología para recabar experiencias en torno a la idea de la transferencia de saberes en los contextos académicos; Rogelio López-Cuenca, cuya metodología nos servirá para construir una narrativa sobre la universidad en la que nos hemos formado; e, Ian Wallace, para trabajar la idea de universidad a través del método de la deriva situacionista. La síntesis metodológica de estos autores, nos ha servido como eje vertebrador y material discursivo de las experiencias que hemos desarrollado.





### **3.1.1.1. Experiencia nº 1\_Transferencia Saberes: Lombardi.**

#### **ARTISTA**

Mark Lombardi (1951-2000).

«La obra de Lombardi destaca por su esmero en aplicar una metodología razonada y objetiva a partir de una información mediática que debidamente cotejada fue trasladada con rigor y estéticamente transfigurada a un escenario imprevisible. Habrá quien cuestione lógicamente la verdad o los procedimientos de Lombardi, al fin y al cabo la comprensión que tenemos de un hecho o el significado que le atribuimos está siempre manipulado por quien lo recibe. Él trazó su propio mapa de la realidad seleccionando y filtrando la información a través de su propia red de premisas.

[...]

Mark Lombardi utilizó la información mediática como otra forma de memoria colectiva común a todos. Tomando el arte como plataforma de acción lo que ambos nos proponen es cuestionar la solidez de cualquiera de las certezas que se instalan en nuestra memoria colectiva.»<sup>290</sup>

#### **INSTRUCCIONES**

1. Acopio de información.
2. Elección de criterios.
3. Organización de la información por criterios estéticos.
4. Transfiguración estética: Leyenda.

#### **PROCESO**

1. Acopio de información: Listado de profesorado adscrito dos departamentos del mismo campo de saber.
2. Elección de criterios. Relación de dirección de tesis / Transferencia de Saberes.

---

<sup>290</sup> MESTRE, Joël (2007): Cuando la verdad nace del engaño. Cuadernos de imagen y reflexión. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València. (pp. 10, 13-14).

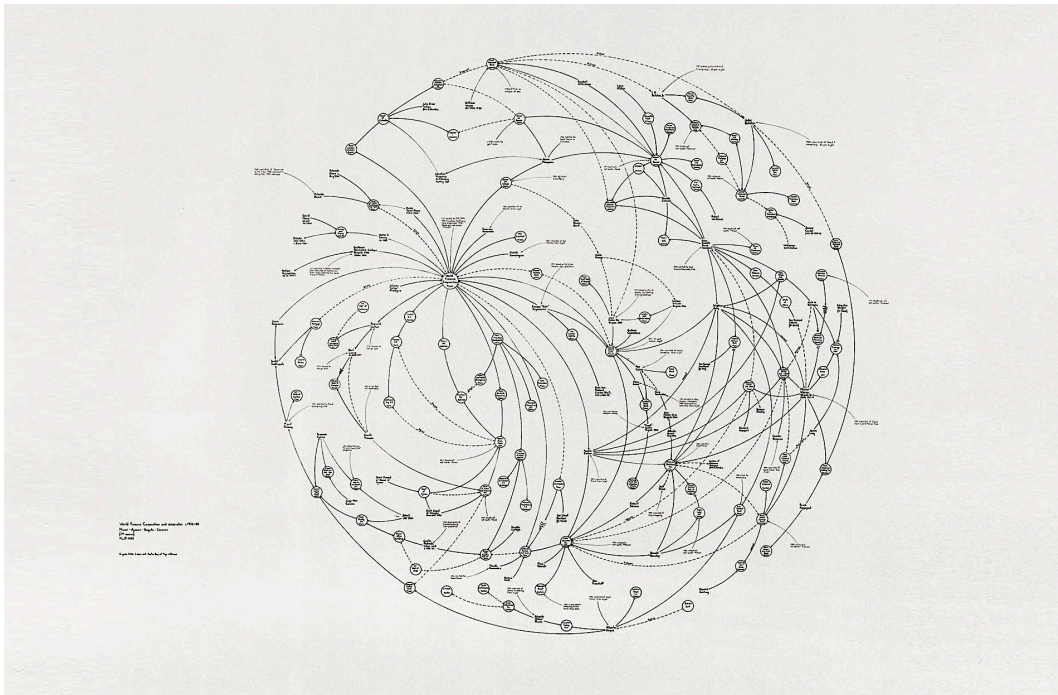
### 3. Organización de la información por criterios estéticos. Dirección de tesis / Departamento / Género.

#### FUENTES

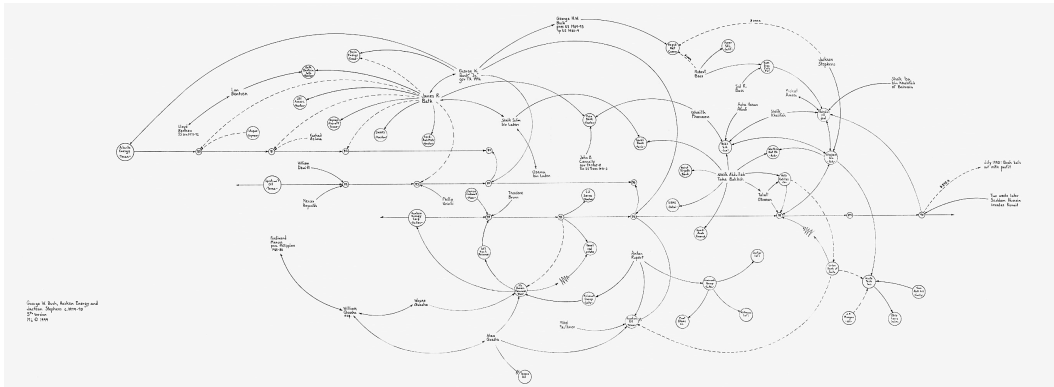
- Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO):

<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do;jsessionid=60A1B5388777997B6F2EDC8D7AF602D0>

- Polibuscador: <http://polibuscador.upv.es>

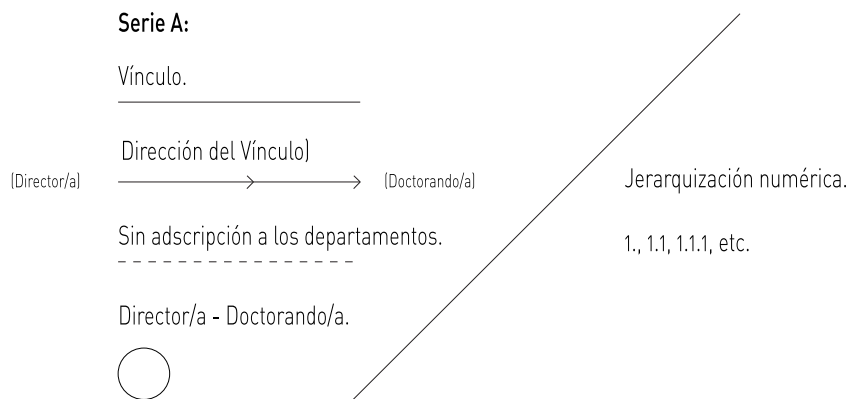


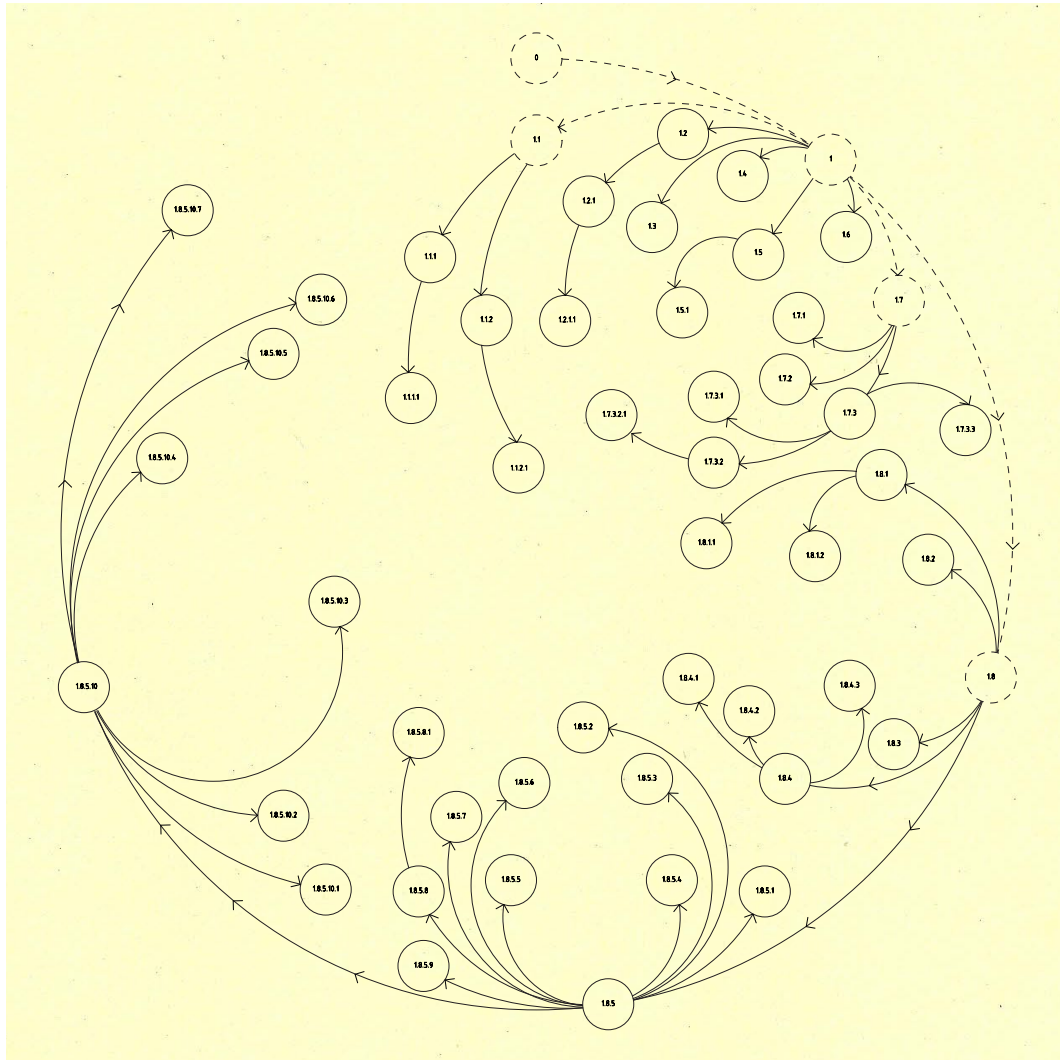
**Figura 61: Mark Lombardi, World Finance Corporation and Associates, ca. 1970-84: Miami, Ajman, and Bogota- Caracas (Brigada 2506: Cuban Anti-Castro Bay of Pigs Veterans), 7ª versión, 1999.**



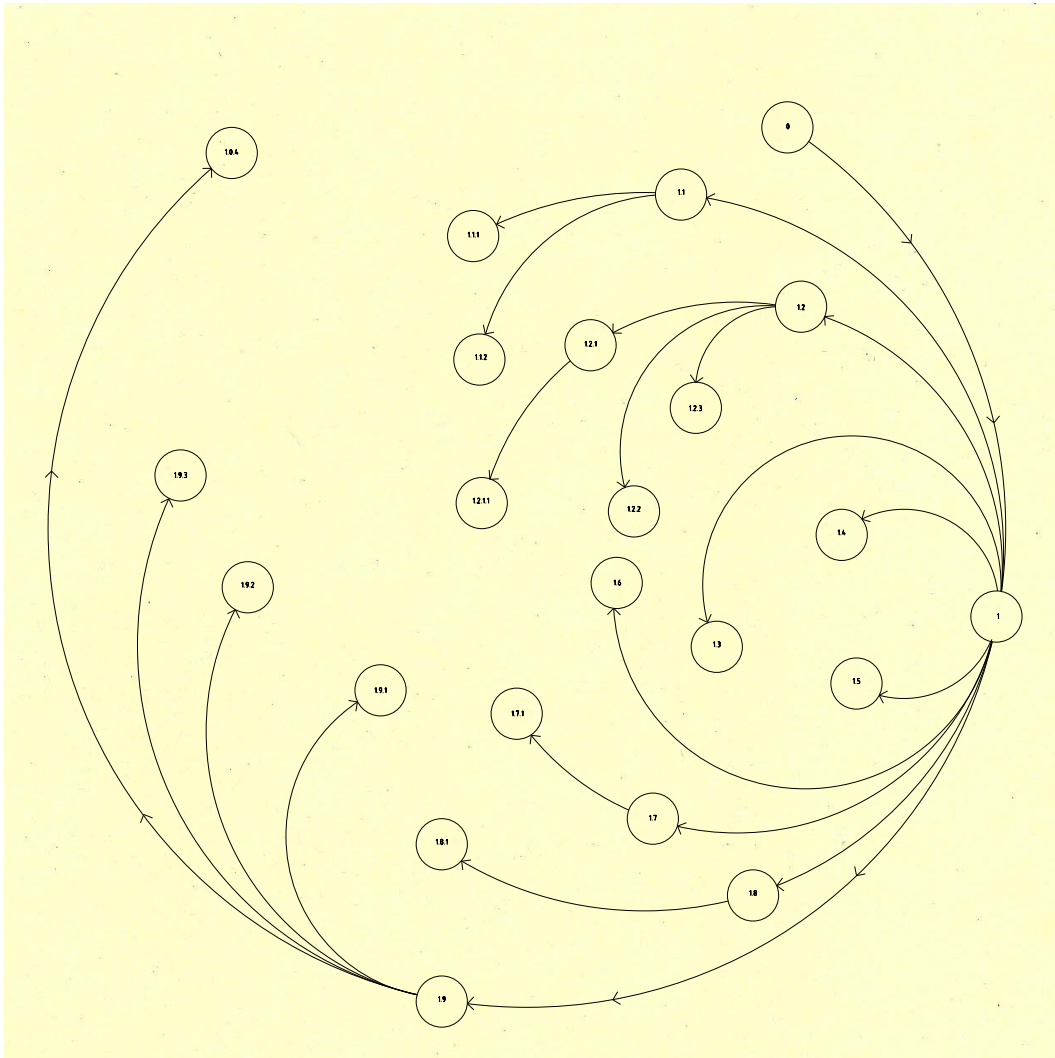
**Figura 62: Mark Lombardi, Georges W. Bush, Harken Energy, and Jackson Stephens, ca. 1979-90, 5ª versión, 1999.**

**SERIE A: UPV, 2014.**

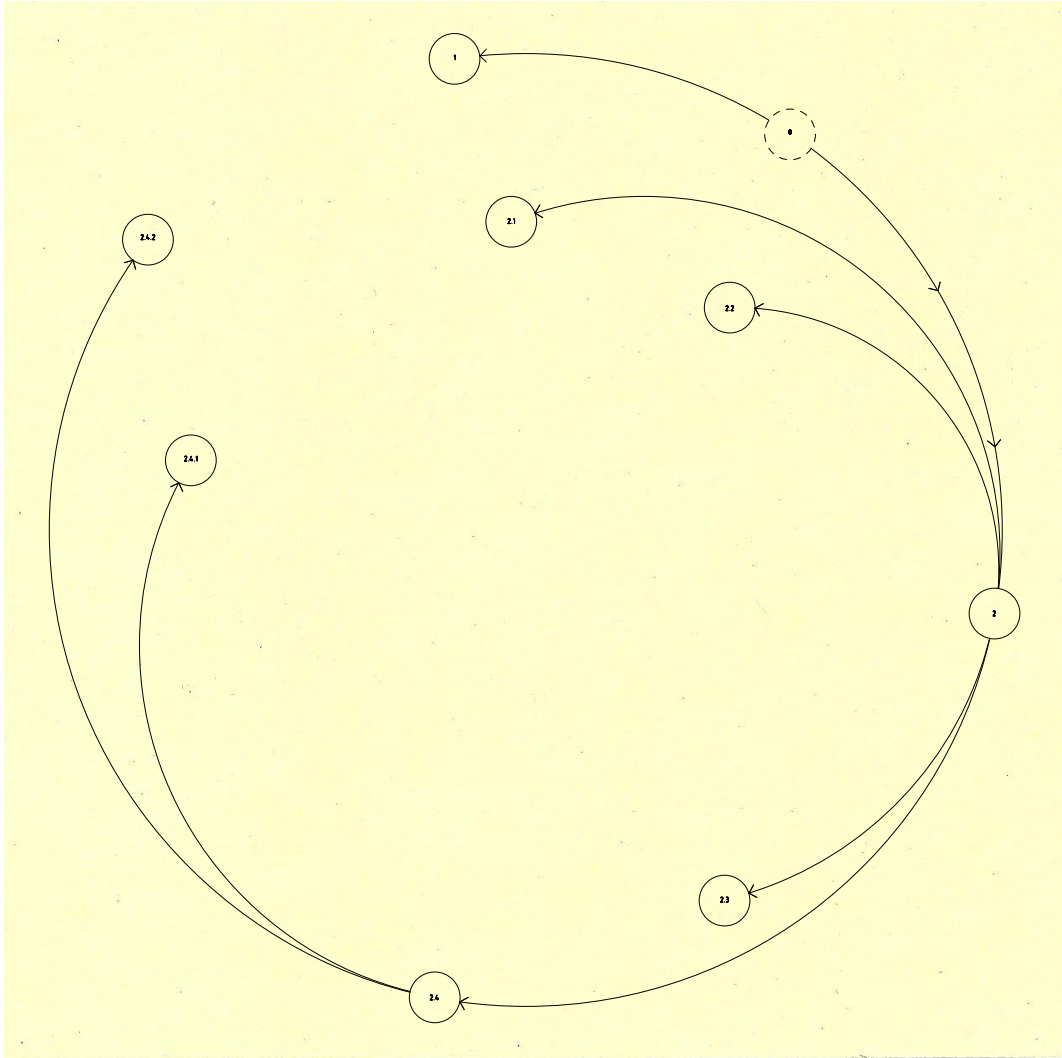




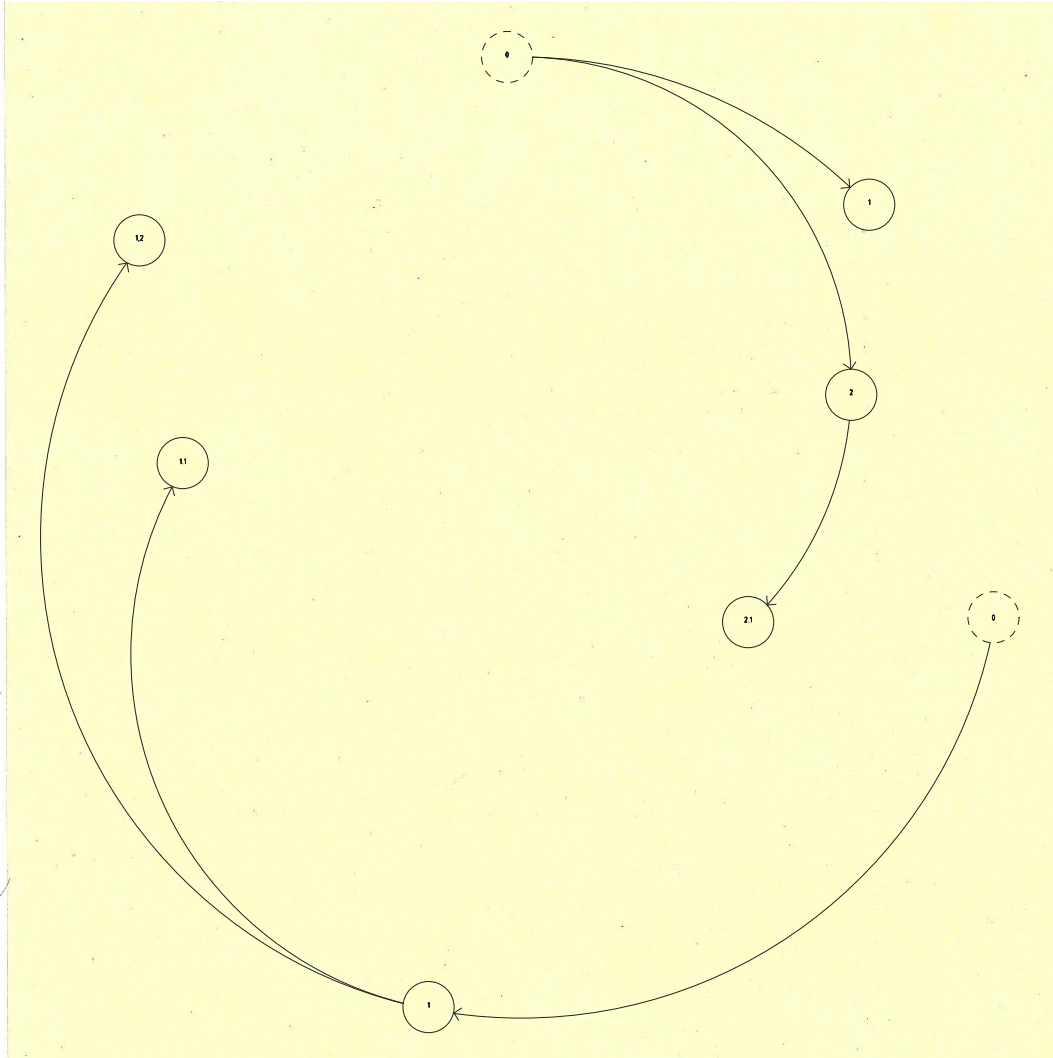
Serie A / Grupo 1.



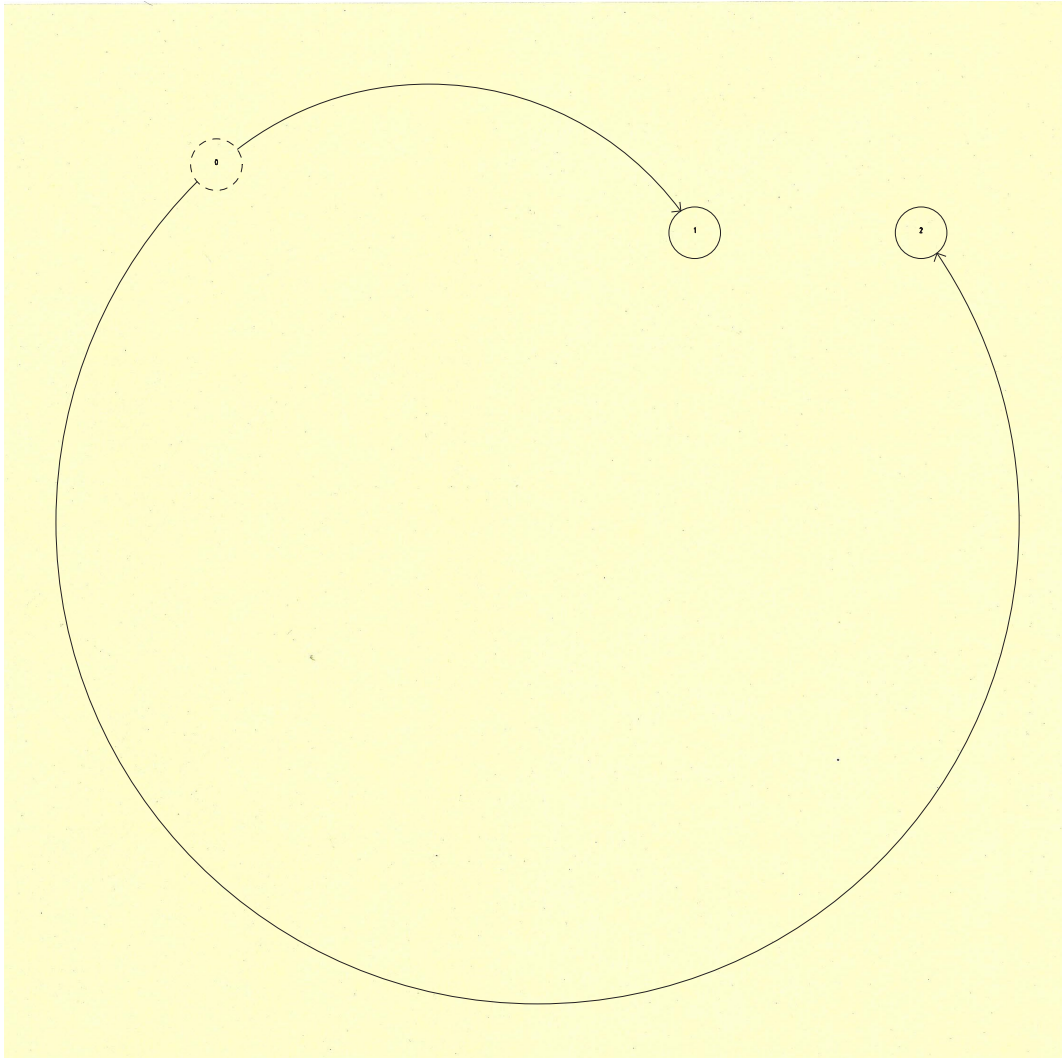
Serie A / Grupo 2.



Serie A / Grupo 3.

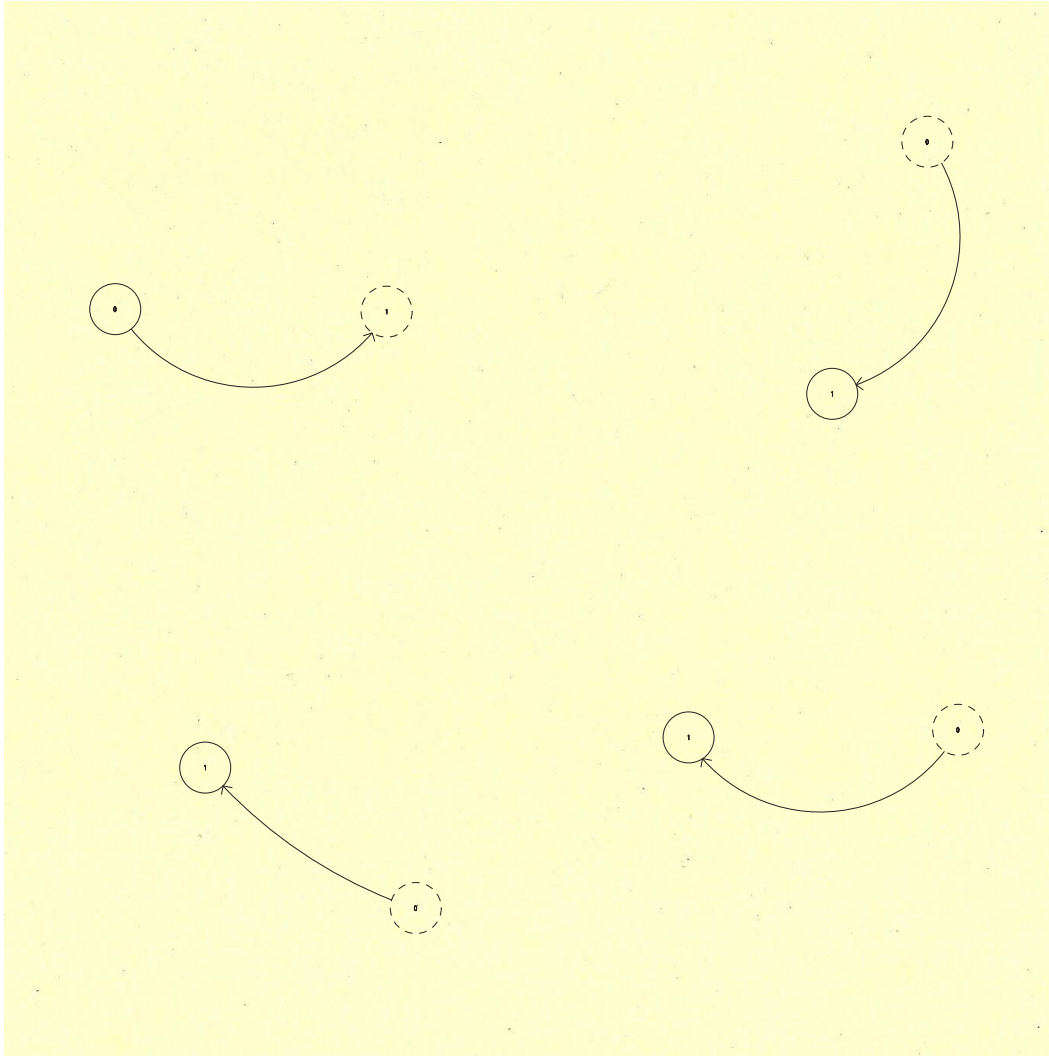


Serie A / Grupo 4 y 5.



Serie A / Grupo 6.

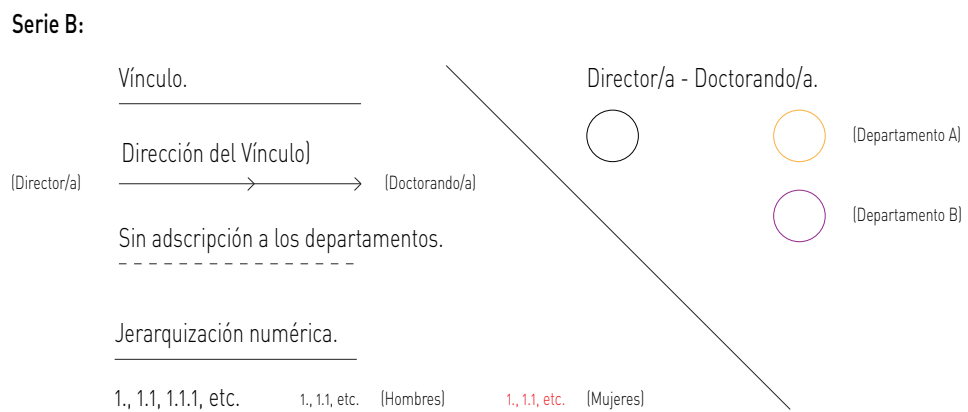




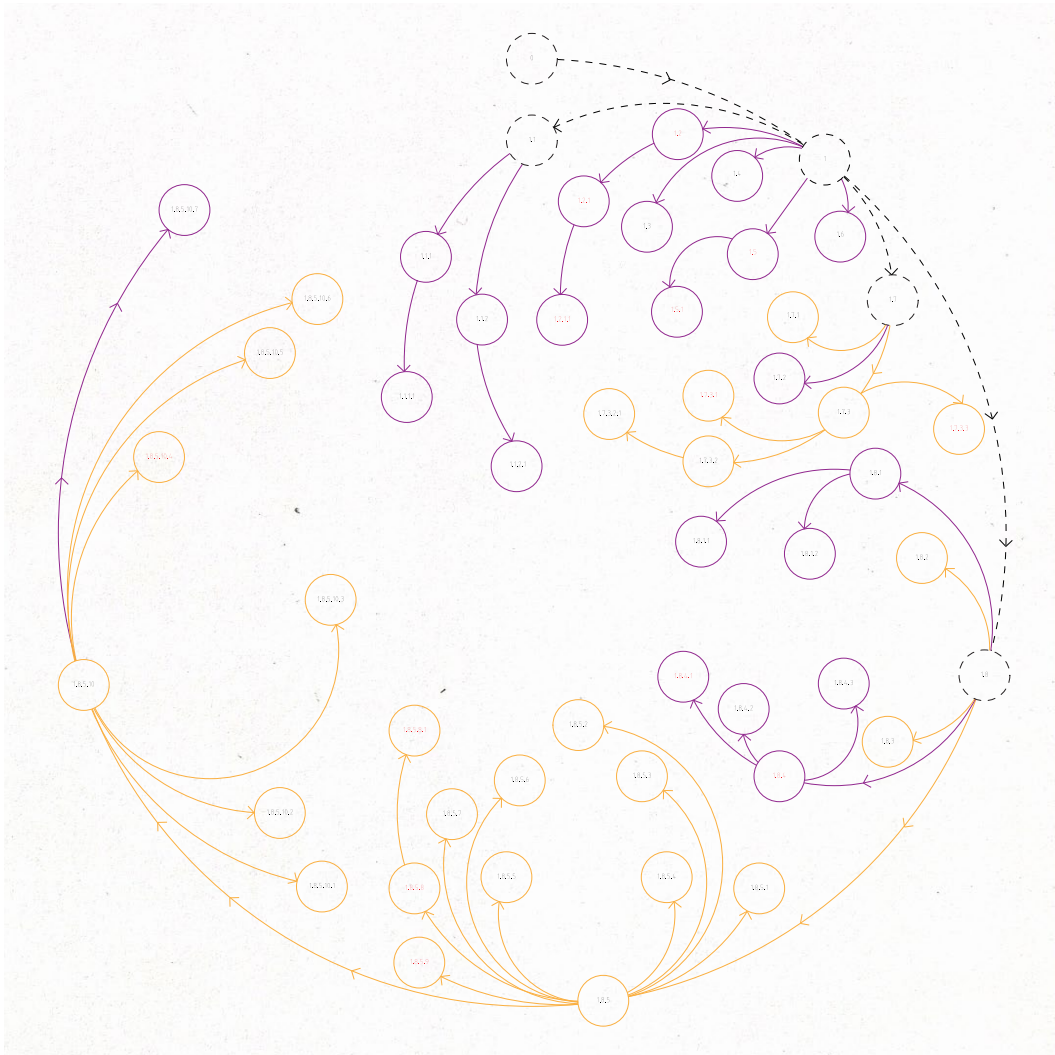
Serie A / Grupo 6, 7,8 y 9.

SERIE B: UPV, 2014.

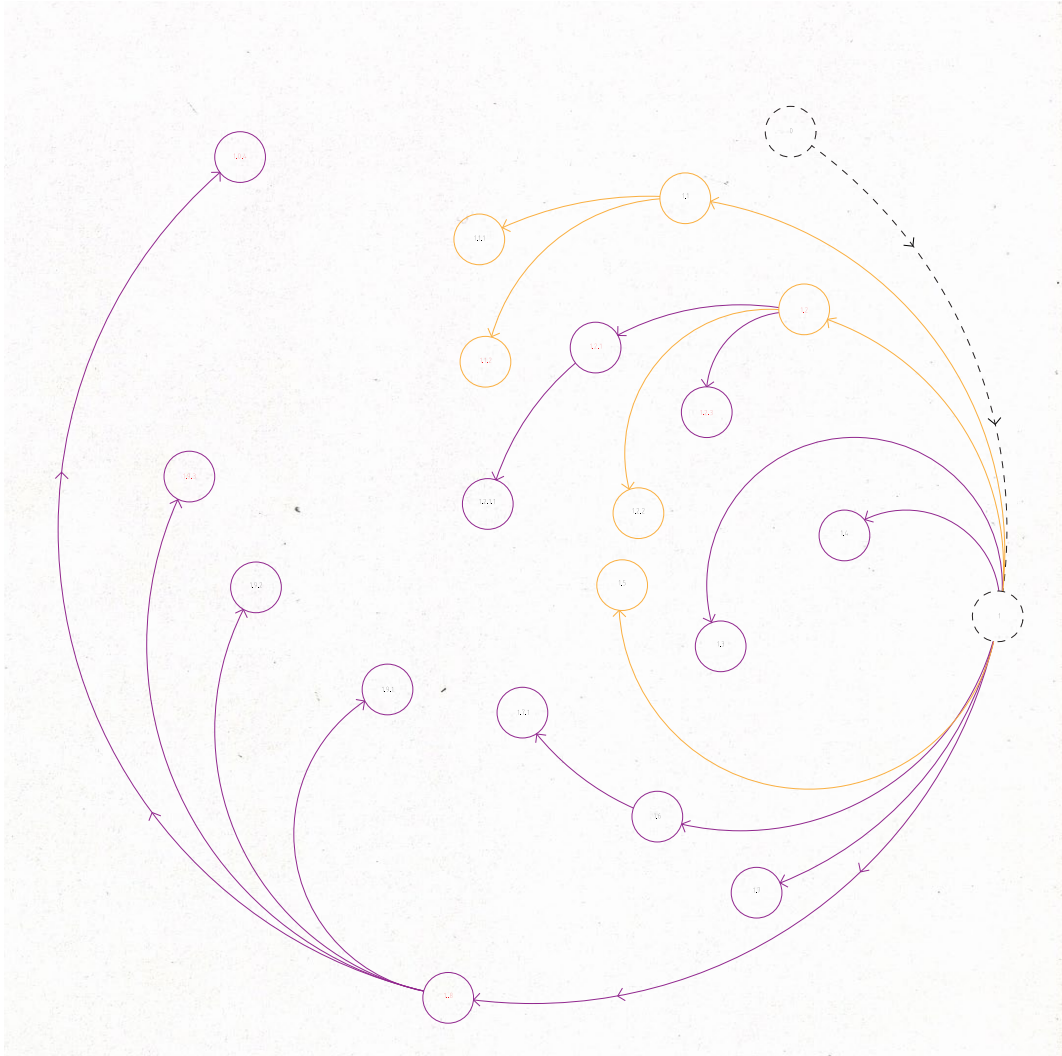
DESCRIPCIÓN.



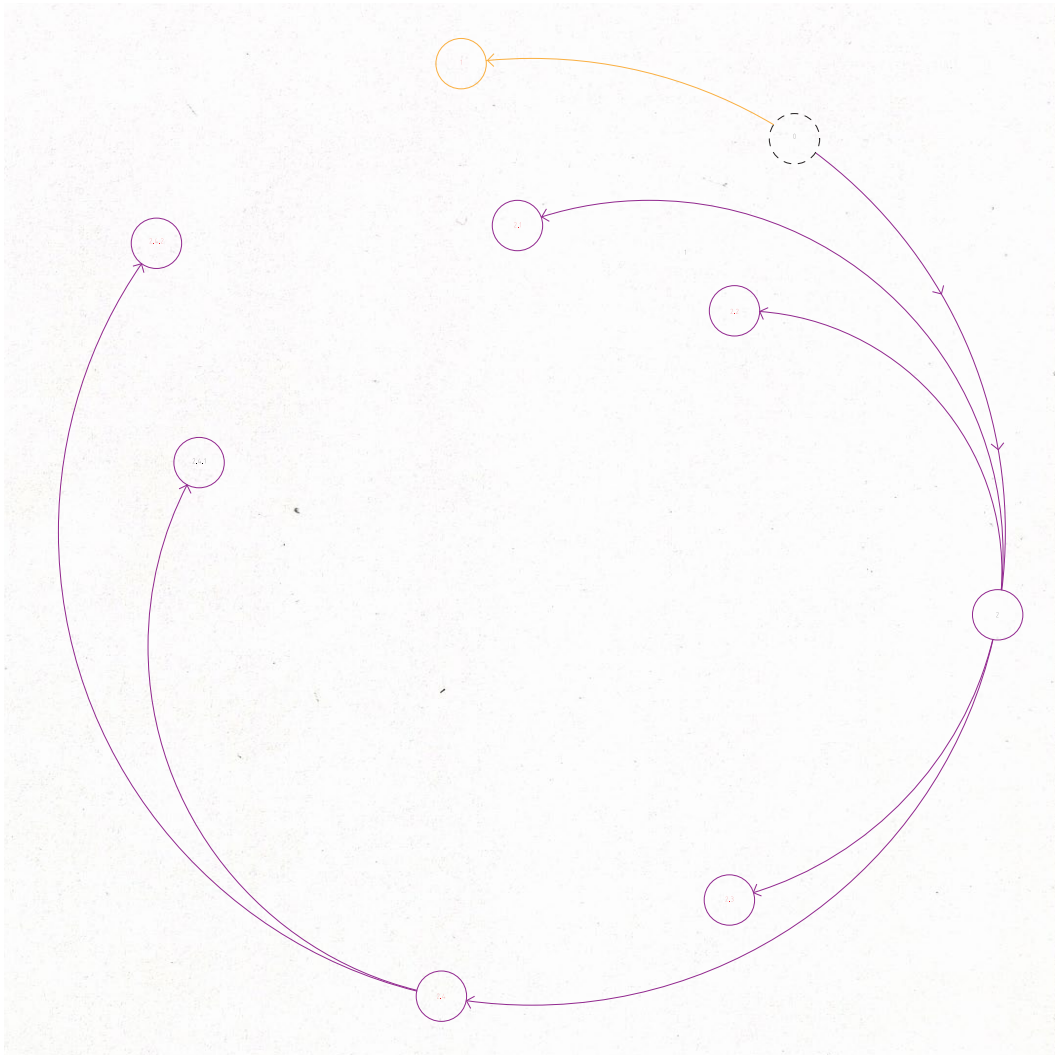
**Figura 63: Leyenda Serie B. Vínculos de transferencia de saberes. Tesis Doctorales / Universidad. Profesorado adscrito a dos departamentos del mismo campo de saber. Diferencia entre departamentos y según género del profesorado.**



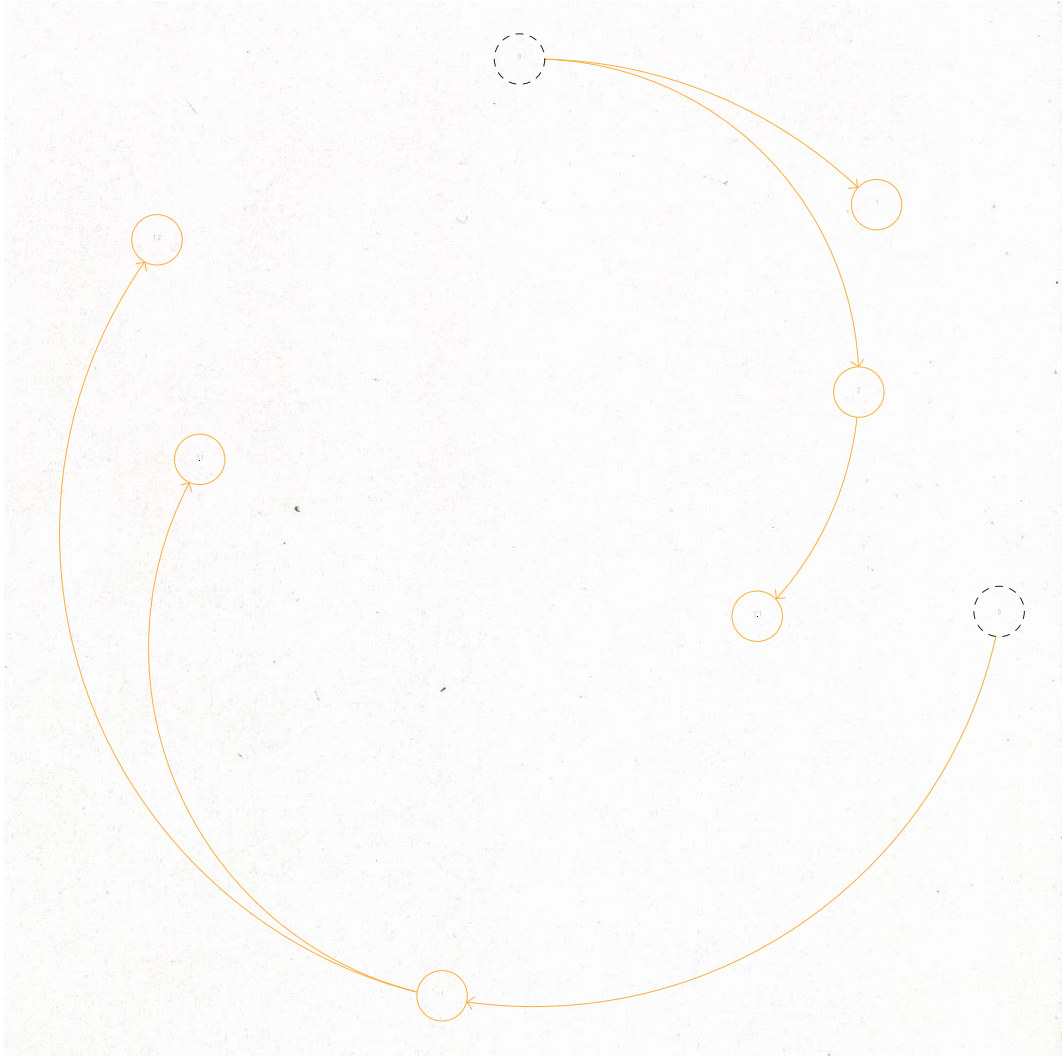
Serie B / Grupo 1.



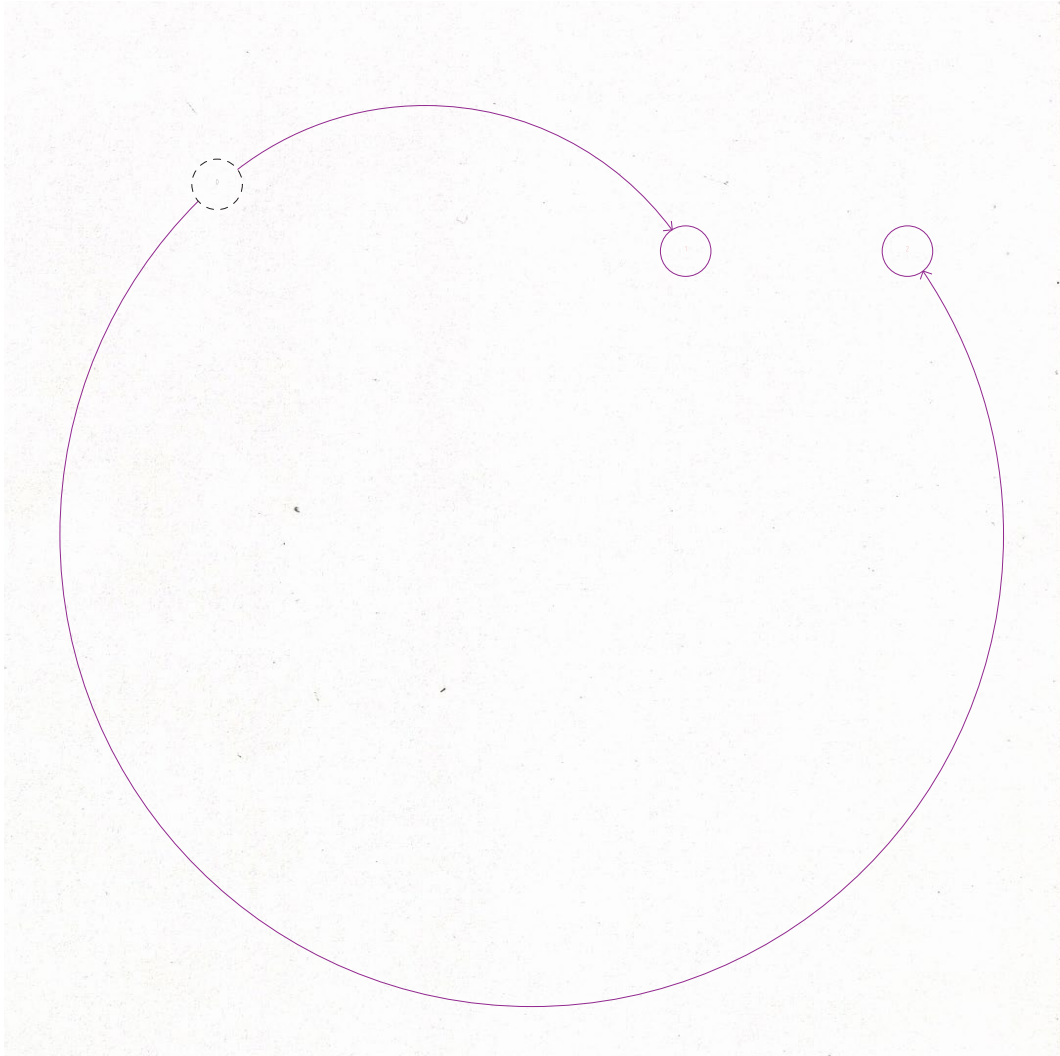
Serie B / Grupo 2.



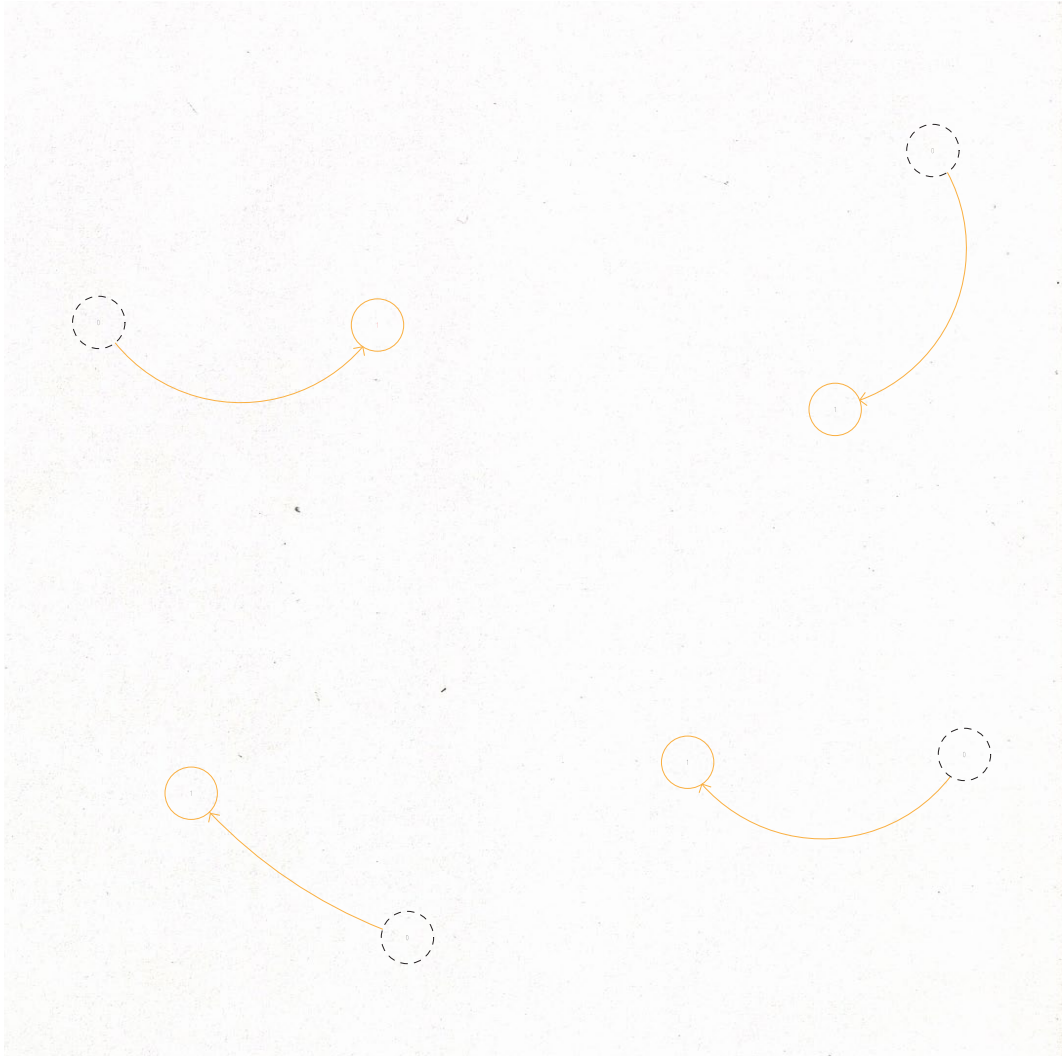
Serie B / Grupo 3.



Serie B / Grupo 3 y 4.

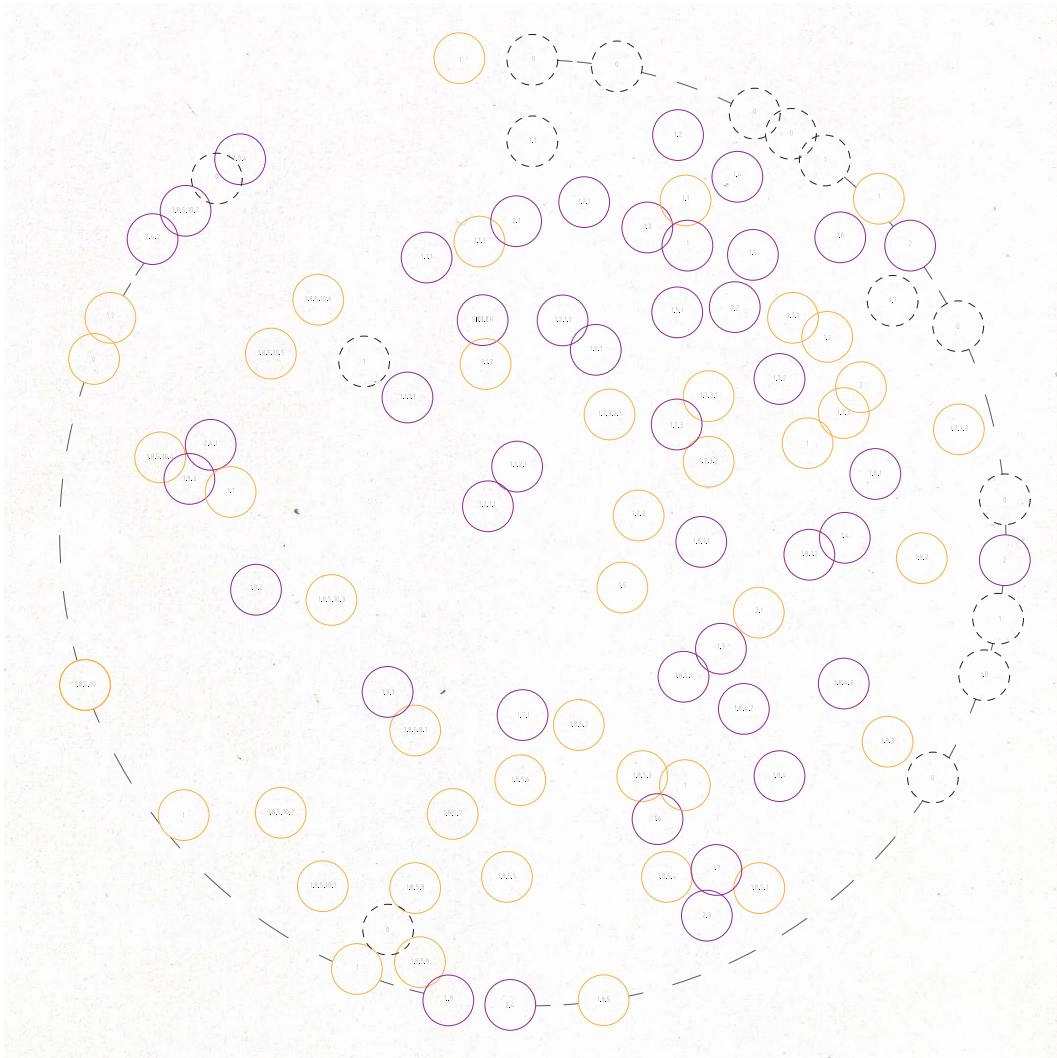


Serie B / Grupo 5.



Serie B / Grupo 6, 7, 8 y 9.





Serie B / Grupo 10.



### 3.1.1.2. Experiencia nº 3\_Universidad UPV: Rogelio López-Cuenca.

#### ARTISTA

Rogelio López-Cuenca, 1959.

*Taller Now/Here: Valencia. Organizado por el Instituto Valenciano de Arte Moderno y la Facultad de Bellas Artes de Valencia.*

«López Cuenca ejerce sobre las imágenes y textos susceptibles de incluirse en su línea argumental tiene una clara finalidad en sí misma: construir nuevos modos de narración que permitan des-velar la aparente neutralidad de las convenciones simbólicas.»<sup>291</sup>



Figura 64: Rogelio López Cuenca, fotograma de *Canto VI*, vídeo, 5'40", 2005.



Figura 65: Rogelio López Cuenca, fotograma de *Canto VI*, vídeo, 5'40", 2005.

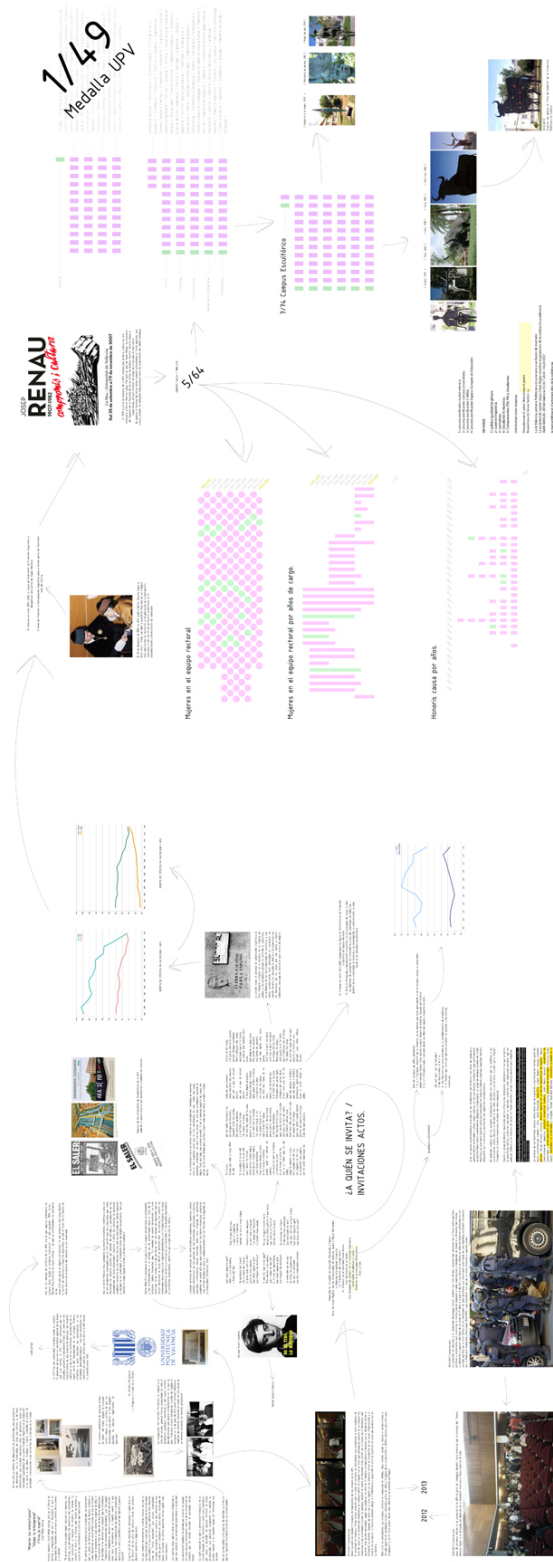
<sup>291</sup> En interartive, plataforma sobre arte contemporáneo y pensamiento. Visto 8 de marzo de 2015 en: <http://interartive.org/2012/02/lopez-cuenca-el-paraiso/#sthash.EpNScNTv.dpuf>

## **INSTRUCCIONES**

1. Seleccionar un texto/imagen/definición: “la universidad como espacio de construcción de la identidad del artista, de sus saberes en torno a la práctica artística”.
2. Realizar una cartografía de la Universidad Politécnica de Valencia. Construir un relato.
3. Metodología: vacaciones-playa, playa-océano, océano-migraciones, océano, muerte. \*Esquema.

## **PROCESO**

1. Reunir la documentación necesaria: texto + imágenes.
2. Elección de criterios: Nacimiento de la UPV (Universidad Politécnica de Valencia).
3. Organización cartográfica de la información.







-----  
LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE PRODUCCIÓN Y  
TRANSMISIÓN DE SABER [EN TORNO A LA PRÁCTICA ARTÍSTICA].



[ Para que Unamuno se integrase en la nueva élite social que tras el golpe de Estado de julio de 1936 dominaba la España "nacional", se celebraba el 12 de octubre ('Día de la Raza'), un acto cultural en el Paraninfo de la Universidad de Salamanca, en la apertura oficial del curso universitario.

El profesor de literatura y especialista en el Siglo de Oro, Francisco Maldonado, pronuncia un encendido discurso en el que ataca a catalanes y vascos, considerando a estas regiones como "cánceres en el cuerpo de la nación. El fascismo, que es el sanador de España, sabrá como exterminarlas, cortando en la carne viva, como un decidido cirujano libre de falsos sentimentalismos".

Las palabras de Maldonado son acompañadas de las arengas del fundador de la legión española, el general Millán Astray. Cuanto más violento se volvía el discurso de Maldonado más fuertes eran las salvas de Millán.

A continuación interviene Unamuno:

"Quiero hacer algunos comentarios al discurso -por llamarlo de algún modo- del profesor Maldonado, que se encuentra entre nosotros. [...] Dejaré de lado la ofensa personal que supone su repentina explosión contra vascos y catalanes [...]."

En ese momento del discurso de Unamuno, Millán Astray entra en estado de cólera absoluta, pronunciando ¡Vivas! a España e insultando a la intelectualidad. Sus escoltas y otros legionarios presentes lanzan el lema atroz de la legión: ¡Viva la Muerte!. Unamuno continua: "[...] Venceréis, porque tenéis sobrada fuerza bruta. Pero no convenceréis, porque para convencer hay que persuadir."

\* Thomas, H. (1961).  
La Guerra Civil  
Española.  
Paris: Éditions Ruedo  
ibérico.

Unamuno, como demuestra la foto, salió a empujones y rodeado de encolerizados legionarios que enarbolando el saludo fascista no dejaban de gritar: ¡Viva la Muerte! ¡Mueran los intelectuales! ]\*

**“¡Muera la intelectualidad!  
¡Muera la inteligencia!  
¡Viva la muerte!”\***

José Millán Astray  
Universidad de Salamanca  
12/10/1936

\*PRESTON, Paul: Las tres Españas del 36. (1998). Barcelona: Plaza & Janés. 65-98 pp.

[Franco nombró a José Millán Astray jefe de la Oficina de prensa y propaganda, que era el organismo al que se asignaban las funciones de censura y control de la prensa y la edición.

“Ni un minuto más pueden seguir impunes los masones, los políticos, los periodistas, los maestros, los catedráticos, los publicistas, la escuela, la cátedra, la prensa, la revista, el libro y la tribuna, que fueron la premisa y causa de las conclusiones y efectos que lamentamos”.

El control de la enseñanza se consideraba tan importante que la Junta de Defensa Nacional de Burgos comenzó a tomar decisiones en esta materia antes de que se hubiera creado el organismo al que competía ocuparse de ella.

[...] A partir del 24 de septiembre comenzaban a publicarse en el Boletín de la junta de defensa listas de personal docente sometido a depuración.

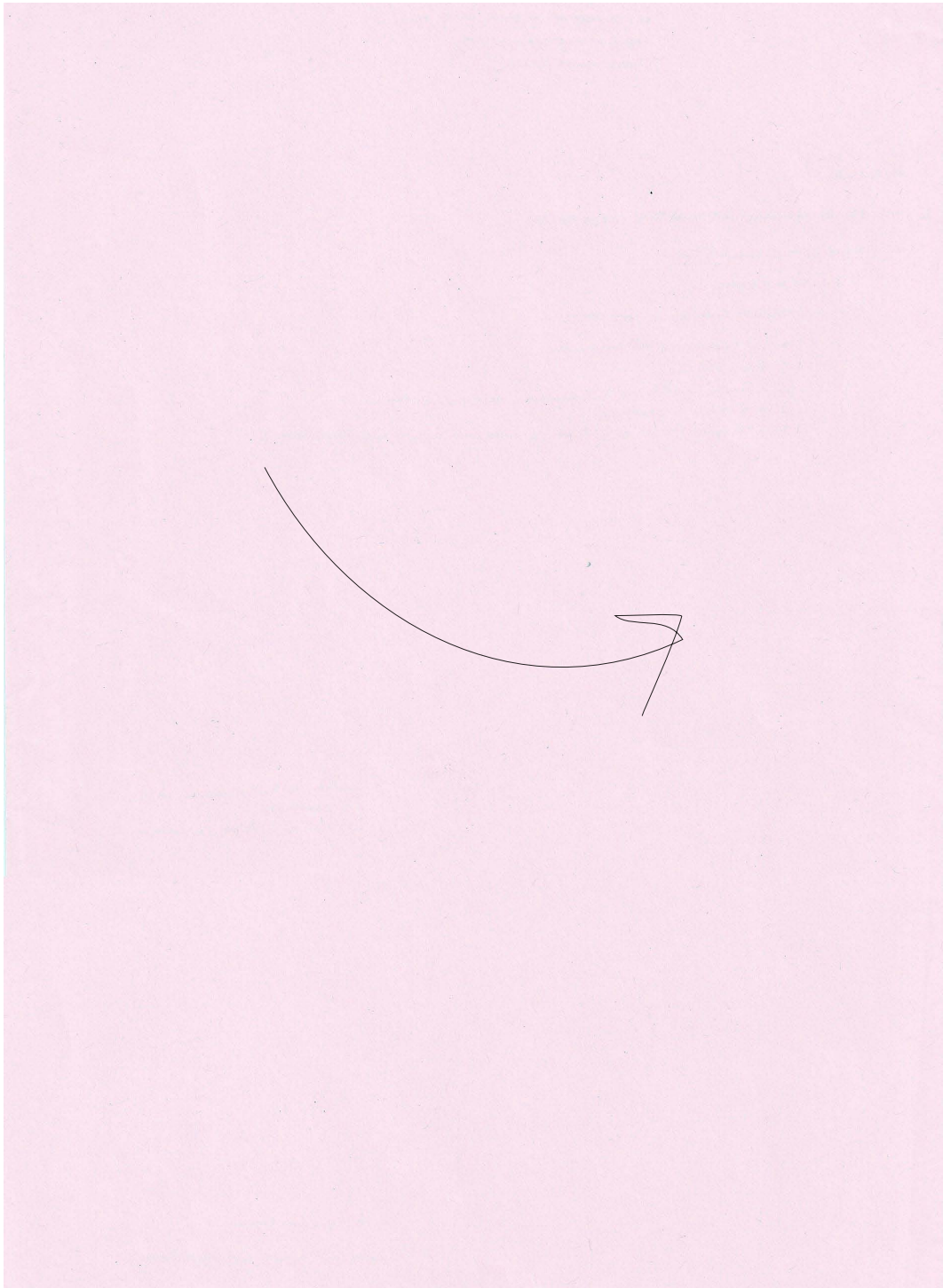
## “atroz desmoche”

Laín Entralgo

ENTRALGO, Laín: Descargo de conciencia (1930-1960).  
(1976). Barcelona: Barral.

[...]De “atroz desmoche” calificó Pedro Laín Entralgo la depuración franquista de las universidades españolas. La ciencia, a la que se quiso alejar de las corrientes intelectuales de la Europa de su tiempo, quedó sometida a la ideología nacional-católica y se procedió a asesinar, cesar, encarcelar, trasladar, inhabilitar y sancionar a decenas de profesores, cuyas vacantes se convirtieron en botín de guerra para los adictos que superaban el filtro en que la “adhesión inquebrantable” había desplazado al mérito científico como argumento para el acceso a la enseñanza.]\*

\*CLARET, Jaume: El atroz desmoche: La destrucción de la universidad española por el franquismo, 1936-1945 (2006). Barcelona: Crítica. 65-98 pp.



[ El germen de lo que hoy es la UPV se remonta al curso 1968-1969, cuando se crea el Instituto Politécnico Superior de Valencia, en virtud del Decreto-Ley 5/1968 de 6 de junio,<sup>4</sup> que integra cuatro centros: la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, constituida en 1959; la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, que venía funcionando desde 1966 como sección delegada de la Escuela de Barcelona; la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, y la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales, ambas creadas en 1968, en virtud del Decreto 1731/1968, de 24 de octubre.

Este último decreto disponía que en el curso académico 1968-1969, además de los estudios de Ingeniero Agrónomo, se impartiera en el Instituto Politécnico Superior de Valencia el primer curso de Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos e Ingenieros Industriales y el primer, segundo y tercer curso de Arquitectura.

Durante ese primer curso, la Escuela de Agrónomos se traslada al Paseo al Mar (posteriormente avenida Blasco Ibáñez) y en ella se imparten también los primeros cursos de las nuevas ingenierías, mientras que la ETS de Arquitectura se instala provisionalmente en el Palacio de la Exposición de 1909, edificio cedido por el Ayuntamiento de Valencia hasta la finalización de las obras en los terrenos expropiados en su momento en el camino de Vera.

En 1970, el Instituto Politécnico Superior se traslada al campus de Vera y un año más tarde, en 1971 (a raíz del Decreto del 11 de marzo, a través del cual se concede el máximo rango académico al Instituto Politécnico Superior de Valencia) la institución se constituye definitivamente en Universidad Politécnica de Valencia.

Al núcleo inicial se fueron incorporando el resto de centros: el Centro de Ingeniería Técnica Industrial de Alcoy (hoy Escuela Politécnica Superior de Alcoy), Ingeniería Técnica Industrial de Valencia (hoy Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño), Ingeniería Técnica de Obras Públicas de Alicante (transferida a la Universidad de Alicante en 1991), Ingeniería Técnica Agrícola de Valencia (hoy la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y del Medio Natural), Ingeniería Técnica Agrícola de Orihuela (transferida a la Universidad Miguel Hernández en 1997), Arquitectura Técnica (hoy ETS de Ingeniería de Edificación) y la Facultad de Bellas Artes ]\*

\*Universidad Politécnica de Valencia. Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: 18 de julio, 2015. Desde [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Universidad\\_Polit%C3%A9cnica\\_de\\_Valencia&oldid=83697965](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Universidad_Polit%C3%A9cnica_de_Valencia&oldid=83697965).

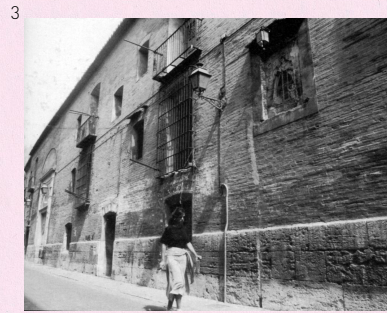
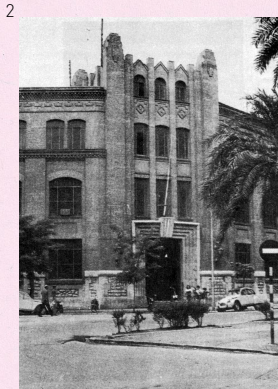
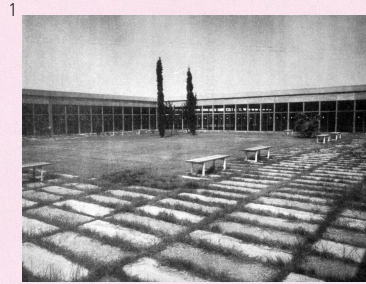


Fig. 1  
Instituto Politécnico de  
Valencia. Camino de Vera,  
s/n.

Fig. 2  
Antiguo edificio de la  
EUIT Industrial [Escuela  
Industrial]. Av. Reino de  
Valencia.

Fig. 3  
Facultad de Bellas Artes  
de San Carlos. Calle  
Museo, nº2.

Fig. 4  
Antiguo edificio de la  
ETSI Agrónomos. Avda.  
Blasco Ibáñez.

En SANTOS, José Luis:  
Nacimiento de una  
universidad. Algunos  
Recuerdos (1993).  
Valencia: Universiad  
Politécnica de Valencia.

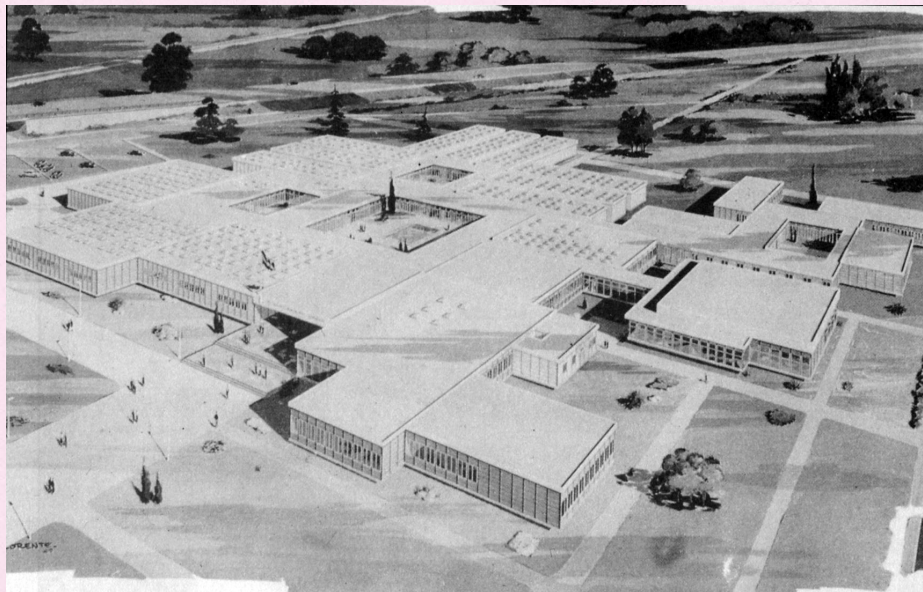
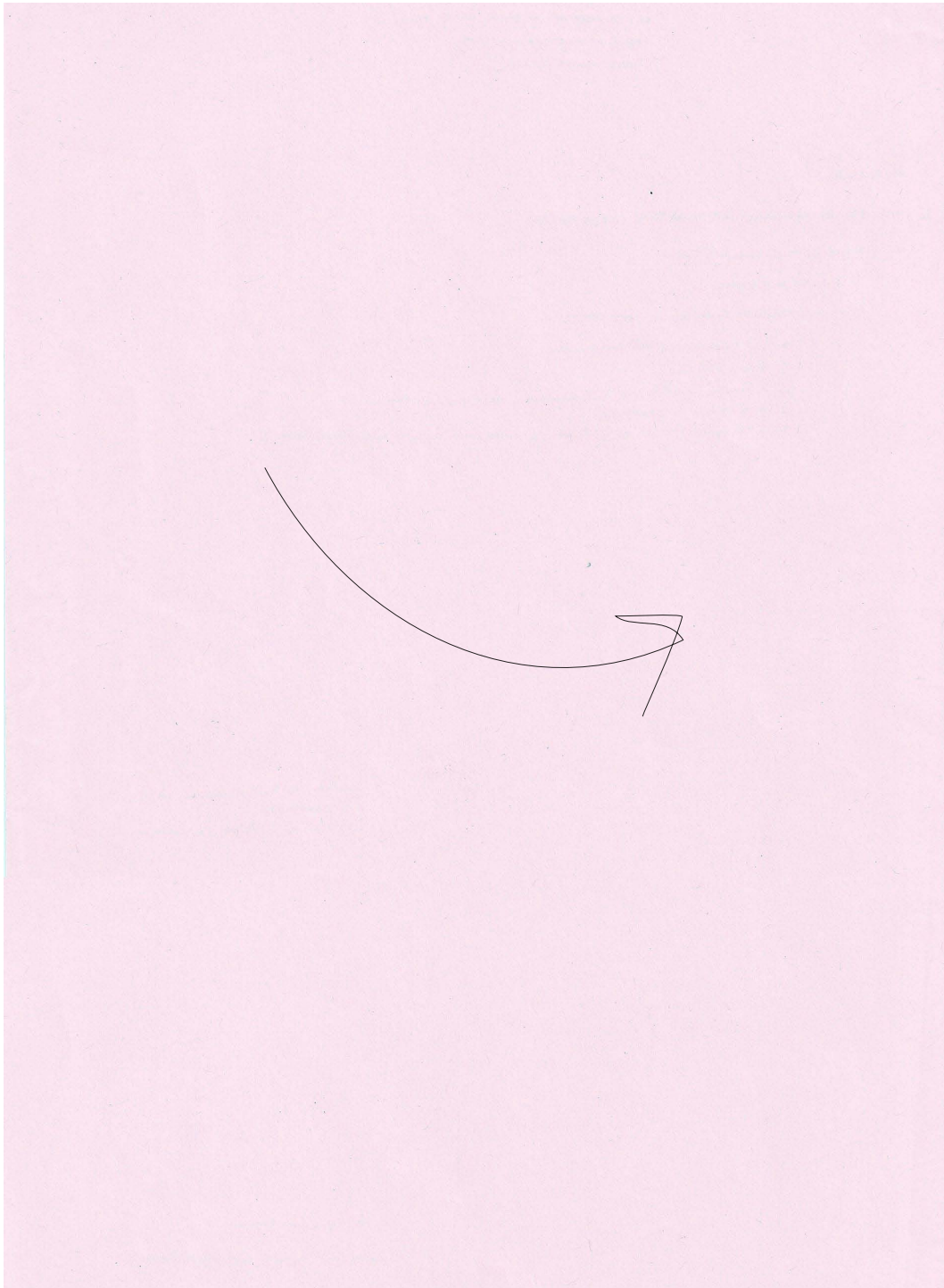


Fig. 5  
Maqueta de la primera  
fase de la Universitat  
Politécnica de València.  
Instituto Politécnico de  
Valencia. Camino de Vera,  
s/n.





[ El Instituto politécnico de Valencia estaba en medio del campo, alejado de cualquier centro urbano, en la política de que las universidades estuvieran lo más alejadas posibles de núcleos importantes de población.

[...] bien controlada por su pequeñez, juventud y aislamiento físico, así como por las características de sus alumnos de entonces, sin tradición combativa, y por la de sus profesores, procedentes en su mayor parte del funcionamiento de los cuerpos técnicos estatales y poco proclives, en consecuencia, a las veleidades desestabilizadoras..."]\*

\*En SANTOS, José Luis:  
Nacimiento de una  
universidad. Algunos  
Recuerdos (1993).  
Valencia: Universidad  
Politécnica de Valencia.

## “ZONIFICACIÓN”\*

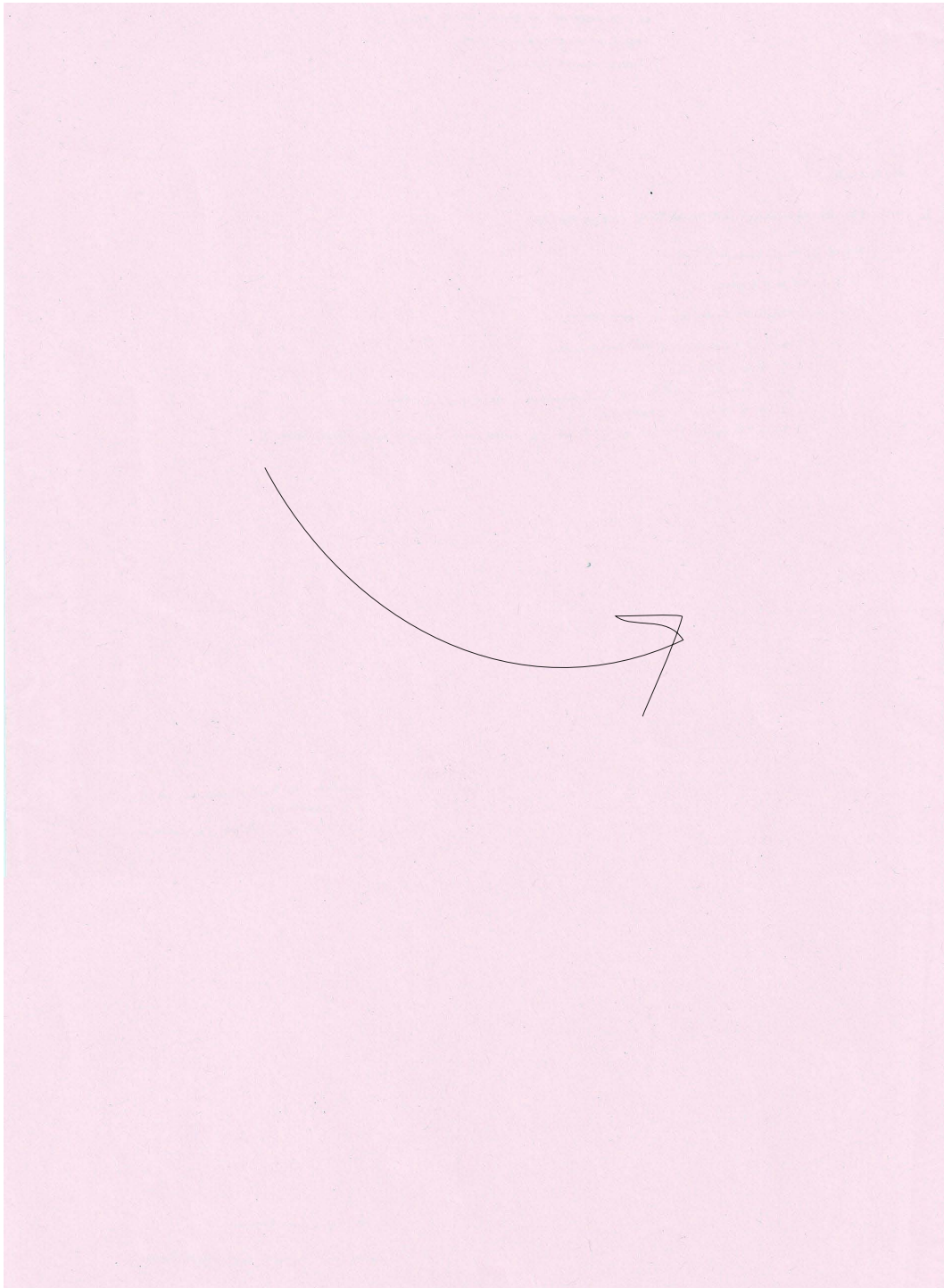
\* Zonificación, en sentido amplio, indica la división de un área geográfica en sectores homogéneos conforme a ciertos criterios. Por ejemplo: capacidad productiva, tipo de construcciones permitidas, intensidad de una amenaza, grado de riesgo, etc.

La zonificación urbana es la práctica de dividir una ciudad o municipio en secciones reservados para usos específicos, ya sean residenciales, comerciales e industriales. La zonificación tiene como propósito encauzar el crecimiento y desarrollo ordenado de un área. Zonificar es un poder de gobierno.

Zonificación. (2014, 17 de septiembre). Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: 14:27, julio 26, 2015 desde <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Zonificaci%C3%B3n&oldid=77031641>.



Fig. 6  
Instituto Politécnico de  
Valencia. Camino de Vera,  
s/n.



[ La inauguración del Instituto Politécnico la realizaría el Jefe del estado, general Franco, acompañado de todo el estamento académico ministerial y del nuevo Instituto, descubriéndose una piedra conmemorativa en la que se leía: "Francisco Franco Bahamonde. Caudillo de España al inaugurar el 17 de junio de 1970 este Instituto Politécnico Superior de Valencia. Perpetúa en piedra el hito inicial de su reforma educativa. Ex technica progressio". Por decreto de 11 de marzo de 1971 se constituiría la Universidad Politécnica de Valencia, concediéndose así el máximo rango académico al Instituto Politécnico Superior de Valencia ]\*

\* SANZ, B. & FELIP, J.M. (2006). La construcción poética de la Comunidad Valenciana. Valencia: Diputació de València. p. 70.



7



8

[ Ex Technica Progressio  
---> Progreso a través de la técnica. ]

Fig. 7  
Inauguración del Instituto  
Politécnico de Valencia.  
Camino de Vera, s/n.

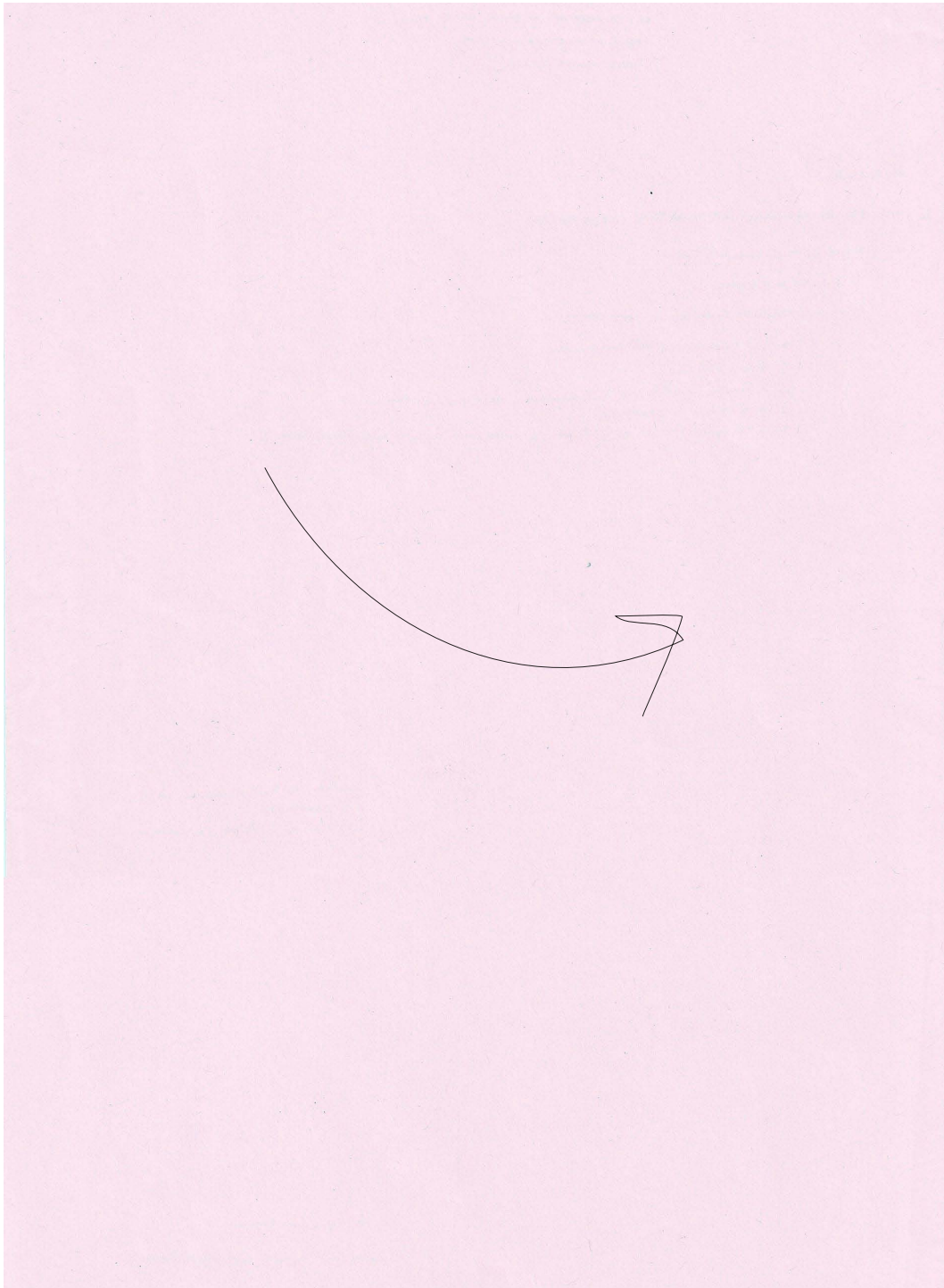
Fig. 8  
Placa conmemorativa de  
la inauguración por  
Francisco Franco.

9



UNIVERSIDAD  
POLITECNICA  
DE VALENCIA

Fig. 9  
Logotipo UPV.





[ Cualquier actividad de cualquier tipo está prohibida: asambleas, reuniones, colocar carteles informativos en las paredes de las facultades, actividades culturales, musicales, conferencias, mesas redondas. Ante esta situación, la autoridad académica no existe más que para colaborar en las tareas represivas, adoptando "una actitud totalmente servil y colaboracionista con las fuerzas de ocupación de la Universidad". ]\*

\* FORMENTOR, D.  
Universidad: crónica de  
siete años de lucha.  
Horizonte Español, vol. II  
[1972], Ruedo Iberico,  
Paris. p. 206.

“Uno de los motivos de conflicto de la UPV era el que algunos profesores no pasaran lista. Según el entonces vicerrector -al año siguiente, 1973, rector- Marcos Rico Gutiérrez le llegan noticias "... de que va extendiéndose la costumbre de no pasar lista por parte de algunos profesores" lo que generaría una larga batalla. El control de asistencia a clase era importante, ya que el tener cierto número de faltas excluía al estudiante del derecho de ser examinado."\*

\* SANZ, B. & FELIP, J.M. (2006). La construcción poética de la Comunidad Valenciana. Valencia: Diputació de València. p. 71.

“Así, el rector Marcos Rico, cumpliendo la directriz ministerial, remitiría a cada uno de los estudiantes procesados por el TOP escrito que les comunicaba que: “este Rectorado ha resuelto privarle del derecho de entrada y permanencia en las dependencias de esta Universidad” (durante 3 años). No obstante, la autoridad académica reconocía que los hechos por los que se sancionaba se habían realizado al margen de la universidad y totalmente fuera del ámbito universitario, “sin que afecten en modo alguno el orden y disciplina académica.”

SANZ B. (2002). Rojos y demócratas. La oposición al franquismo en la Universidad de Valencia. 1939-1975. Valencia: Comisiones obreras del País Valenciano, p. 285.

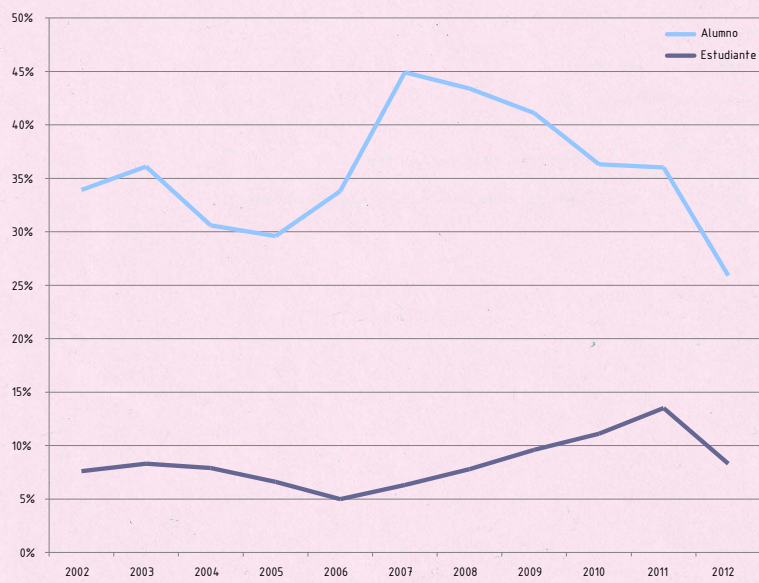


Fig. 10.  
Gráfico del uso de de las palabras alumno/a y estudiante/a, en las Memorias de los Cursos Académicos de la UPV. Desde el año 2002 al 2012.

(Del lat. *alumnus*, de *alère*, alimentar).

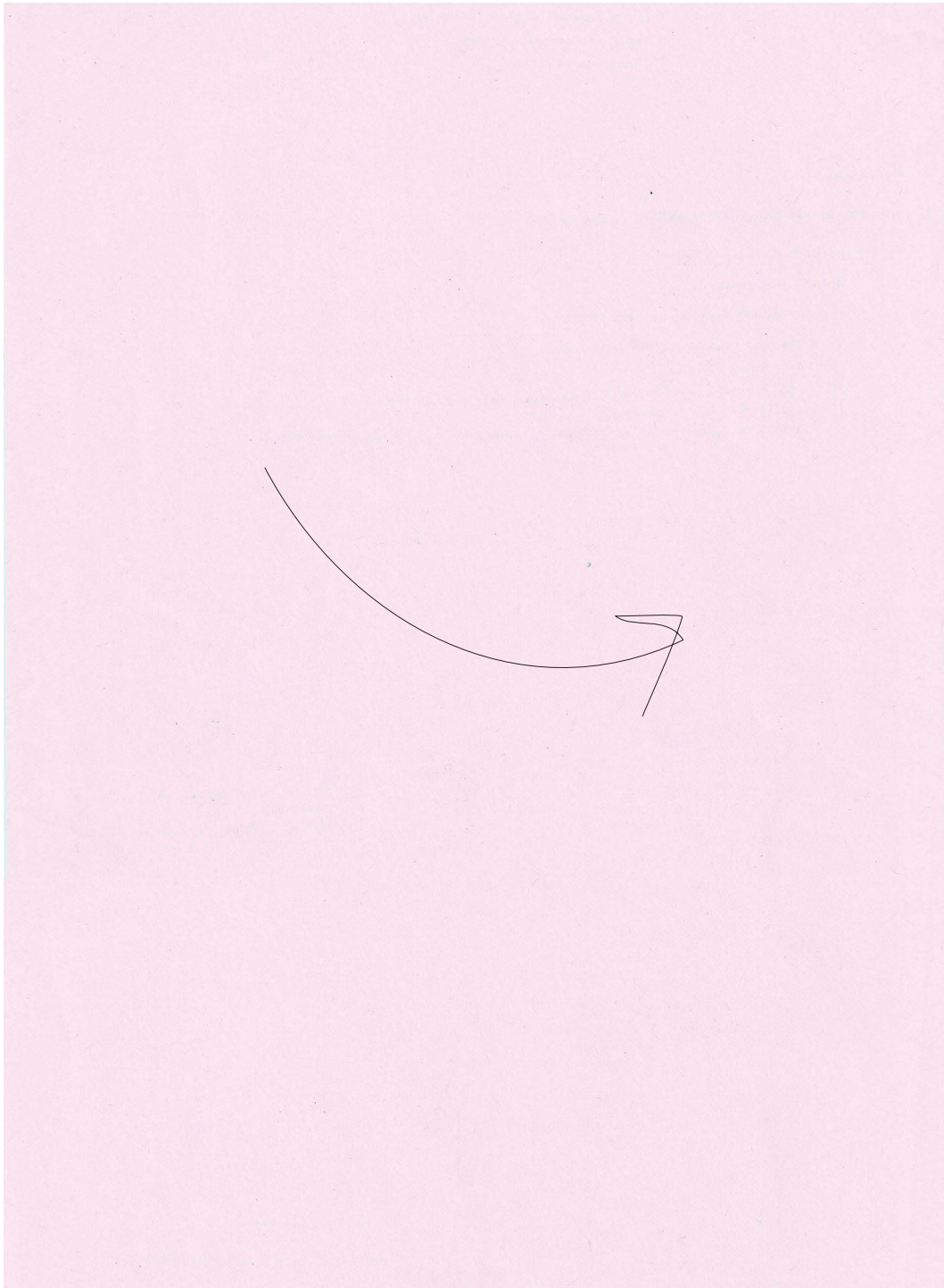
1. m. y f. Discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia. Fulano tiene muchos alumnos. Alumno de medicina. Alumno del Instituto.
2. m. y f. Persona criada o educada desde su niñez por alguno, respecto de este.

(Del ant. part. act. de estudiar).

1. adj. Que estudia. U. m. c. s.
2. com. Persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza.
3. m. Hombre que tenía por ejercicio estudiar los papeles a los actores dramáticos.

ALUMNO/A = ESTUDIANTE

The diagram consists of two curved arrows forming a circle. One arrow starts from the first list of definitions and points down to the text 'ALUMNO/A = ESTUDIANTE'. The other arrow starts from the second list of definitions and points up to the same text, indicating that both terms are equivalent.



[ Desde 1968-69 la presencia de la policía en el campus universitario es permanente, y los enfrentamientos y la tensión se irá acrecentando hasta el final de la dictadura. Señala Formentor que: "En realidad no existe Universidad: ha sido destruida. Se ha creado un clima de terror. Así, las formas de represión que se habían implantado el curso 68-69 se acentúan más; se cuentan por cientos las detenciones nocturnas y los registros domiciliarios y en Colegios Mayores. Se exige rigurosamente el carnet a la entrada de las Facultades (...) se imponen expedientes en cantidades exorbitantes, contra los que ningún recurso es eficaz..." ] \*

\* SANZ B. [2002]. Rojos y demócratas. La oposición al franquismo en la Universidad de Valencia. 1939-1975. Valencia: Comisiones obreras del País Valenciano, p. 282.

Enrique Ruano Casanova (1948 - Madrid, 20 de enero de 1969) fue un estudiante de Derecho y militante antifranquista español, muerto en circunstancias no esclarecidas mientras se encontraba bajo custodia de la Brigada Político Social, la policía política del régimen franquista.

En el año 1969 comenzó en España en un ambiente políticamente convulso, en un contexto internacional marcado por el Mayo del 68 francés. Las huelgas de obreros y estudiantes contrarios al régimen franquista, dentro de las cuales se debe encuadrar lo ocurrido con Ruano, llevaron al Gobierno a decretar en todo el territorio español el estado de excepción que decretaba la suspensión de garantías y establecía una censura de prensa más estricta, y duró hasta el 24 de marzo.

Enrique Ruano fue detenido el 17 de enero de 1969, por arrojar en la calle propaganda de su partido, y trasladado a Comisaría. Tres días más tarde, fue llevado a un edificio de la calle Príncipe de Vergara (entonces General Mola) de Madrid, para efectuar un registro de la vivienda, y allí cayó por una ventana del séptimo piso.

Varios intelectuales apoyaron también la tesis del crimen político, del asesinato, que fue creciendo ante las contradicciones de la versión oficial que fue variando con el paso de los días.

El suceso fue presentado oficialmente como un suicidio, y se dijo que el joven echó a correr y se arrojó por la ventana, e incluso se llegó a presentar un supuesto diario en el que se expresaban ideas suicidas y que fue filtrado a la prensa como del estudiante fallecido.

Manuel Jiménez Quílez, director general de Prensa a las órdenes del Ministro Manuel Fraga Iribarne, movilizó al diario ABC –dirigido entonces por Torcuato Luca de Tena- y encargaron al periodista-policia Alfredo Semprún que con aquellos mimbres preparara un reportaje “definitivo” acerca de las razones del suicidio.

Manuel Fraga llamó por teléfono al padre de Ruano para amenazarle y que así dejara de protestar. Fraga le recordó que tenía otra hija de la que ocuparse. Fraga se refiere en uno de sus libros a que hubo lo que llama “un intento minoritario de declararme persona no grata en la Universidad”. ]\*

\* Enrique Ruano. Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: julio 18, 2015 desde [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Enrique\\_Ruano&oldid=82455810](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Enrique_Ruano&oldid=82455810).





Fig. 11  
ENRIQUE RUANO  
CASANOVA / No se tiró, lo  
mataron.

Què volen aquesta gent?

De matinada han trucat  
són al replà de l'escala  
la mare quan surt a obrir  
porta la bata posada.  
Què volen aquesta gent  
que truquen de matinada?

El seu fill, que no és aquí?  
N'és adormit a la cambra,  
què li volen al meu fill?  
El fill mig es desvetllava.  
Què volen aquesta gent  
que truquen de matinada?

La mare ben poc en sap  
de totes les esperances  
del seu fill estudiant  
que ben compromés n'estava.

Dies ha que parla poc  
i cada nit s'agitava  
li venia un tremolor  
talment un truc a trenc d'alba.

Encara no ben despert  
ja sent viva la trucada  
i es llença pel finestral  
a l'asfalt d'una volada.

Els qui truquen resten muts  
menys un d'ells, potser el que mana,  
que s'inclina al finestral  
darrera xiscla la mare.

De matinada han trucat  
la llei una hora assenyala  
ara l'estudiant és mort,  
n'és mort del truc a trenc d'alba.  
Què volen aquesta gent  
que truca de matinada?

\* Canción de Maria del  
Mar Bonet con la letra de  
una poesía (1968) de Lúís  
Serrahima. Disco Atenar:  
1977.

## Tio Canya\*

En la pobla hi ha un vell  
 en la pobla hi ha un vell  
 que li diuen tio Canya:  
 porta gorra i brusa negra,  
 porta gorra i brusa negra,  
 i una faixa morellana.  
 Tres voltes només va anar  
 el tio Canya a València:  
 primer quan va entrar en quintes  
 i en casar-se amb sa femella.

La tercera va jurar  
 de no tornar a xafar-la;  
 que a un home que ve del poble,  
 ningú fa abaixar la cara.  
 Set vegades va fer cua,  
 set vegades va fer cua,  
 en presentar uns papers,  
 per no saber expressar-se,  
 per no saber expressar-se,  
 en llengua de forasters.

Aguantà totes les burles,  
 les paraules agrejades,  
 i a la Pobla va tornar.  
 Tio Canya, tio Canya,  
 no tens les claus de ta casa:  
 posa-li un forrellat nou  
 o et farà fum la teulada.

Tio Canya tingué un fill  
 Tio Canya tingué un fill  
 que li diuen tio Canya:  
 porta gorra i brusa negra  
 porta gorra i brusa negra,  
 i una faixa morellana.  
 Bé recorda el tio Canya  
 quan varen portar-lo a escola  
 set anys, la cara ben neta,  
 ulls oberts, camisa nova.

Però molt més va obrir els ulls  
 el xiquet del tio Canya  
 quan va sentir aquell mestre  
 parlant de manera estranya.

Cada dia que passava,  
 Cada dia que passava  
 anava encollint els muscles  
 per por a que el senyor mestre  
 per por a que el senyor mestre  
 li fera alguna pregunta.

Aguantà càstigs i renyes  
 sens gosar d'obrir la boca  
 i la escola va odiar.  
 Tio Canya, tio Canya,  
 no tens les claus de ta casa:  
 posa-li un forrellat nou  
 o et farà fum la teulada.

Cròniques del carrer diuen  
 cròniques del carrer diuen  
 d'uns nets que té el tio Canya  
 que són metges a València  
 que són metges a València  
 professors i gent lletrada.  
 Quan a estiu vénen al poble,  
 visiten el tio Canya  
 i el pobre vell se'ls escolta  
 parlant llengua castellana.

Però cròniques més noves  
 expliquen que el tio Canya  
 ja compta amb besnéts molt joves  
 que alegren la seua cara.  
 Mai parlen en castellà  
 mai parlen en castellà  
 com han après dels seus pares,  
 sinó com la gent del poble,  
 sinó com la gent del poble  
 la llengua del tio Canya.

Reviscola, tio Canya,  
 amb gaiato si et fa falta  
 que a València has de tornar  
 Tio Canya Tio Canya  
 no tens les claus de ta casa:  
 posa-li un forrellat nou,  
 perquè avui tens temps encara.

\* Al Tall, Deixeu que rode  
 la roda, 1976, Edigsa.

La canción evoca el  
 proceso de substitución  
 lingüística al País  
 Valencià a través de la  
 història de un hombre de  
 pueblo y sus problemas  
 porque no entiende el  
 castellano, los problemas  
 de su hijo escolarizado en  
 castellano, y sus nietos,  
 universitarios pero  
 monoligües en castel-  
 lano, la canción termina  
 con una puerta abierta a  
 la esperanza con los  
 bisnietos del tio Canya  
 que han vuelto a hablar  
 valenciano, cosa que es  
 para el un gran motivo de  
 alegría.

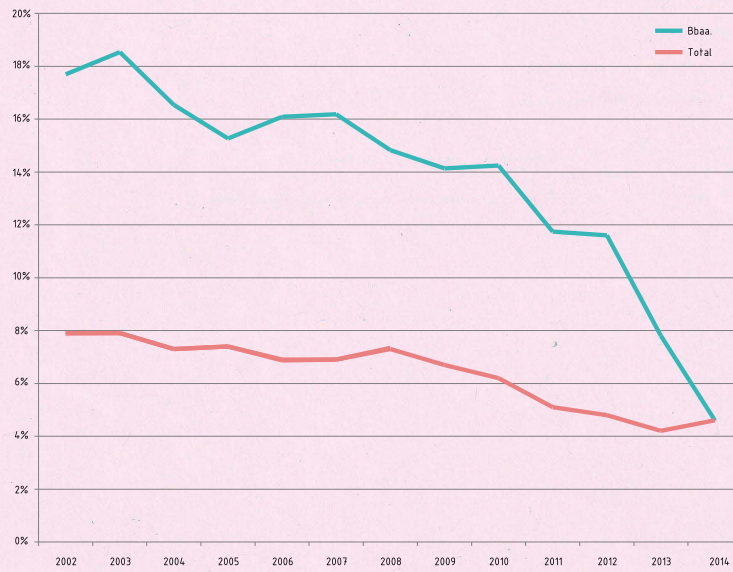


Fig. 12  
Gráfico sobre la oferta de  
créditos en Valenciano en  
la Titulación de  
Licenciado/ada en Bellas  
Artes en la UPV.  
2002-2014.

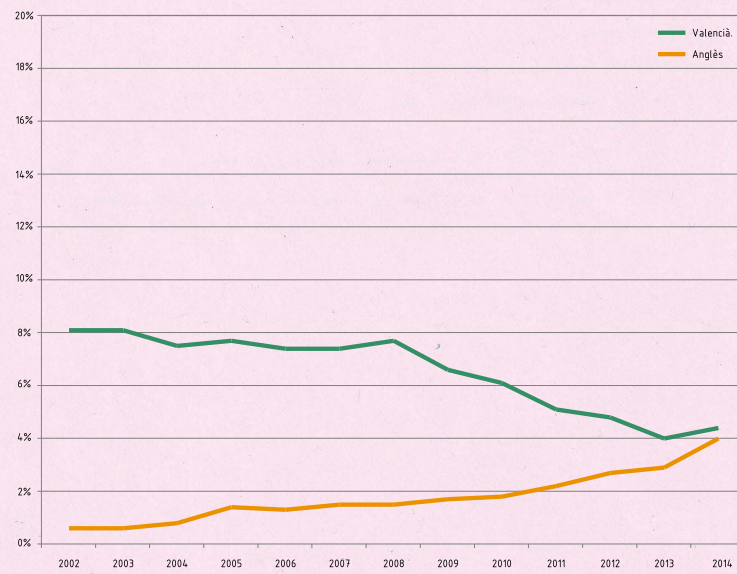


Fig. 13  
Gràfico sobre la oferta de  
créditos en Valenciano e  
Inglés en la UPV.  
2002-2014.



El 22 de diciembre de 1999, la UPV nombra Doctor Honoris Causa a Enric Valor i Vives, narrador y gramático. Hizo uno de los trabajos más importantes de recolección y recuperación de la lexicografía valenciana y fue uno de los principales promotores de la estandarización y normalización del valenciano.



Al finalizar el curso 2003-2004 desaparece la figura de Vicerrector/a de Promoción Lingüística del Equipo Rectoral. El Área de Promoción y Normalización Lingüística, es la encargada de llevar a cabo los objetivos de promoción del conocimiento y uso del valenciano, en todos los ámbitos de la universidad: la docencia y la investigación, la administración, la vida social de la comunidad universitaria.

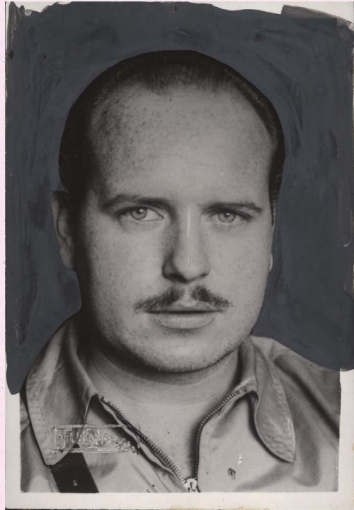
El Área de Promoción y Normalización Lingüística pasa a formar parte del Vicerrectorado de Cultura.

Fig.14.  
Enric Valor i Vives en el acto de nombramiento Doctor Honoris Causa.

En 1979 la junta de Gobierno de la UPV rechaza por primera y única vez una propuesta a Doctor Honoris Causa. Fué este el caso de Josep Renau la propuesta del claustro de la Facultad de Bellas Artes de nombrar Doctor Honoris Causa a Josep Renau, antiguo profesor de dibujo de la Escuela de San Carlos. Ni siquiera la Facultad de Bellas Artes lamentó públicamente el triste episodio, que incluía, además, un innegable menosprecio hacia los proponentes del debido homenaje.



Fig.15.  
Detalle del cartel de la  
exposición en la  
Universitat de València,  
de la obra de Josep  
Renau.



Josep Renau Berenguer (Valencia, 17 de mayo de 1907 - Berlín, 11 de noviembre de 1982) fue un pintor, fotomontador, muralista y militante comunista español, hijo de José Renau Montoro, profesor de dibujo en la Escuela de Bellas Artes de San Carlos de Valencia. Ostentó el cargo de Director General de Bellas Artes en el periodo 1936-39, durante la Segunda República española. Siendo Director General de Bellas Artes, encargó a Pablo Picasso la realización del Guernica; también fue Renau, quien decidió el traslado a las Torres de Serranos de Valencia parte de la obra del Museo del Prado para salvarla de los bombardeos de Madrid; Y también quien solicitó la colaboración de Ángel Ferrant para la "reorganización de la enseñanza artística", que dió lugar al proyecto realizado por Ferrant: La educación en arte y sus tangencias con las enseñanzas en general.

Fig. 16.  
Josep Renau Berenguer.  
(2015, 8 de julio).  
Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: 07:05, julio 19, 2015 desde [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Josep\\_Renau\\_Berenguer&oldid=83652194](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Josep_Renau_Berenguer&oldid=83652194).



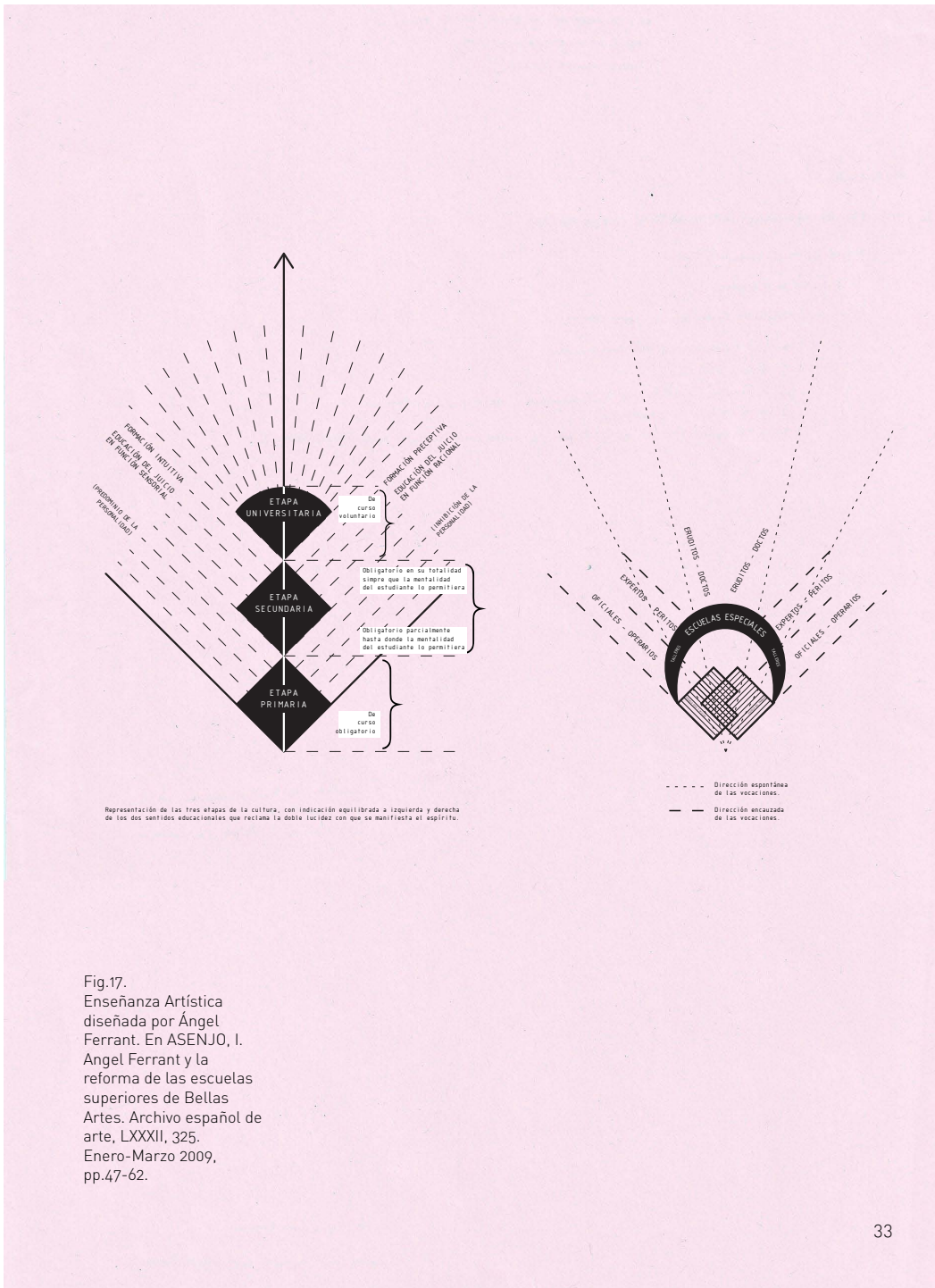
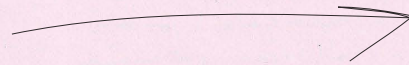


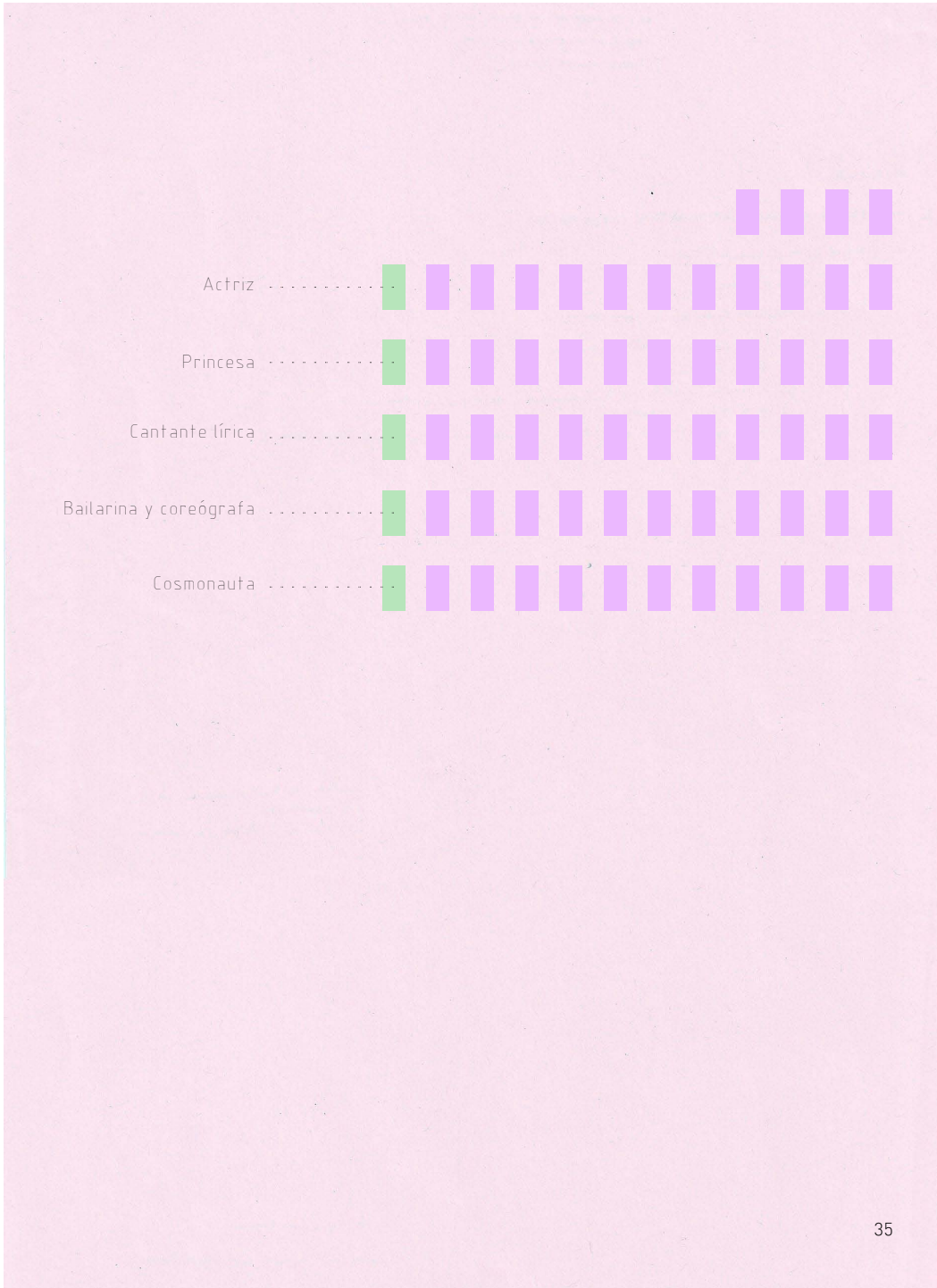
Fig.17. Enseñanza Artística diseñada por Ángel Ferrant. En ASENJO, I. Angel Ferrant y la reforma de las escuelas superiores de Bellas Artes. Archivo español de arte, LXXXII, 325. Enero-Marzo 2009, pp.47-62.

5/64

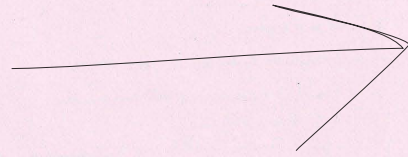


Compositor musical / Oficial Naval / Alto funcionario / Crítico de Arte /  
 Bioquímico / Economista / Arquitecto / Político / Aikidoka / Ingeniero de  
 Caminos, Canales y Puertos / Economista / Arquitecto / Arquitecto y Escultor  
 / Ingeniero Agrónomo / Político / Cardenal / Agraria / Restaurador / Poeta  
 y Escritor / Ingeniero Hidráulico / Guionista y Director de Cine / Ingeniero /  
 Político / Narrador y Gramático / Químico / Ingeniero / Escritor, poeta y  
 periodista / Filántropo / Sindicalista / Sindicalista / Poeta / Sacerdote e  
 Historiador / Ingeniero Agrónomo y Zootecnista / Matemático y Estadista /  
 Médico / Cartógrafo y Farmacéutico / Filósofo, Ensayista y Pedagogo / Impulsor  
 estudios de Ciencia Animal / Ingeniero / Político / Ingeniero Aeronáutico /  
 Ingeniero / Compositor e Investigador Musical / Empresario / Químico / Maes-  
 tro y Director de Orquesta / Cardiólogo / Ingeniero / Maestro repostero /  
 Cocinero / Astronauta / Obstetra y Ginecólogo / Experto en Arte / Ingeniero  
 / Economista / Biólogo / Ingeniero de Sonido / Fotógrafo /

Honoris Causa UPV de  
 1988 a 2014: 5 mujeres  
 honoris causa / 64  
 hombres honoris causa.



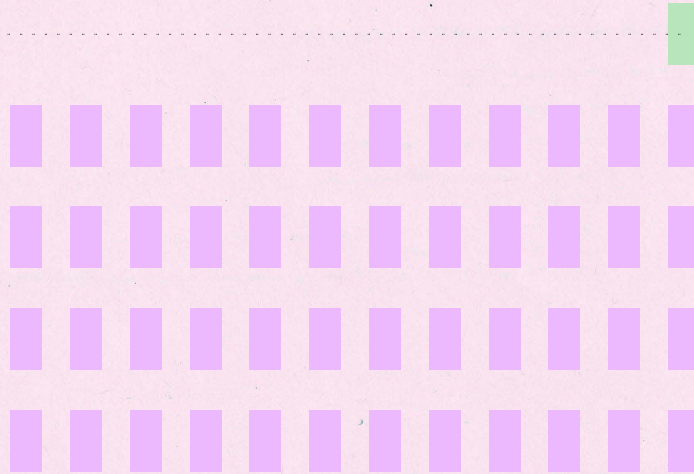
64/49



Dictador / Ministro de Educación y Ciencia de la dictadura franquista / Rector de la UPV / Alto funcionario / Crítico de Arte / Bioquímico / Economista / Arquitecto / Caminos, Canales y Puertos / Economista / Arquitecto / Arquitecto y Escultor / Ingeniero Agrónomo / Político / Cardenal / Artista / Catedrático de Valoración Agraria / Restaurador / Poeta y Escritor / Ingeniero Hidráulico / Guionista y Director de Cine / Ingeniero / Político / Narrador y Gramático / Químico / Ingeniero / Escritor, poeta y periodista / Filántropo / Sindicalista / Sindicalista / Poeta / Sacerdote e Historiador / Ingeniero Agrónomo y Zootecnista / Matemático y Estadista / Médico / Cartógrafo y Farmacéutico / Filósofo, Ensayista y Pedagogo / Impulsor estudios de Ciencia Animal / Ingeniero / Político / Ingeniero Aeronáutico / Ingeniero / Compositor e Investigador Musical / Empresario / Químico / Maestro y Director de Orquesta / Cardiólogo /

Medalla UPV. De 1988 a 2014: 1 mujer medalla UPV / 49 hombres. La primera medalla se otorgó a: Francisco Franco.

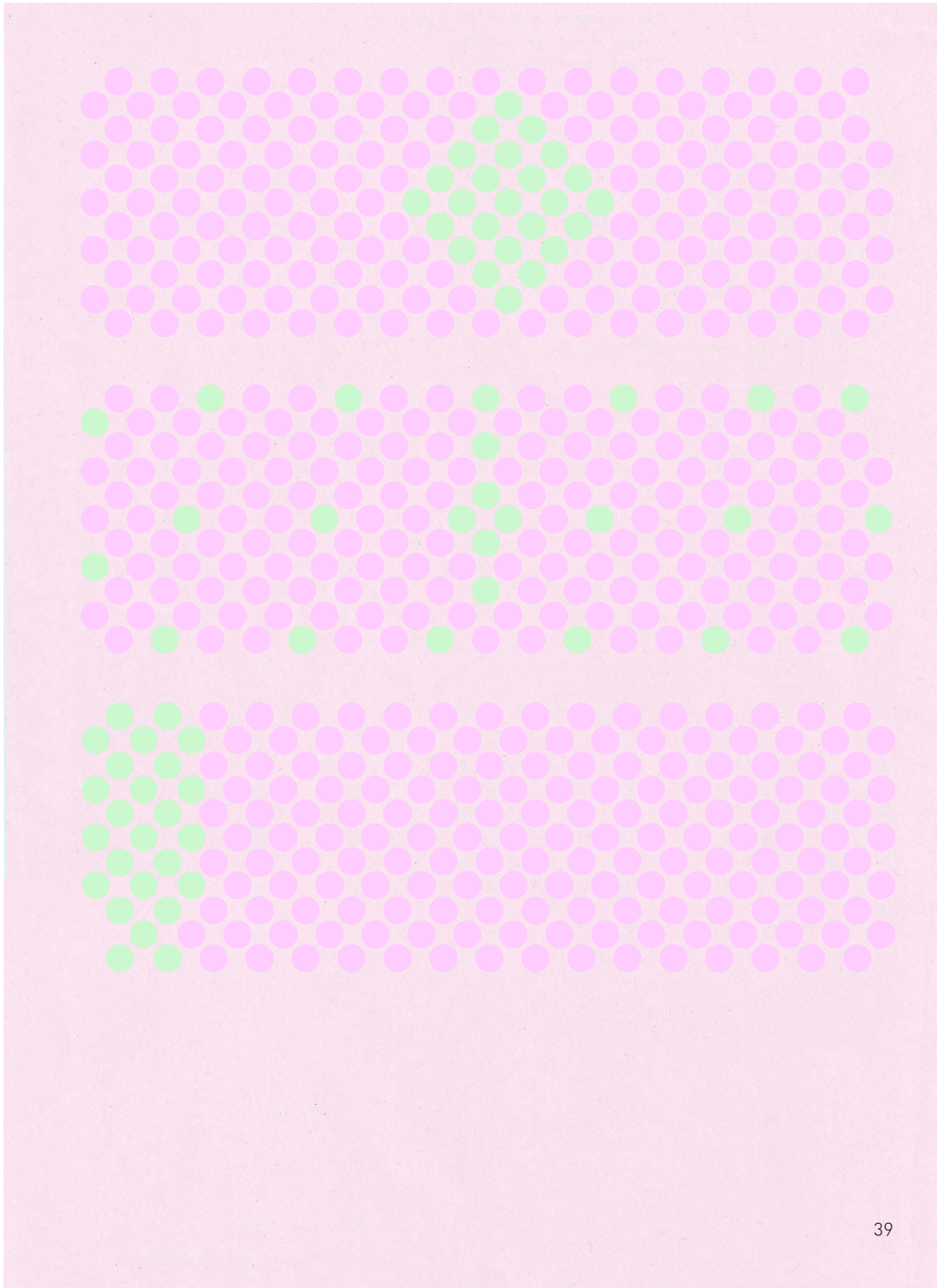
Médica



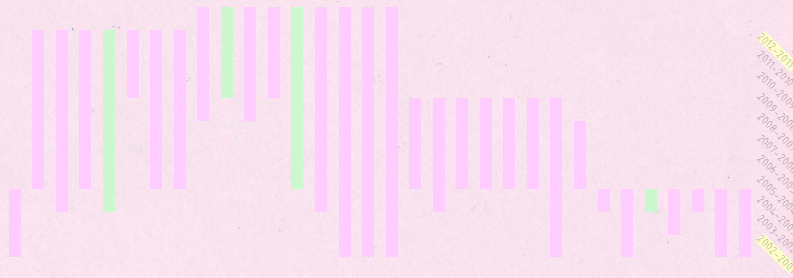
25 / 191



Entre 2001 y 2012 en rectorado: 25 cargos fueron ocupados por mujeres / 191 cargos por hombres.

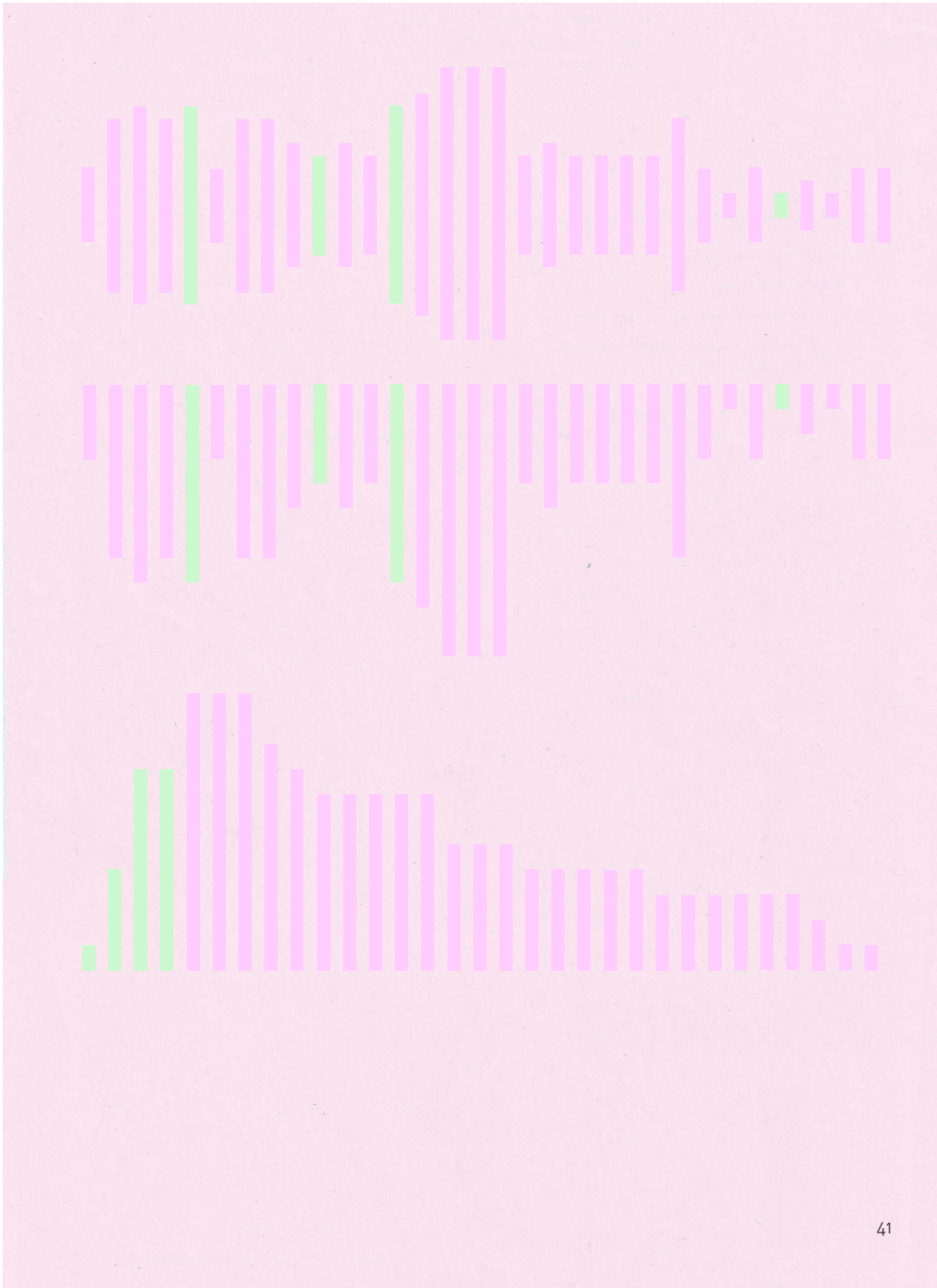


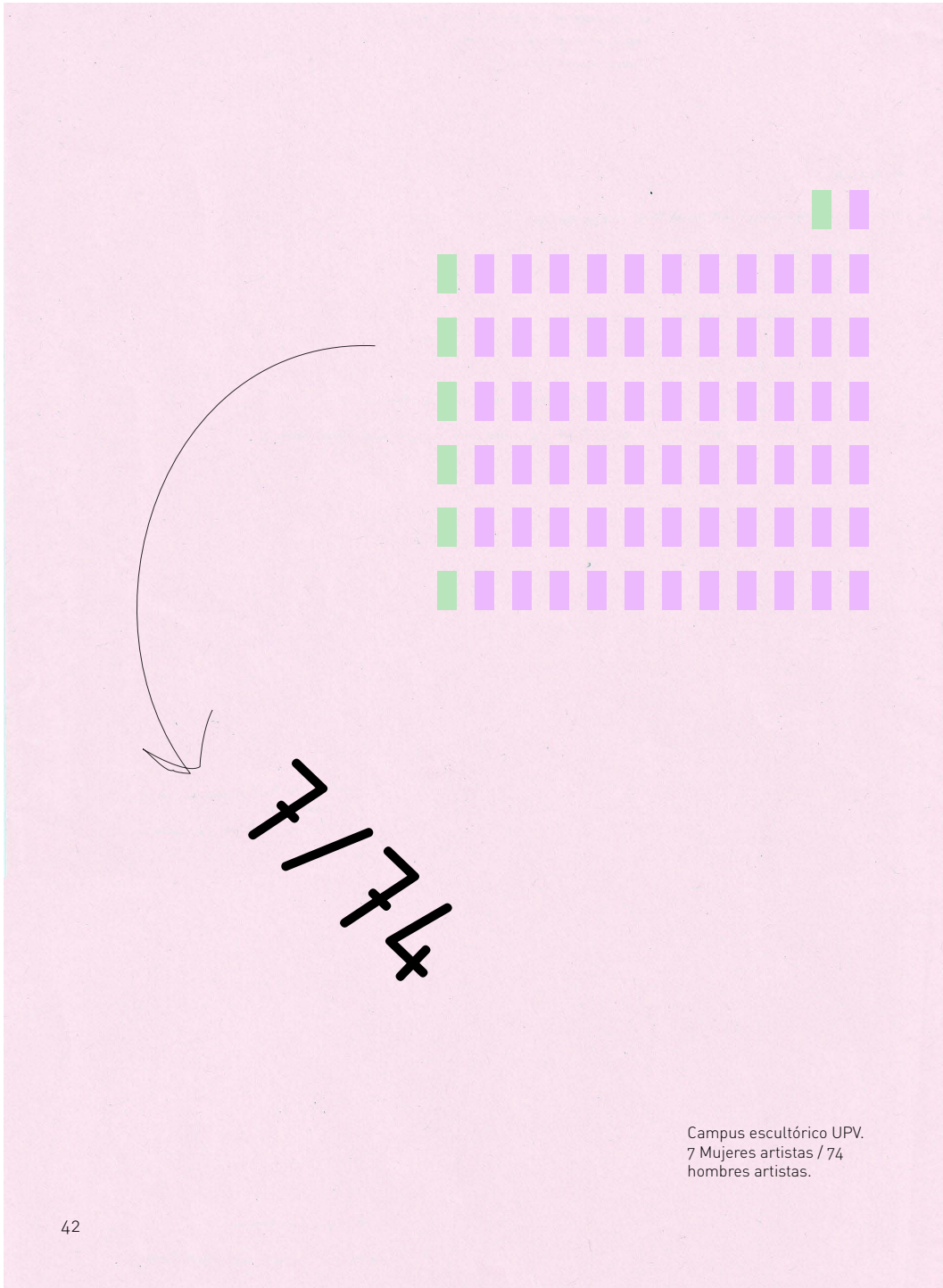
4/32



Entre 2001 y 2012: 4 mujeres ocupan diferentes cargos o continúan con el mismo cargo.







Campus escultórico UPV.  
7 Mujeres artistas / 74  
hombres artistas.

/ Alegoría a la mujer, 2005 /



/ Muchacha en jarras, 2001 /



/ Mujer de pie, 1968 /



/ Torero, 1972 /



/ Toro, 2000 /



/ Toro, 1998 /



/ Toro, 1956 /



/ Toro rojo, 1962 /

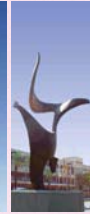


Fig.18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25.  
Muestra de diferentes esculturas del Campus escultórico de la UPV.

Fig. 26.  
Toro de Osborne de la UPV.

23.06.2011 |  
Atacado con pintura el "toro de Osborne" de la Universitat Politècnica de València.



Fig. 27, 28, 29.  
El arzobispo de Valencia  
en el acto de apertura del  
curso 2013 en la UPV.

Fig. 30.  
Acto de inauguración de  
la UPV, 1970.

[ Osoro aguanta en soledad 10 minutos de improperios de los alumnos en la UPV.

El arzobispo de Valencia, Carlos Osoro, acaparó ayer la rabia del centenar de estudiantes que reventaron el acto académico de inicio de curso en la Universitat Politècnica de València (UPV). El prelado fue el único que permaneció sentado en la primera fila reservada a las autoridades cuando los alumnos tomaron al asalto el Paraninfo tras entrar por la fuerza en el Rectorado. Allí aguantó, «con mucha serenidad», según sus palabras, los más de 10 minutos de improperios e insultos que le dirigieron desde el escenario los jóvenes, algunos de ellos con la cara tapada, en su protesta contra el incremento de las tasas universitarias y el recorte de las becas. La violenta protesta obligó a la Politècnica a suspender el acto de apertura de curso por primera vez en su historia.

Sólo ante los estudiantes, que coreaban cánticos en valenciano de «¡Ràbia, ràbia, ràbia!», desde su butaca en primera línea el mitrado soportó con semblante estoico reiterados gritos de «¡Fora l'Església de la universitat!» o «¡Molta sotana, pero molt poca vergonya!» y, ya en tono jocoso, lemas como «¡Esta es la juventud del Papa!» ]



2013



↓  
2012

Fig. 31.  
Acto de entrega del  
Teleco Honoris Causa,  
UPV, 05/2012.

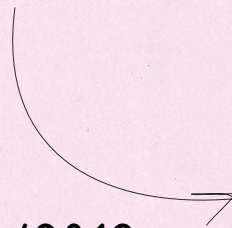
05/2012



17.05.2012 | Levante-emv

Unas 80 personas entran en el paraninfo de la UPV al grito de "delegada dimisión" para protestar por la entrega del "Teleco Honoris Causa" a la delegada del Gobierno en la Comunitat Valenciana, Paula Sánchez de León.

02/2012



18.02.2012 | Levante-emv

La detención de menores y el desmedido despliegue policial exhibido las tres últimas jornadas han desatado las críticas entre partidos políticos y asociaciones que cuestionan la fuerza policial empleada y piden explicaciones a Delegación de Gobierno y Ministerio del Interior.

La detención el pasado miércoles de un joven de 17 años a la puerta del IES Luis Vives en centro de Valencia mientras participaba en una sentada pacífica en la calle Xàtiva fue el catalizador de unas protestas que continuarán esta tarde en una asamblea estudiantil convocada por la Federació Valenciana d'Estudiants (FAAVEM), cuyo presidente fue uno de los ocho detenidos el pasado jueves.





Fig.32.  
Estudiante detenido  
durante las manifesta-  
ciones a favor de la  
Educación Pública y  
gratuita y en contra de  
los recortes 02/2012.

[ La policía ha realizado más detenciones en Valencia en la protesta estudiantil de los últimos días que en las movilizaciones registradas en el último año, en el que junto al movimiento del 15M han sido frecuentes las manifestaciones por los recortes presupuestarios. Desde que el miércoles pasado la policía llevó a comisaría a un estudiante del IES Lluís Vives, menor de edad, las detenciones registradas hasta esta noche ascienden a un total de 38, de ellos ocho menores. Hasta ahora, mientras siguen las cargas policiales, la policía admite que hoy ha realizado 14 detenciones, cuatro de ellos a menores de 16 y 17 años, uno de los cuales está herido.

El jefe superior de Policía de Valencia, Antonio Moreno, no ha querido responder por qué se ha producido tan elevado número de detenciones en esta ocasión. "¿Usted que piensa? ¿Usted que cree?", ha replicado al periodista antes de recurrir a un lenguaje bélico: "En el anterior conflicto del 15-M también tuvimos que utilizar la fuerza cuando fuimos atacados".

Moreno se ha negado a explicar cuántos efectivos policiales ha desplegado porque no piensa "proporcionar esa información al enemigo". El jefe superior de Policía ha comparecido con la delegada del Gobierno en la Comunidad Valenciana, Paula Sánchez de León, que ha presentado al responsable policial y no ha intervenido hasta que han terminado las preguntas para expresar su deseo de que los incidentes queden "como un anécdota que no se vuelva a repetir".

Moreno: "No ha habido carga, sino actuaciones proporcionadas"  
Diez mil personas habían firmado el lunes por la noche una solicitud que reclamaba la dimisión de Paula Sánchez de León. ]\*

\*FERRANDIS, J. "El jefe de policía se refiere a los estudiantes como "el enemigo" Valencia 21 FEB 2012 - El País.



Fig.33.  
Manifestación contra las  
cargas policiales durante  
las manifestaciones a  
favor de la educación  
pública. 02/2012.

[ Ante los graves acontecimientos ocurridos en los alrededores del Instituto Luis Vives de Valencia y posteriormente extendidos a otras zonas urbanas, en los que jóvenes estudiantes que pacíficamente se manifestaban fueron violentamente obligados a disgregarse, un grupo de antiguos alumnos del citado Instituto que ejercemos nuestra actividad profesional en diversos ámbitos queremos expresar nuestra indignación por lo ocurrido y manifestar las siguientes consideraciones:

No podemos aceptar que las actuales circunstancias sociales nos recuerden, por su similitud, a las circunstancias vividas durante la década de los años cincuenta y posteriores, cuando bajo el régimen franquista las fuerzas represivas actuaban con total impunidad.

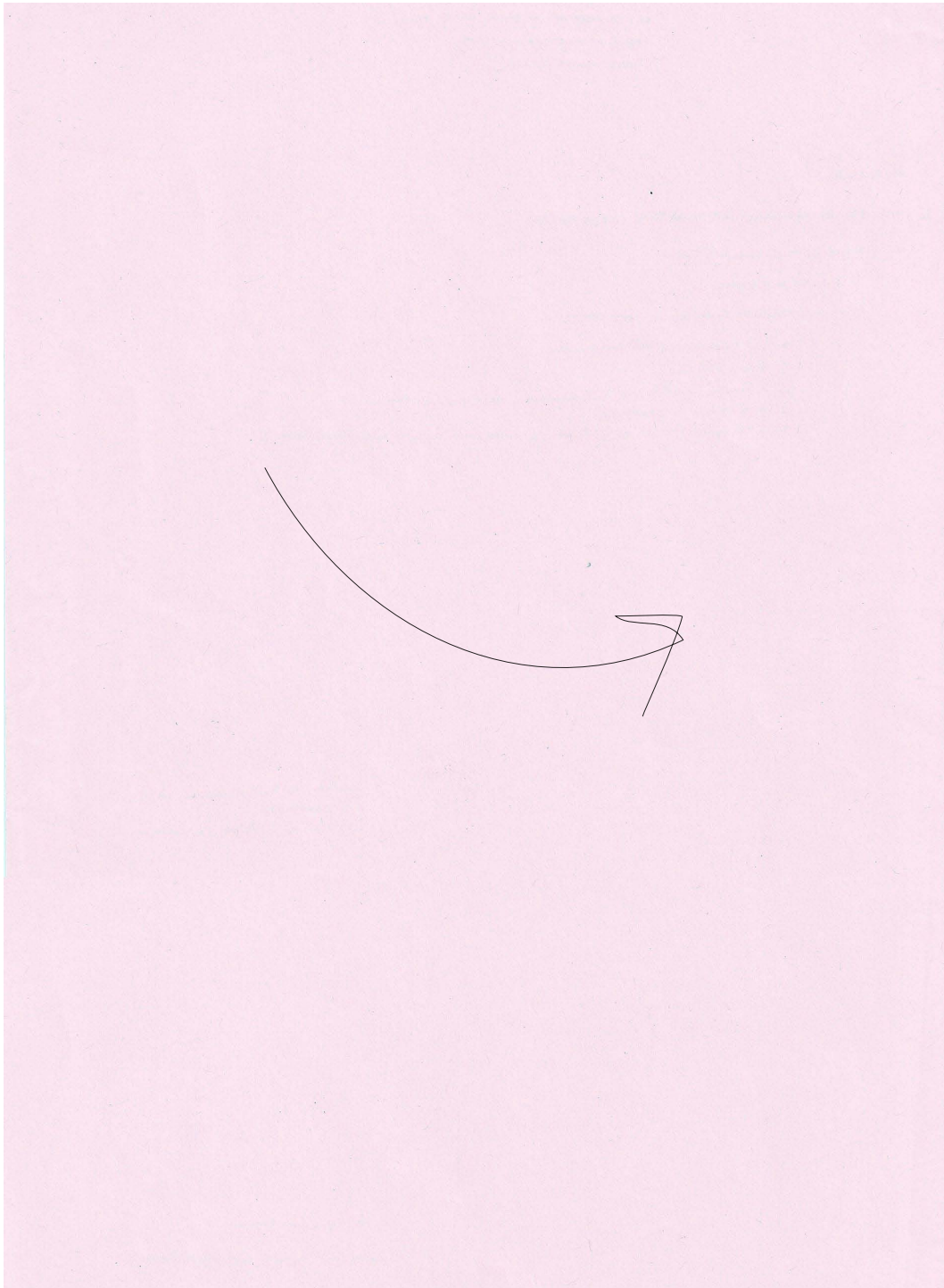
Cuando un grupo de jóvenes impulsados por la crítica a las devaluadas condiciones en las que se ejerce la enseñanza pública, protestan ejerciendo su derecho, nosotros como ciudadanos opinamos que los poderes públicos y las fuerzas del orden no tienen derecho a actuar represivamente para impedirlo.

Con estas actuaciones tanto la delegada del Gobierno, Paula Sánchez de León, como los mandos y ejecutores de las citadas órdenes, están desprestigiando unas normas de convivencia social constitucionales, empleando la violencia como la peor de las didácticas aplicadas en los valores de la educación para la ciudadanía.

La defensa de las libertades básicas, entre ellas las de expresión y manifestación, forman parte del marco constitucional vigente.—  
Enric Jordá Moscardó, psiquiatra; Ernest Blanch Cabeza, profesor jubilado; Ferran Montesa Ferrando, director general de Le Monde diplomatique en español; Manuel Sanchis-Guarner Cabanilles, profesor Universitat València; Isidro Ramos Salavert, catedrático de Universidad y rector honorario UCLM; Carlos Sancho Cuenca, profesor de Universidad; Francisco Vicent Chuliá, catedrático de Universidad y abogado; Rafael Guardiola Bárcena, catedrático (jubilado) de la Universitat de València. ]

\*VVAA / Cartas al director. "Ex alumnos del Luis Vives". 24 FEB 2012 - El País.

¿Honorable  
Sr. Conseller de Educación,  
Formación y Empleo.  
Sres. Rectores Magfcos. de  
las Universidades de València,  
Jaume I, Miguel Hernández y  
Valencian International University.  
Sr. Presidente del Consejo Social.  
Sr. Defensor de la Comunidad  
Universitaria.  
Sra. Secretaria de la Sesión.  
Sra. Delegada del Gobierno en la  
Comunidad Valenciana.  
Autoridades Académicas y Civiles.  
Miembros de la Comunidad  
Universitaria.  
Sras. y Sres.?



**“A veces, quedarse callado equivale  
a mentir, porque el silencio puede  
ser interpretado como  
aquiescencia”\***

Unamuno  
Universidad de Salamanca  
12/10/1936

\*PRESTON, Paul: Las  
tres Españas del 36.  
(1998). Barcelona: Plaza &  
Janés. 65-98 pp.





**3.1.1.3. Experiencia nº 4\_Idea de Universidad: Ian Wallace – La idea de universidad.**

**ARTISTA**

Ian Wallace (1951-2000).

«*Idea de universidad* fue la exposición que Ian Wallace realizó en la UBC Fine Arts Gallery de la University of British Columbia de Vancouver, 1990; en ella, por medio de dieciséis foto-pinturas refleja la imagen de la universidad.»<sup>292</sup>

**PASOS**

1. Acopio de información sobre las obras del *Fondo de Arte Contemporáneo de la Universitat Politècnica de València*, expuestas en los diferentes espacios de la Facultad de Bellas Artes de Valencia.
2. Solicitud de Permisos.
3. Deriva por los espacios de la facultad en busca de las obras expuestas en ellos. Nuestro objetivo es el de registrar fotográficamente dónde se ubican en el espacio y qué tipo de obras son las que encontramos.

**FUENTES**

Información facilitada por el *Fons d'Art i Patrimoni* de la UPV.

---

<sup>292</sup> Universidad, *Arte Proyectos e ideas*, núm. 0, pp.6-21, 1992, Unniversidad Politècnica de Valencia.





\* No se han facilitado datos sobre este ejemplar / F. Bellas Artes / Planta 0 / Pasillo / Espacio de tránsito.



Martínez Gómez, Jaime / México (Garabato Monster) (2011) / Xilografía sobre tela / F. Bellas Artes. Planta / Biblioteca / Acceso libre.



Sebastián, Joan / Ventilador (primer movimiento) (2008) / Grafito / F. Bellas Artes / Planta 1 / Pasillo. Entre Decanato y Secretaría / Espacio de tránsito.



López, Chema / La otra orilla (2005) / Acrílico blanco sobre fondo negro / F. Bellas Artes / Planta 1 / Pasillo. Entre Decanato y Secretaría / Espacio de tránsito.



A/D / Material didáctico / Departamento de Dibujo + Peana (?) / F. Bellas Artes / Planta 1 / Pasillo secretaría / Acceso libre.



Furió, Salvador / Mujer (?) / Escultura madera / F. Bellas Artes / Planta 1 / Secretaría / Acceso restringido.



A/D / Penitente (?) / Granito / F. Bellas Artes / Planta 0 / Secretaría / Acceso restringido.



\* No se nos han facilitado datos sobre este ejemplar / F. Bellas Artes / Planta 1 / Secretaria / Sin acceso.



Espinosa, P. / Abstracción (?) / Escultura en escayola / F. Bellas Artes / Planta 1 / Despacho, Secretaría / Sin acceso.



Doménech Ciriaco, José [Ciriaco] / Mujer (?) / Escultura en piedra / F. Bellas Artes / Planta 1 / Despacho, Secretaría / Sin acceso.



Escamilla, Mavi / S/T (1998) / Acrílico sobre tela / F. Bellas Artes / Planta 1 / Pasillo, de Secretaría a Decanato / Espacio de tránsito.



\* No se han facilitado datos sobre este ejemplar / F. Bellas Artes / Planta 1 / Decanato / Acceso restringido.





De izquierda a derecha: Ibáñez, Eduard, S/T [serie, 1/200] (2006) / \*No se han facilitado datos sobre este ejemplar / Vidal, Miguel. S/T [serie, 1/200] (?). / Álvarez, Sara. Pequeños Mundos (?) / Romero, Pepe. Diario [serie, 1/240] (?) / \*No se han facilitado datos sobre este ejemplar.  
F. Bellas Artes. Planta 1 / Despacho, Decanato / Sin acceso.



Michavila, Joaquín. S/T (1989). Serigrafía. / F. Bellas Artes / Planta 1 / Despacho, Decanato. Sin acceso.



Michavila, Joaquín. La plomada y la medida (1991). Papel, pintura y otros materiales. / F. Bellas Artes / Planta 1 / Despacho, Decanato.



Ramos, Willy. La selva de Colombia (1991). Óleo sobre lienzo. / F. Bellas Artes / Planta 1 / Despacho, Decanato.



Mensua, Xisco. Epílogo (2008). Papel, pintura, fotografía, etc. [Políptico 3x3, 9] / F. Bellas Artes / Planta 1 / Sala de Juntas / Sin acceso.



Mira Bernabeu. Homenaje a las Bellas Artes: Conocimiento, esfuerzo e imaginación (2003). Fotografía color. F. Bellas Artes / Planta 0 / Pasillo / camerinos Auditori Alfons Roig / Sin acceso.



Moya Calvo, Víctor. Pintor (?). Óleo. / F. Bellas Artes / Planta 0 / Departamento de Pintura / Acceso restringido.



Rodrigo. Academia (?). Óleo. / F. Bellas Artes / Planta 0 / Departamento de Pintura / Acceso restringido.



\* No se ha facilitado información sobre este ejemplar. / F. BBAA / Planta 0 / Dep.Dibujo/ Acceso restringido.



De izquierda a derecha y de arriba abajo: \* No se han facilitado datos sobre este ejemplar / Saura, Antonio. Fiesta (?). Serigrafía. / Feito, Luis. S/T (1975). Serigrafía. / Valdés, Manolo. Obertura (1982). Serigrafía. / Palazuelo, Pablo. S/T (?). Serigrafía. / F. BBAA / Planta 0 / Dep. Dibujo / Acceso restringido.



Equip Crònica. Abanico Picasso (1981). Serigrafia / F. BBAA / Planta 0 / Dep. Dibujo / Acceso restringido.



\* No se han facilitado datos sobre este ejemplar. / F. Bellas Artes / Planta 0 / Dep. Dibujo / Acceso restringido.



Sales Encarnació, Eduardo. Dibujo académico (1948). Carboncillo. / F. Bellas Artes / Planta 0 / Departamento de Dibujo / Acceso restringido.



Genovés, Juan. Desnudo (1949). Óleo. / F. Bellas Artes / Planta 0 / Almacén / Departamento de Dibujo. Sin acceso.



\* Archivada por motivos de conservación y protección. / A/D. La liberté du Branconier (1789). Butil. / F. BBAA / Planta 1 / Planeras, Gabinete de estampa, Área de Grabado, Dep. de Dibujo / Sin acceso.



\* Archivada por motivos de conservación y protección. Padre Tosca (Tomás Vicente Tosca i Mascó). Reproducción del Plano de Valencia de 1704 (1945). Impresión. / F. BBAA / Planta 1 / Planeras, Gabinete de



estampa, Área de Grabado, Departamento de Dibujo. Sin acceso.



A/D, S/T (?) / F. Bellas Artes / Planta 4 / Pasillo / Espacio de tránsito.



De izquierda a derecha: Yturralde, José M<sup>a</sup>. Límite 43 (1989). Serigrafía. / Límite 42 (1989). Serigrafía. / F. BBA / Planta 4 / Dep. Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Acceso restringido.



De izquierda a derecha: Yturralde, José M<sup>a</sup>. Figura imposible 7 (1971). Serigrafía. / Figura imposible 8 (1971). Serigrafía. / Figura imposible 10 (1971). Serigrafía. / F. BBAA / Planta 4 / Sala de Juntas, Dep. Conservación y Restauración de Bienes Culturales / Sin acceso.



Rodríguez, Núria. Exploradores del abismo (2009). Óleo sobre lienzo. / F. Bellas Artes / Planta 0 / Departamento de Conservación y Restauración de Bienes Culturales. / Acceso restringido.





### 3.1.2. Desde la experiencia de la formación de formadores.

Con el objetivo de poner a prueba las ideas que se habían ido construyendo durante la presente investigación, se tuvo la oportunidad de llevar a cabo una pequeña experiencia piloto en una de las asignaturas del Máster Universitario en Profesorado E.S.O, Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza. Ésta se desarrolló durante el curso 2013-2014, en la especialidad de Dibujo y Artes Plásticas.

Al inicio del curso se le entregó a cada uno de los estudiantes dos libretas. Las libretas se presentaban como herramientas de aprendizaje, y las indicaciones fueron las siguientes:

- Libreta I:** Se utilizaría como diario de clase y se registrarían todas las actividades.
- Libreta II:** Se elaborará una propuesta para la experimentación del proceso creativo con total libertad, aunque con fechas pautadas para la puesta en común con todos los compañeros/as en el aula.
- Libreta III:** Se trabajará la idea de cadáver exquisito partiendo como base la libreta, la cual irá intercambiándose entre los estudiantes.

Aunque con esta pequeña prueba no es suficiente para asegurar el éxito de esta experiencia a largo plazo, puesto que son muchas las variables que juegan a favor y en contra en cada situación, y deben ser estudiadas y puestas en práctica en diferentes contextos para hacer un estudio comparativo, si que podemos afirmar, que ésta fue muy bien recibida por los estudiantes, y que prometieron ponerla en práctica en las aulas de secundaria, en su futuro como docentes.

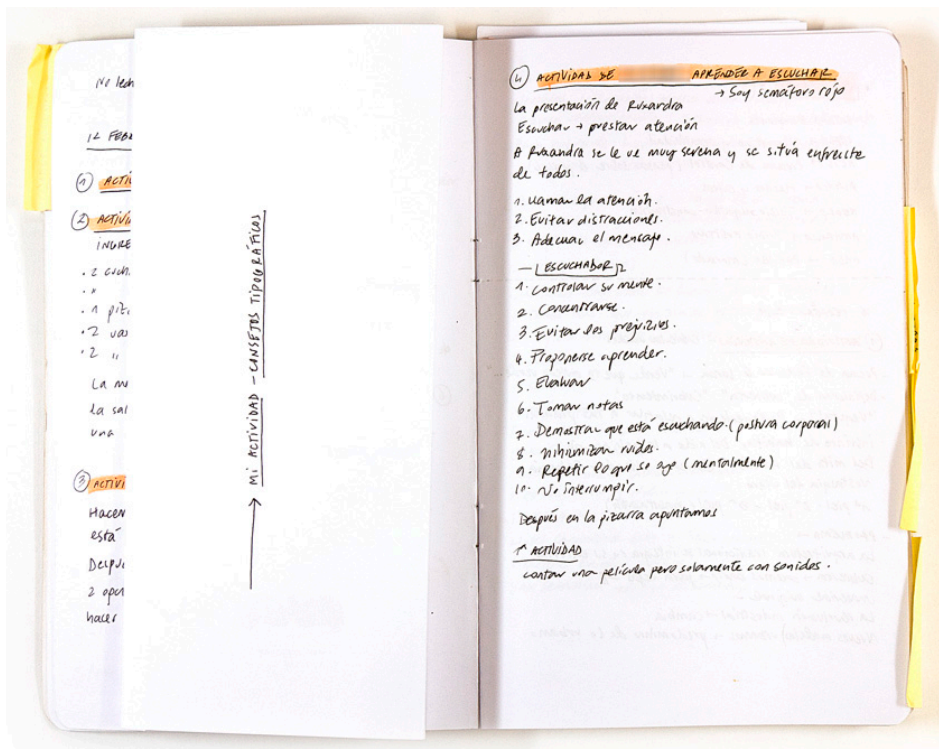
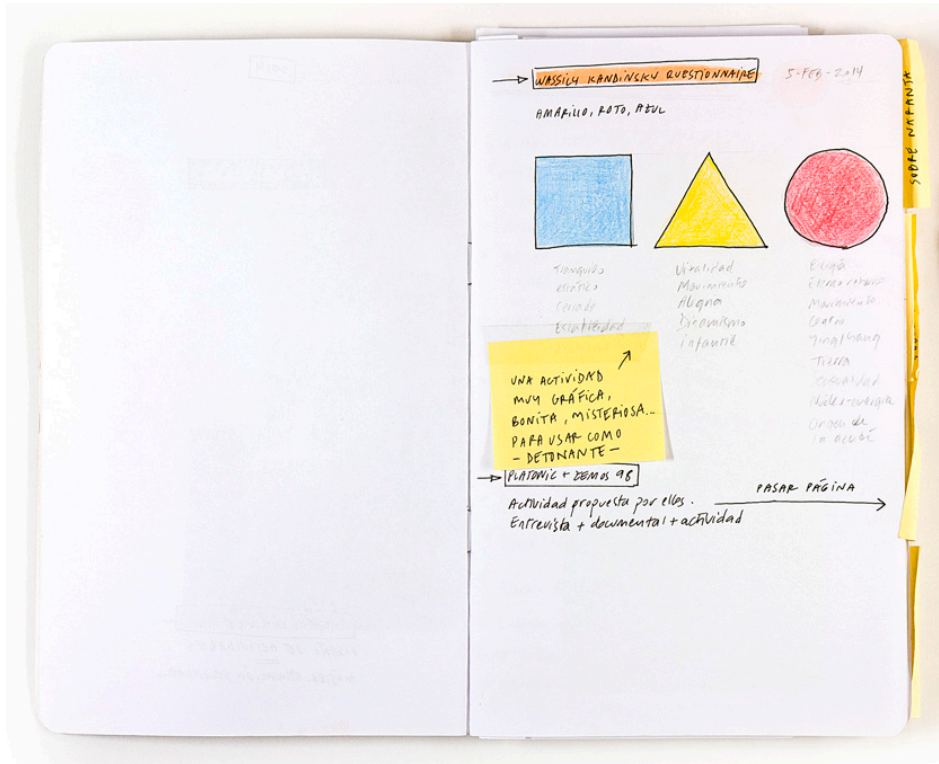
Esto nos basta de momento y cuenta como uno de los logros para esta investigación. A continuación mostramos la secuencia de trabajo de algunos estudiantes y en los anexos adjuntamos el resto.

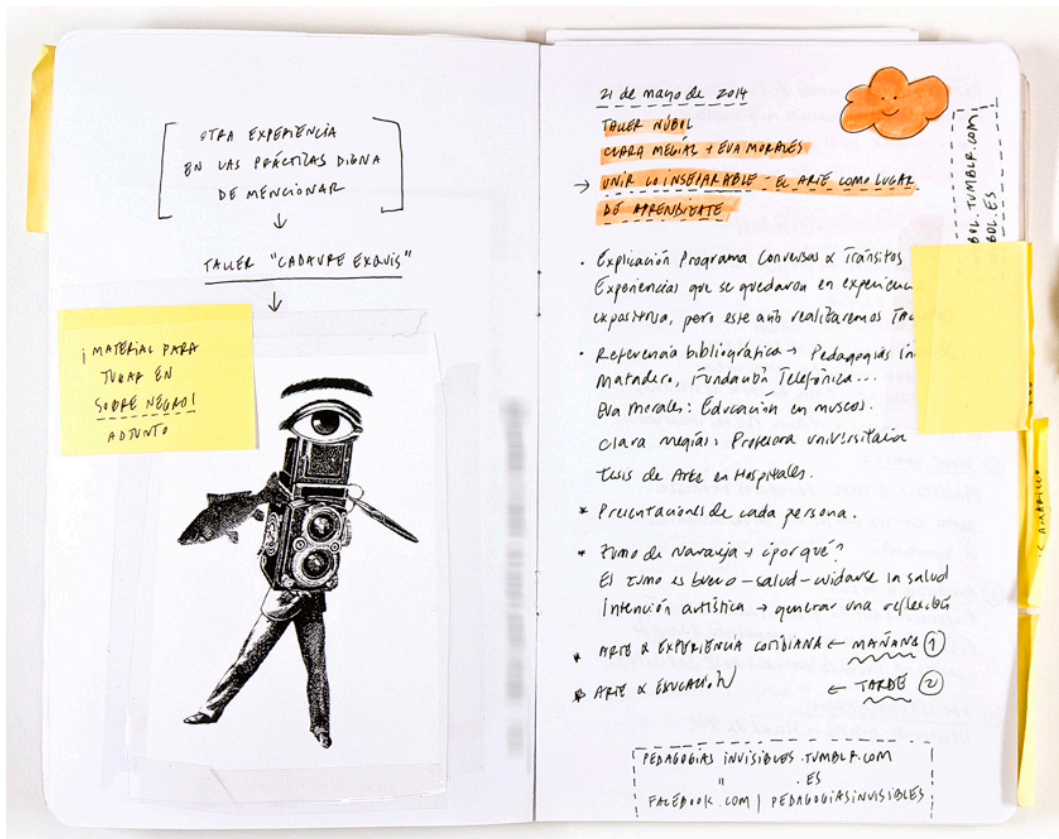
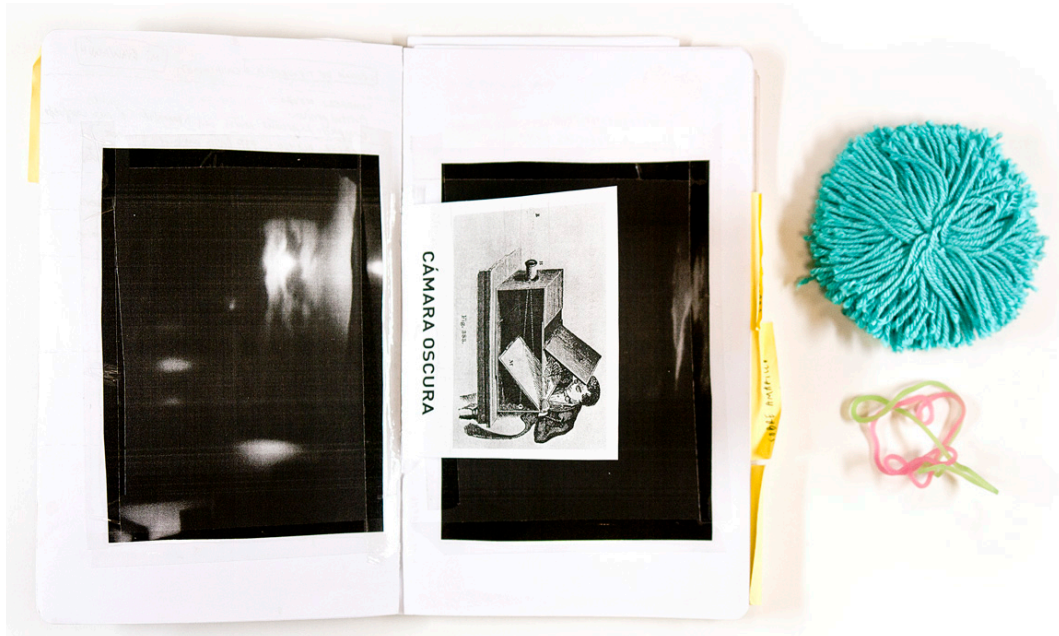


**Figura 66: Experiencia práctica en el aula: 3 libretas.**

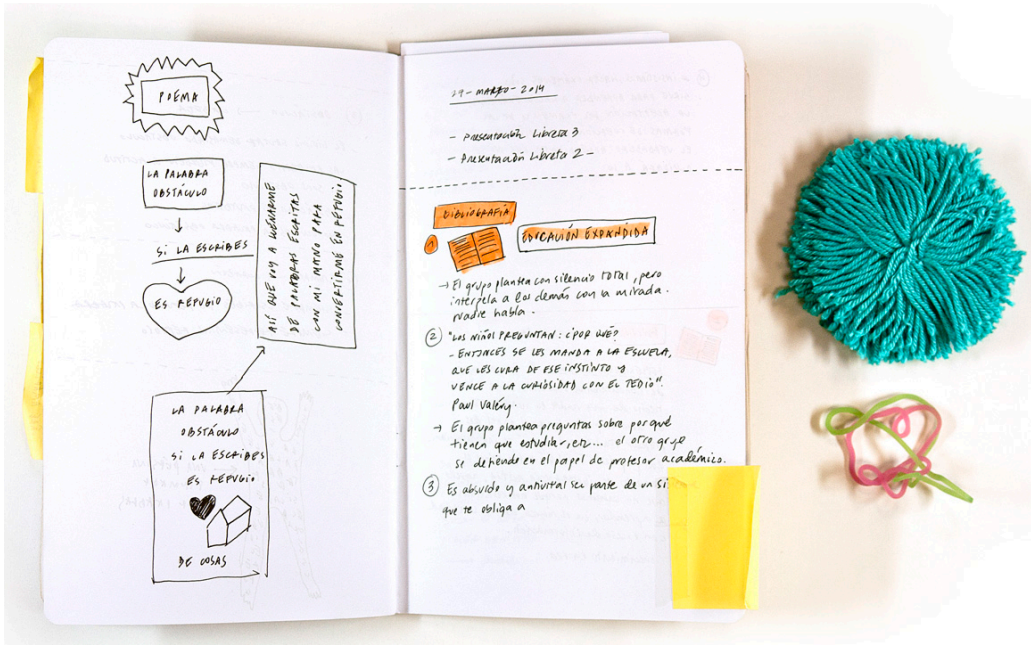
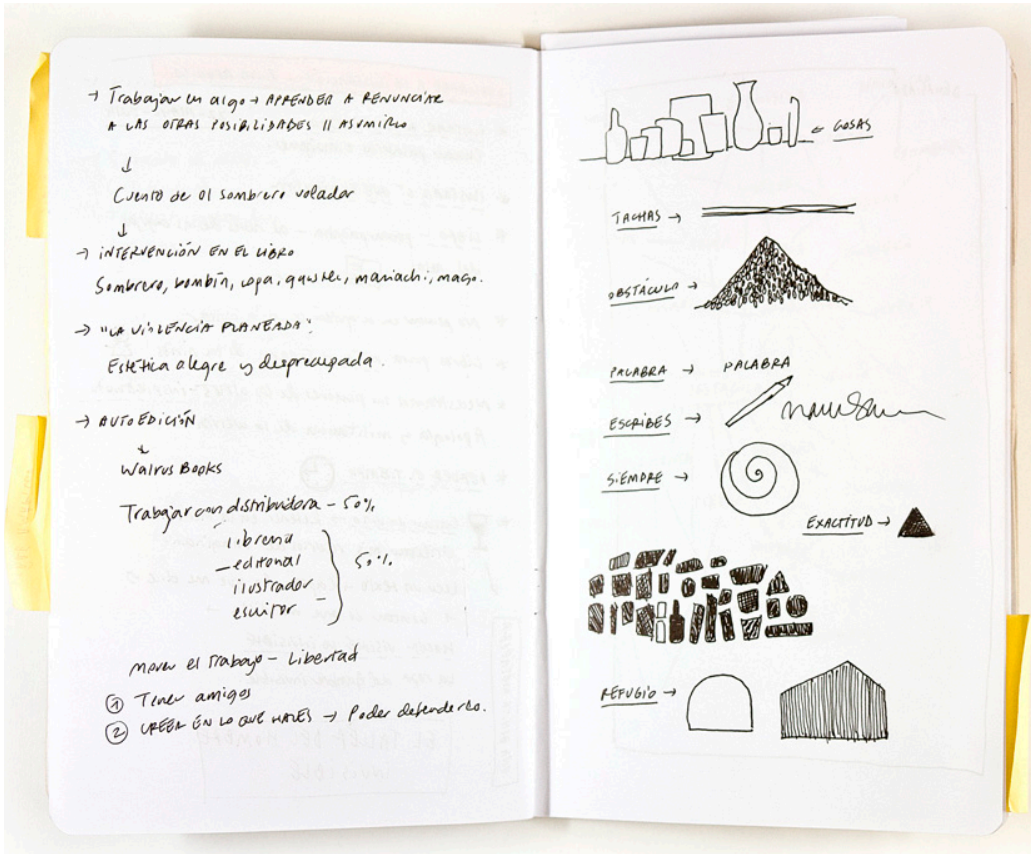
LIBRETA 1: Anotar ideas y procesos. Diario.

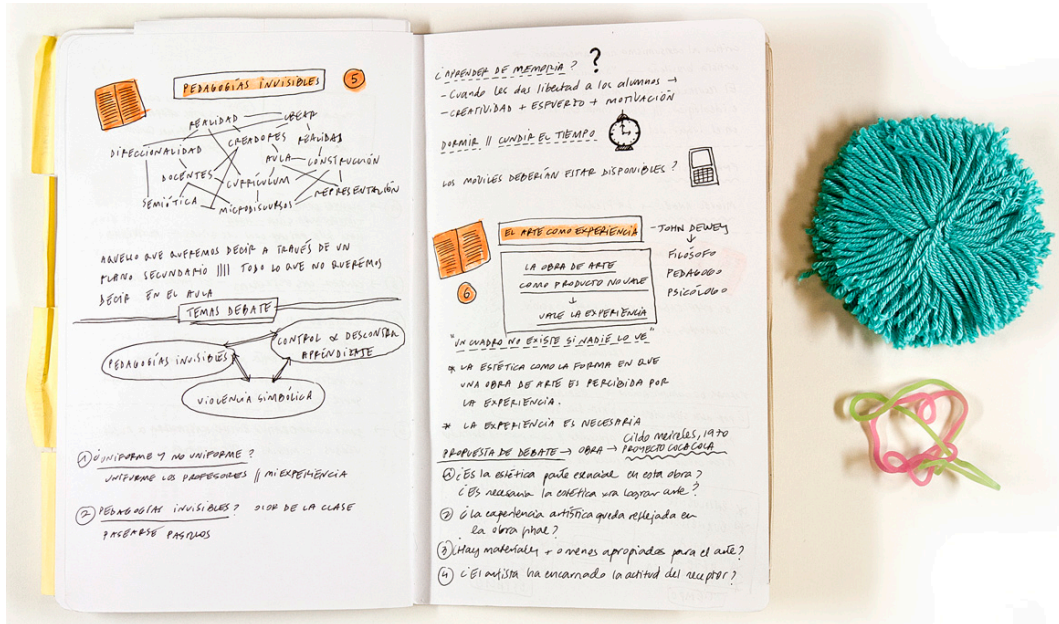












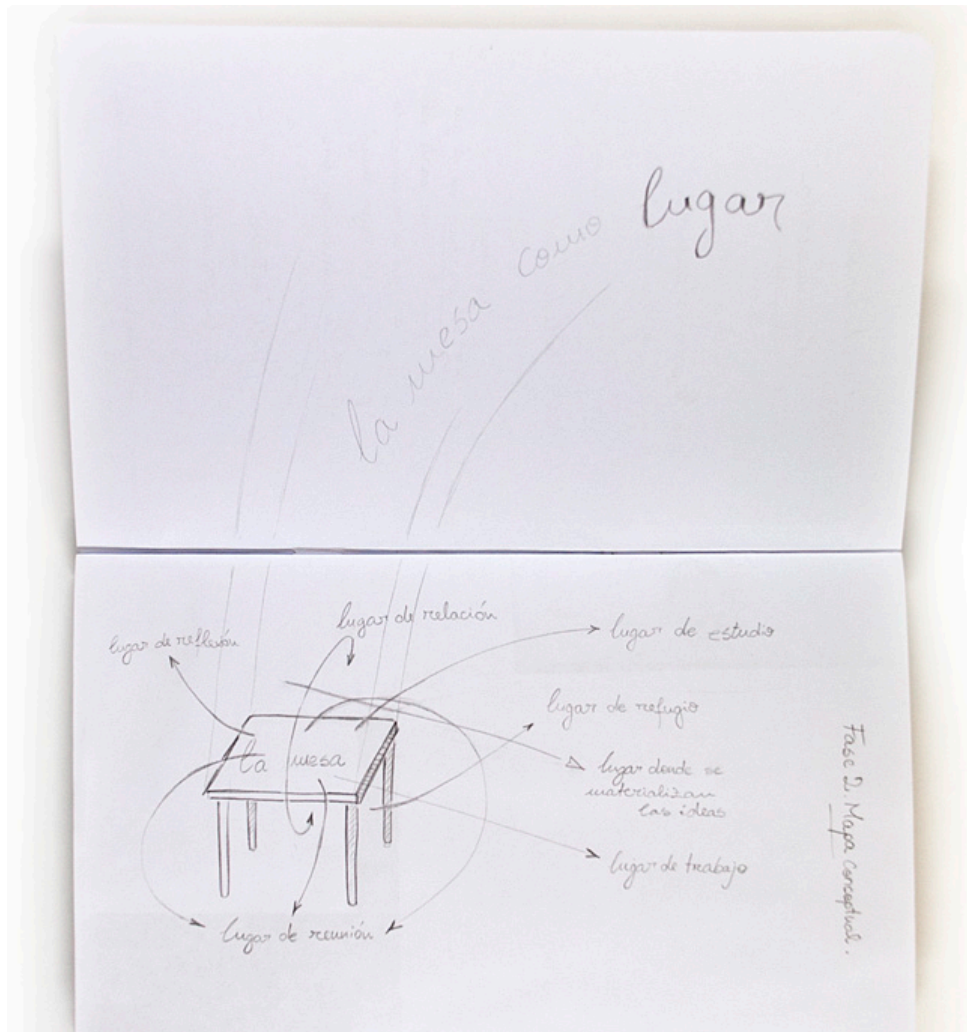
LIBRETA 2: Partir de una imagen, objeto o concepto. Éste debía ser elegido por el/la estudiantes por guardar algún tipo de interés para él o ella;

1. Realizar un mapa conceptual sobre este; y,
2. Llevar a cabo el proceso con la libreta como soporte con total libertad.



A continuación podemos ver uno de los mapas conceptuales que se desarrollaron en el aula y el resultado del proceso. En el apéndice adjuntamos algunos ejemplos más de los resultados de la experimentación que se desarrollaron en el aula.

***Ejemplo 01 / Ser mesa.***



la mesa como lugar

Fase 3. Moodboard.  
(Panel de inspiración)



(Una de mis mesas)

En la cultura humana, la mesa es el espacio donde se escenifican las relaciones comunitarias y donde se opera una relación entre lo visible y lo invisible que ha llevado a que en ella se asiente uno de los pilares de la experiencia espiritual: la mesa es el ágape, la liturgia, el sacrificio o la ofrenda entre el hombre y lo sobrenatural según las diversas terminologías de cada tradición.



Mona Hatoum, home.




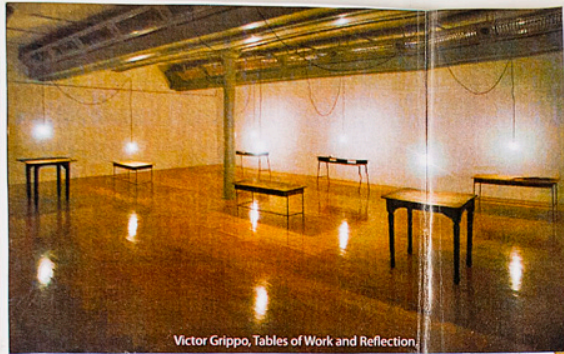
Doris Salcedo, Unland.



Mona Hatoum, Plotting table.

la mesa como lugar de trabajo





Victor Grippo, Tables of Work and Reflection.

la mesa como lugar de reflexión



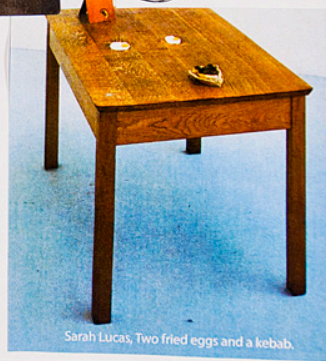
"Solo hay un espejo capaz de mostrar el rostro de todas las generaciones, desde Adán a los que oirán la trompeta; ese espejo es la Mesa de Salomon"



Sarah Lucas, Bitch.



Michel Foucault, Mesa pour un corps.



Sarah Lucas, Two fried eggs and a kebab.



Joseph Beuys, Table with accumulator.

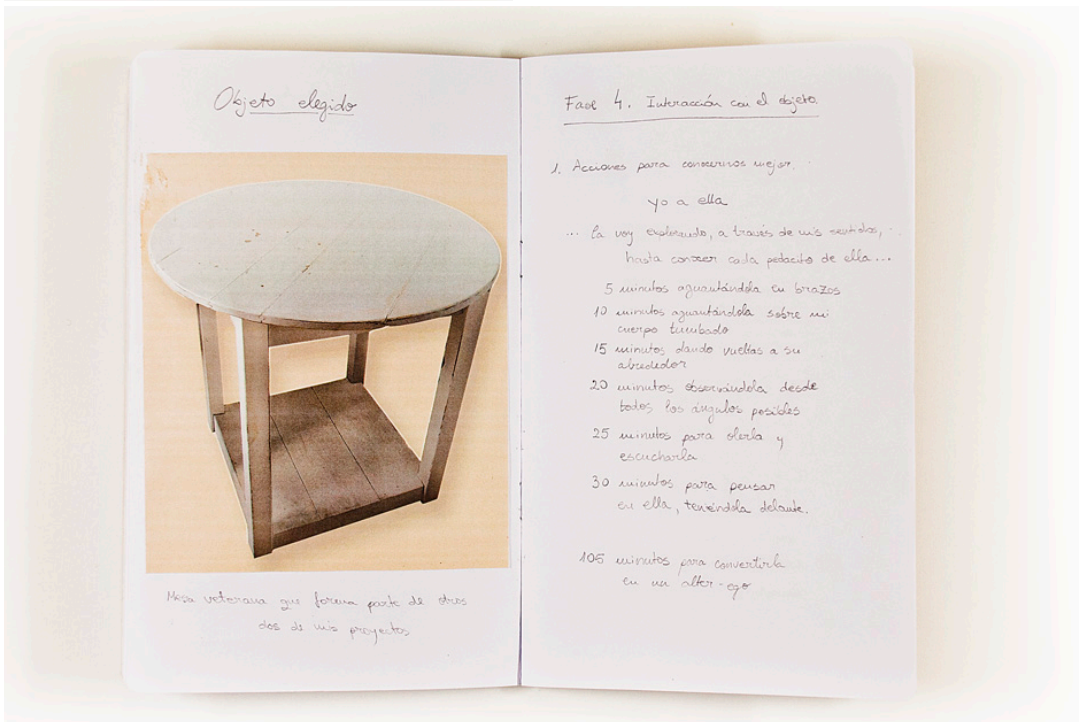
la mesa como lugar de estudio o lugar en que seman forma las ideas

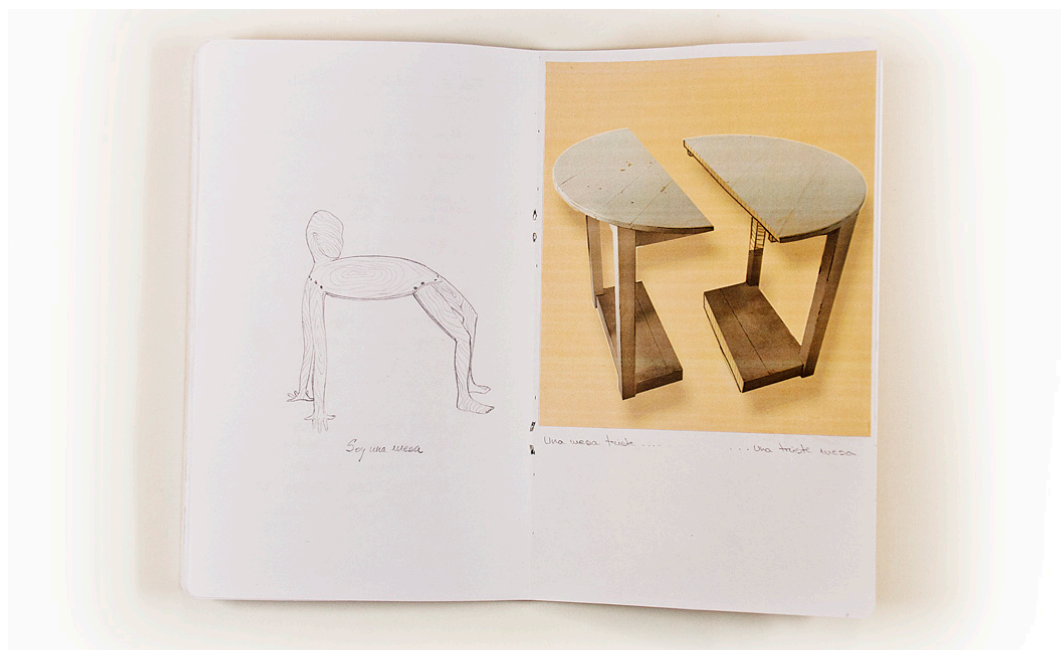
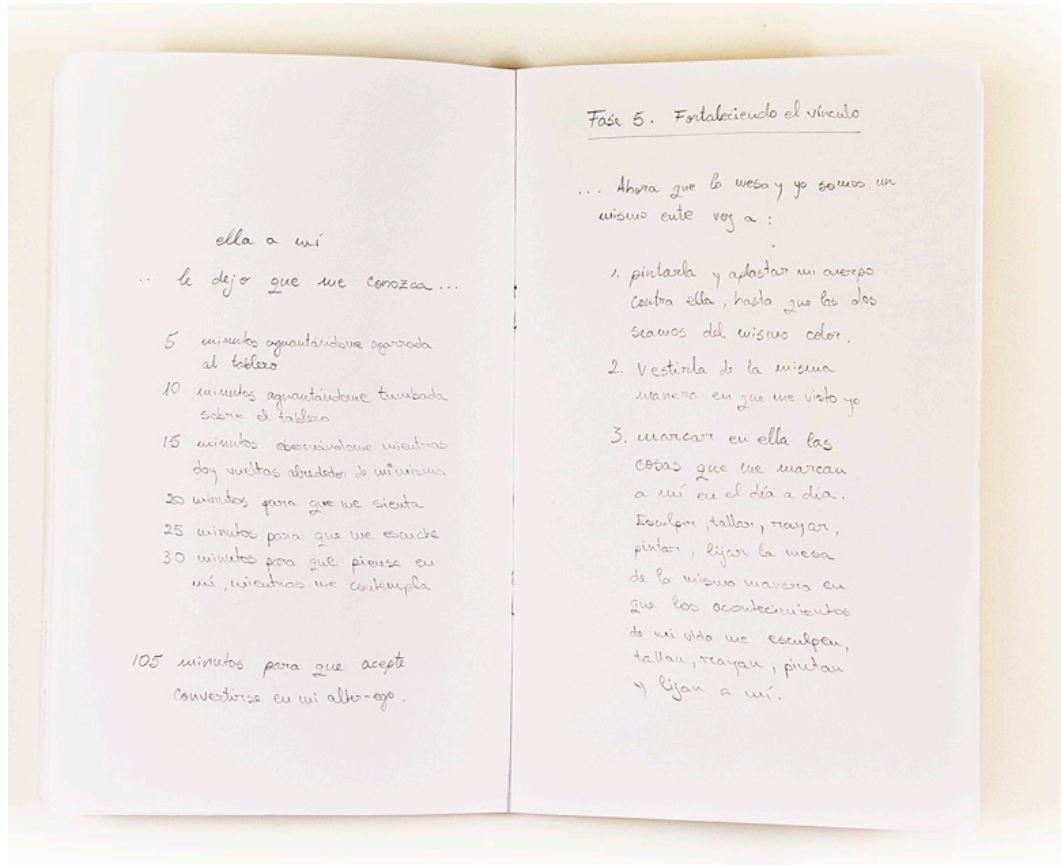


Seiji Shimoda, El arte es acción.

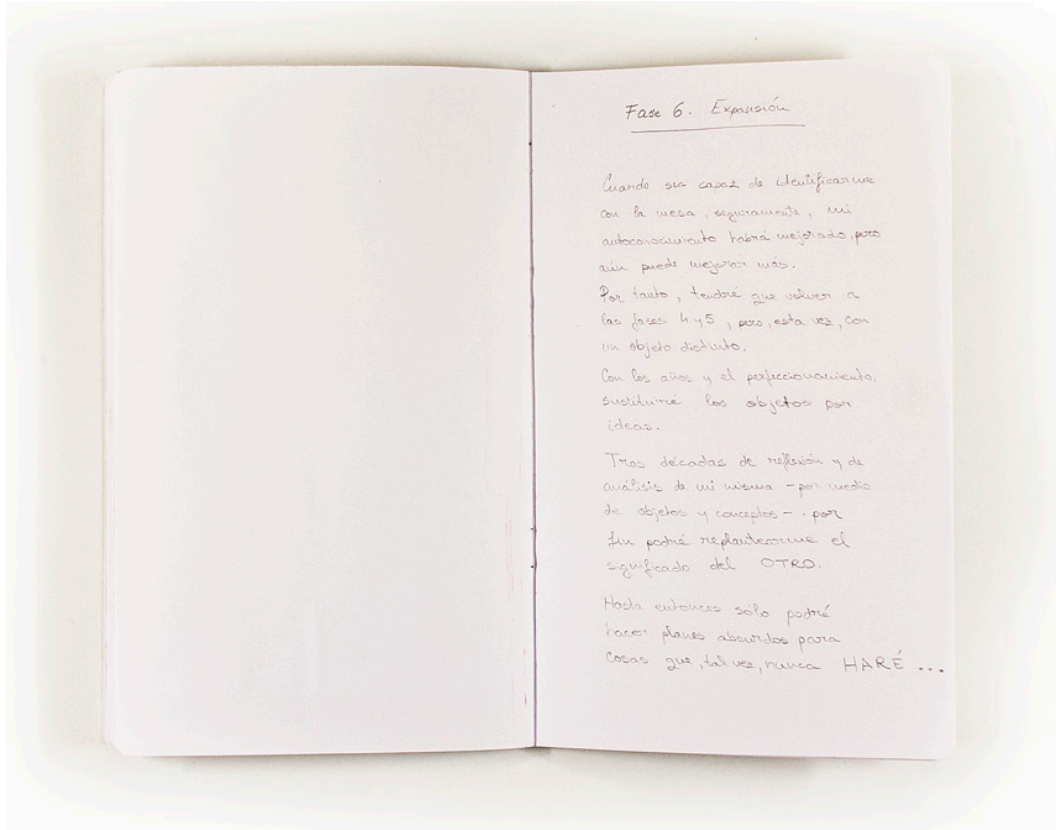


Mona Hatoum, Deep throat.











### 3.2. ESTRATEGIAS.

*«La concepción del hombre como el ser que usa el arte se convirtió a la vez en la base para distinguirlo del resto de la naturaleza y del vínculo que lo liga a la naturaleza.»<sup>293</sup>*

John Dewey

*«El arte es la más compleja, vitalizadora y socializadora de las acciones humanas. Por lo tanto, es de necesidad biológica. El arte sensibiliza al hombre en lo mejor que es inmanente en él, a través de una expresión intensificada que implica muchas capas de experiencia»<sup>294</sup>*

László Moholy-Nagy

Se ha iniciado esta investigación con la voluntad encontrar unos criterios que nos sirvan como detonantes para activar e introducir cambios en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en el contexto de las Facultades de Bellas Artes.

Nuestra idea es que el proceso investigador desarrollado en esta tesis, genere y moldee los conocimientos necesarios para construir y articular nuestros saberes en torno al ejercicio de la docencia artística.

Esta docencia tiene que basarse en el concepto de artista-enseñante y ofrecer unas condiciones, unos tiempos y unas herramientas en las que favorecer el aprendizaje a través de la experimentación de la práctica artística. Puesto que nuestra idea es también que éste proceso genera conocimiento y puede utilizarse como medio de saber.

---

<sup>293</sup> DEWEY, John. *El arte como experiencia*, ed. Paidós, col. Paidós Estética núm. 45, Barcelona, p. 30. 2008.

<sup>294</sup> MOHOLY-NAGY, László. *La nueva visión y Reseña de un artista*, editorial Infinito, Buenos Aires, p. 32. 1985.

Las primeras reflexiones parten de pensar sobre la multiplicidad de formas, conceptos, formatos y propuestas que identificamos hoy día como resultado de un proceso artístico. Y de, a nuestro entender, la falta de permeabilidad, por parte de la “academia”, a esas maneras diferentes o nuevas de hacer arte. Consideramos que ésta sigue manteniendo y conservando en su trasfondo las mismas dinámicas y estructuras de enseñanza-aprendizaje que la han caracterizado a lo largo de toda su historia.

Este hecho se ha podido corroborar con el estudio realizado sobre la enseñanza artística española que aportamos a la investigación y que evidencia la vigencia de un sistema tradicional de enseñanza (a pesar de los intentos y esfuerzos que como hemos visto también se han realizado en diferentes entornos académicos como la Universidad de Barcelona, o el Departamento de Escultura de la Universidad Politécnica). Lo podemos atestiguar con la disgregación de las materias de conocimiento referidas a la reflexión y producción artística, en las mismas áreas disciplinares en las que se categorizaba el obra de arte como pintura o como escultura.

Todo esto, a pesar de que en los últimos años, a consecuencia del acuciante debate sobre la transformación del objeto artístico, las nuevas aportaciones técnicas y la incorporación de las áreas relacionadas con la producción audiovisual y la multimedia, se hayan sumado toda una serie de materias con contenidos más o menos actualizados. En el fondo se ha seguido dando la categoría de “lo artístico” a aquello que se formalizaba como producto-resultado-objeto final. Ello independientemente de aquellos atributos que pudiesen también ser susceptibles de mencionarse, como serían el proceso de ideación y los planteamientos discursivos que nutren su formulación y lo materializaron.

Nuestro objetivo ha sido ofrecer alguna explicación y tratar de comprender esa indiferencia respecto al devenir de los discursos del arte, asumiendo la urgencia de cambios que a no pocos nos sigue pareciendo necesaria. Hemos intentado repensar cómo se podría llevar a cabo un cambio de rumbo en lo que atañe a las estrategias y estructuras de formación en la academia. Nuestra idea ha sido ofrecer un esbozo, unos criterios, de cómo deberíamos atender y organizar aquellos saberes necesarios para abordar la práctica artística en la actualidad.

Por eso este texto no se constituye con la voluntad de adaptar y/o ampliar el modelo educativo que rige hoy por hoy las facultades de arte al uso, sino cuestionar cómo podríamos organizar las áreas de conocimiento si estas no se debieran a la producción de objetos (pintura y/o escultura), sino a la propia experimentación de la práctica artística. Intentamos, pues, reivindicar un contexto más acorde con los procesos que necesitamos efectuar, interviniendo desde la propia investigación en arte, lo que atañe no sólo a la definición de nuestras prácticas sino también a su transmisión y experimentación.

Aunque uno de los posibles planteamientos es si la formación reglada es un obstáculo en sí, consideramos que es en el contexto de la universidad pública dónde debemos estar presentes. Entendemos que es aquí donde nuestra práctica puede escaparse de, entre otras cosas, la lógica del mercado, y de este modo conseguir la autonomía necesaria en lo que se refiere a los recursos para el desarrollo y la investigación en nuestro campo de saber.

Nos hemos preguntado también por el significado del arte para poder abordar la cuestión que presentamos desde una perspectiva diferente. Y entendemos, que lo que define al arte en cada época es fruto de una convención social. Así que la primera premisa que se ha adoptado durante toda la investigación es distinguir entre la experiencia artística y el arte como concepto construido socioculturalmente. Hemos de asumir que aquello que es designado como “lo artístico” debe su definición a una convención, el consenso sobre la cual depende de cada época, así que no podemos definir qué es el arte desvinculado del contexto social y temporal del que procede.

En una universidad se podría plantear un plan docente para la formación artística desde dos opciones: una sería la de tener la flexibilidad de someterse a cada una de las nuevas circunstancias coyunturales más o menos transitorias; la otra alternativa, plantear otras maneras de abordar la práctica artística que trasciende la coyuntura y realice su propio discurso de creación y conocimiento. Si escogiéramos la primera opción, es decir, la de delegar en los agentes culturales su legitimación, habría que tener en cuenta que su atención no se centrará en la experiencia artística, puesto que sus expectativas e intereses van más allá y son distintas. En la segunda opción, la

experiencia artística se convierte en una práctica autónoma y libre para generar su propio saber. Así pues, no nos interesa tanto la denominación de “arte”, el concepto de “lo artístico”, como la experiencia artística, que tiene que ser la base que fundamente nuestra idea de docencia, de enseñanza-aprendizaje. En ella nos gustaría que tuvieran cabida propuestas que no necesitaran el mercado del arte para legitimarse y pudieran ofrecer nuevos caminos.

Según nuestro criterio, para poder construir una idea de arte, deberíamos hablar de experiencia artística y no de obra de arte. Eso es así porque la práctica artística se convierte en “arte” de manera ajena a su concepción y formalización. Y hablamos de experiencia asumiendo como tal cualquier producción, bien sea tangible, con un resultado material y formal, como intangible, es decir una acción, una idea e incluso un propósito. Así no dejamos en demérito aquello que no se transforma en objeto y que además no es susceptible a ser moneda de cambio en el “mercado del arte”.

En el “Libro blanco. Títulos de grado en Bellas Artes / Diseño / Restauración”, que publicó la ANECA en el apartado titulado “Diagnóstico del estado actual de la enseñanza de las bellas artes en España”, se decía lo siguiente sobre esta situación: “Uno de los problemas derivados de los actuales planes de estudio es que se ha priorizado una enseñanza de ejercicios, dejando de lado uno de los aspectos básicos de la enseñanza artística que es la experimentación personal. Realizar una práctica artística requiere aplicar una experimentación práctica, una investigación y una experiencia personal; usar unos procedimientos, unas técnicas y unos procesos instrumentales de diferente procedencia, así como aplicar y formalizar contenidos conceptuales muchas veces complejos de definir”<sup>295</sup>. Puede entenderse que esta publicación iniciaba una cierta autocrítica y parecía apuntar un cambio de rumbo, cambio de rumbo que hoy podemos decir que está aún lejos de haber cuajado.

---

<sup>295</sup> Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación [ANECA], 2004, p.131. Accesible en: [http://www.aneca.es/var/media/150332/libroblanco\\_bellasartes\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150332/libroblanco_bellasartes_def.pdf) [Consulta: 02 de febrero de 2013].

La inadecuación de los contenidos, los planes docentes o la organización departamental de nuestras Facultades de Bellas Artes está obsoleta no por inadaptación a los cambios tecnológicos y culturales de la sociedad en progreso, sino por continuar ocupándose del arte como resultado-objeto-mercancía y no como investigación-proceso-experiencia. En otro tipo de enseñanza no habría que anteponer el resultado a la investigación, el objeto al proceso ni la mercancía a la experiencia.

Estas ideas no son nuevas ni mucho menos, podríamos hacer un largo recorrido sobre ellas, tal y como nos mostraba, allá por el 1979, Rosalind Krauss en su texto "La escultura en el campo expandido": "las categorías como la escultura y la pintura han sido amasadas, extendidas y retorcidas en una demostración extraordinaria de elasticidad, una exhibición de la manera en que un término cultural puede extenderse para incluir casi cualquier cosa"<sup>296</sup>. Mientras lo que conocíamos por escultura y pintura se expande y asimila nuevos medios, existe una especie de fuerza centrípeta que continúa con la voluntad de absorber toda manifestación artística hacia su área de conocimiento. Los departamentos lejos de realizar un esfuerzo por cambiar sus "modos de hacer" y redefinirse, se han aferrado a fagocitar manifestaciones artísticas bajo su nomenclatura, obviando la realidad de las prácticas artísticas actuales y creando cierta confusión. En algunos casos, han llegado a subdividir en asignaturas los diferentes discursos pero sin quitarse el caparazón que los compartimenta con criterios clásicos. Además, la fragmentación de estos discursos en asignaturas-bloque impiden una comprensión globalizadora de la evolución de los conceptos en arte.

Las enseñanzas artísticas han estado y están muy ligadas a las disciplinas departamentales, cada una con las técnicas definitorias que las particularizan. Esto no deja de tener sus inconvenientes. En primer lugar, porque las técnicas se ha demostrado que se transforman y cambian; sin embargo quienes se gradúan deben de tener una formación versátil (de no ser así compiten con otras formaciones disciplinares análogas y pasan a competir con niveles formativos más específicos de otras profesiones

---

<sup>296</sup> KRAUSS, R. (1985). "La escultura en el campo expandido", en H. Foster ed., *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós, p. 60.

cercanas pero diferentes, como es el caso de los grados de audiovisuales, informática, diseño industrial, gráfico, etc.). En segundo lugar, el énfasis en la formación técnica disciplinar le quita peso al proceso creativo, que tiene que ver más con la adquisición (producción) de conocimiento que con la habilidad técnica. Este hecho llega en ocasiones al punto de obviar el tiempo creativo en la capacitación (si lo que cobra más importancia es la labor de programar, en una instalación interactiva a veces un técnico especializado puede asumir el papel del artista añadiendo a su trabajo de ingeniería un rasgo estético). Y, en tercer lugar, señalaremos que dicho énfasis conduce a veces a acentuar el papel o el valor de los recursos cuantitativos en la calidad de la obra en detrimento de su valor cualitativo. En arquitectura, por ejemplo, es muy elocuente cuando la búsqueda de la espectacularidad conduce a un efectismo de la envolvente que eclipsa la calidad arquitectónica de su función y construcción. Otro ejemplo: si la fotografía había resuelto muchos de los interrogantes en torno a la representación de la realidad, hoy se reproducen cuando los “efectos especiales” se perciben como el todo, y no como una parte (y en demasiadas ocasiones la programación de las instituciones culturales, con la intención de “agradar”, se decantan por producciones espectaculares que eclipsan la misma recepción de la experiencia artística).

Queremos apuntar también algo que sucede en la mayoría de facultades de nuestro entorno, aunque no en todas, sobre como se construye la idea de creatividad. O como se obvia o se silencia, puesto que es considerada como algo difuso, innato, que tiene que ver con la intuición, no con el pensamiento y la práctica, que muchas veces se atribuye a la inspiración como si se tratara de algo metafísico, inaprensible, más allá de lo comprensible, fruto de la genialidad, al alcance de unos pocos, con un matiz más de creencia religiosa que fruto de la acción y la reflexión. Como señala José Luís Moraza en su artículo *Obstáculos y recursos condiciones para la creación de un departamento abierto de epistemología del arte*: “Un principio didáctico derivado de una noción adamita e innata del saber y del sentir, difícilmente podrá favorecer una creatividad generalizada, y por el contrario, contribuirá



al mantenimiento de la exclusividad que ha resultado política y económicamente tan rentable durante milenios”<sup>297</sup>.

Otro factor que participa en esa legitimación de la enseñanza desde los puntos de partida de la “academia” es el relato oficial de la historia del arte, muy cuestionado desde otros puntos de vista, uno de ellos el del movimiento feminista, quien se ha ocupado de poner en evidencia el carácter y la unilateralidad de las interpretaciones tradicionales de las Bellas Artes. Gran parte de esta historia respondió de igual manera que a una visión masculina, desvinculada intencionadamente de la producción de las mujeres artistas, a un “mercado del arte” que hoy también opera como agente legitimador de qué es y qué no es arte. En la experiencia formativa que proponemos nos sentiríamos libres de cuestionar ese relato oficial y no depender del mismo para construir nuestros conocimientos.

---

<sup>297</sup> Moraza, J. L. “Obstáculos y recursos. Condiciones para la creación de un departamento abierto de epistemología del arte”, 1999, p.2. Visto el 10 de enero de 2013 en: [https://emilioenigma.files.wordpress.com/2010/10/juan\\_luis\\_moraza.pdf](https://emilioenigma.files.wordpress.com/2010/10/juan_luis_moraza.pdf).



## CONCLUSIONES

---



Debemos poner ahora las reflexiones y análisis desarrollados hasta aquí en relación con los objetivos que nos marcamos al inicio de la presente tesis para, de manera sintética, extraer unas conclusiones y propuestas. El **objetivo general** de esta tesis era la construcción y articulación de nuestros saberes en torno al ejercicio de la enseñanza artística, como una de las acciones necesarias para activar un cambio o transformación. Éste desarrollaba en los siguientes **objetivos específicos**:

**1º Sobre repensar la formación del/la artista enseñante**, constatamos que la enseñanza reglada en las facultades de bellas artes adolece aún de carencias en la concepción del enseñante como trasmisor jerárquico de saberes formalizados, cuya práctica artística personal no está vinculada a su práctica como formador. Aunque con excepciones, se siguen manteniendo las mismas dinámicas y estructuras de enseñanza-aprendizaje que han caracterizado históricamente a la Academia, quien a menudo se ha mostrado poco permeable a las nuevas prácticas del arte. En el fondo, en la enseñanza se sigue considerando “lo artístico” sólo al objeto final, sin entenderse el proceso creativo también como un proceso de conocimiento y transformación.

**2º Tratando de comprender las estructuras en las que se inserta la enseñanza artística**, entendemos que es en el contexto de la universidad pública en donde la formación puede escapar de la lógica del mercado y permitir la autonomía necesaria para la investigación en arte. En la actualidad, es urgente introducir modificaciones en la orientación y en las estructuras de la enseñanza artística especializada

**3º En relación a un cambio en las metodologías**, la enseñanza del arte ha de entenderse como investigación-proceso-experiencia. El formador ha de ser un artista-enseñante cuya propia formación y práctica artística continúa en las aulas. El estudiante por su parte ha de aprender a través de la experimentación, convertida en una práctica autónoma que, en libertad, genere conocimiento y su propio saber, además de adquirir habilidades técnicas. La relación entre enseñantes y estudiantes debe transformarse

modificando el estatus jerárquico. Pueden servir de referencia las experiencias de otras escuelas, en particular la Bauhaus y la Black Mountain College.

**4º Señalamos, por último, algunos criterios prácticos para una reorientación de las facultades de arte:**

— **La clase como experimento.**

La clase deber ser más un taller que un auditorio. Uno de los aspectos básicos de la enseñanza artística debe ser la experimentación personal. En otro tipo de escuelas no habría que anteponer el resultado a la investigación, y el objeto al proceso. Porque nuestro concepto de formación no es la producción de objetos sino el proceso de creación y experimentación.

El programa del IZO ruso procuró establecer los Talleres libres, en los que la experimentación artística era su principal razón de ser. La reivindicación de la libertad, la exigían los estudiantes tanto para su formación, como para su creatividad. También fue éste uno de los objetivos en la Bauhaus y en la Black Mountain College.

— **Colaboración: la comunidad de aprendizaje.**

La comunidad de aprendizaje ha de basarse en una concepción no jerárquica. La adquisición de conocimientos debería ser consensuada y no simplemente transmitida, adoptando una relación dialógica, razonada y de mutua influencia entre docentes y estudiantes. Deberían conseguirse unas actitudes y unos comportamientos que favorezcan una democracia horizontal entre profesor/a y estudiante basada en el respeto y el interés por el aprendizaje, poniendo en práctica la capacidad de diálogo, base del sistema socrático.

La convivencia en común y la condición de igualdad entre todos los individuos, fue una de las características de la Bauhaus y sobre todo de la Black Mountain College, que funcionaba como una comunidad de artistas.

Debe pues fomentarse en las aulas el sentimiento colectivo de grupo, de miembro de un espacio compartido común, ya que el vínculo de pertenencia, como el de libertad, favorece la comunicación y facilita el intercambio de ideas.

Los trabajos anónimos corregidos y comentados en clase pueden ser un elemento para la formación y el intercambio de ideas, un medio para combatir la competitividad que la sociedad actual alimenta.

#### — Metodologías de investigación-acción.

Si bien el estudiante no puede sino aceptar la aportación de conocimientos, la experiencia e iniciativa de quien imparte la docencia, el enseñante ha de posicionarse de una nueva manera. La investigación del docente podría volcarse en las clases y potenciar al estudiante como investigador.

La docencia podría partir del siguiente aforismo de Jorge Wagensberg: "Enseñar a alguien es llevarlo, de la mano de la conversación, hasta el borde mismo de la comprensión [...] Enseñar no consiste en inyectar comprensiones, sino en señalar caminos para tropezarse con ellas"<sup>298</sup>.

En la Bauhaus, una de las directrices o puntos de partida era la consigna: "*to open eyes*" (abrir los ojos), 'saber mirar', poder captar la realidad circundante, analizarla de otra manera. Una formación sobre despertar el sentido crítico.

---

<sup>298</sup> WAGENSBERG J. (2008). Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta?: y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre. Barcelona: Tusquets Editores.

Para Josef Albers, que impartió sus clases en la Bauhaus y en la Black Mountain, dos de sus valores básicos eran la sencillez y la autoformación. El primero consistía, según él, en la "reducción de la complejidad". Para Albers ser sencillo era "una obligación social". Y el segundo era la autoformación de los estudiantes y los profesores de una clase, porque consideraba que todos habían de aprender, los unos de los otros y viceversa. Para como ya hemos dicho: "eliminar la separación entre aquellos dedicados a servir y aquellos dedicados a ser servidos, lo que equivaldrá a un considerable progreso social», lo cual incidiría «... entre quienes enseñan y quienes son enseñados; hasta que, por fin, todos sean maestros y alumnos al mismo tiempo.»

#### — **Flexibilidad / improvisación.**

Lógicamente en un trabajo de investigación los pasos a dar no tienen por que estar reglados, ni ser inamovibles. Se ha de estar permanentemente abierto a la improvisación, cuando en el proceso creativo surja la necesidad.

Hay que asumir una condición de flexibilidad en las clases y en el aprendizaje.

#### — **Aprendizaje Lúdico.**

La enseñanza que proponemos ha de tener una componente lúdica, de medios alternativos de relación y comunicación bastante ajenos hoy por hoy a la trayectoria de nuestras facultades. Lo lúdico no ha de ser adjudicado a un espacio temporal, ha de formar parte de la manera de cómo se enseña y cómo se aprende.

Ello afectará al formato de las clases, a los instrumentos que se utilizan y a las actividades.

Con las tecnologías que hoy disponemos no es difícil imaginar lecciones a aplicar en esta línea. Se trataría de fomentar la perseverancia, la libertad y



la versatilidad como valores positivos. La organización de fiestas, instrumento que se utilizó en la Bauhaus y en la Black Mountain College, servía como elemento de cohesión, de integración de los alumnos, de trabajo en equipo, de difusión de la imagen de la Escuela de cara al exterior y de desarrollo de la creatividad. En la Bauhaus por ejemplo se utilizó el taller de teatro porque realizaba una actividad social que facilitaba la relación y generaba medios expresivos (decorados, vestuarios, ...) que formaban parte de las prácticas artísticas.

Hoy en día cabe pensar y explorar muchas más posibilidades.

#### — **Interdisciplinaridad.**

Las tareas de aprendizaje deben darse en un contexto expandido, donde no sólo participen otras escuelas, facultades y universidades, sino también otro tipo de instituciones y asociaciones civiles acercando los saberes a la vida cotidiana, a la participación activa de la ciudadanía. En esta relación de comunicación e intercambio se enriquecen los discursos, no sólo de las prácticas artísticas sino de manera recíproca el del resto de conocimientos. La interdisciplinariedad y la interacción deben ser un criterio clave en una enseñanza renovada. En un funcionamiento de sinergia colaborativa el saber se generaría con la participación de las diversas áreas de conocimiento, obteniendo cada una de ellas una visión más compleja y completa en torno a los interrogantes que se plantearan.

Así se enriquecería la enseñanza de las prácticas artísticas.

La interdisciplinariedad y la innovación fueron siempre dos constantes en los planteamientos de las tres escuelas estudiadas y también en las clases del Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de Valencia, con su *plan docente experimental*, y de Jaume Coll en la Facultat de Belles Arts de Barcelona.

Una de nuestras conclusiones es que las escuelas o facultades de Bellas Artes habrían de ser centros multidisciplinares de artes visuales, pero también de literatura, danza, teatro, música... Cada alumno elegiría, con

plena libertad, la rama artística a la que quisiera dedicarse para que pudiera establecerse la conjunción materia e idea. A partir de un ambiente de libertad y de responsabilidad se fomentaría la creatividad, entendida como ámbito de capacidad suficiente para dar una respuesta satisfactoria desde una actitud entusiasta.

— **Semántica del espacio.**

Nuestras facultades se han concebido, proyectado y organizado con una escasísima o inexistente participación de sus usuarios. Así no es posible responder a las necesidades de unas enseñanzas interactivas y versátiles, ni tampoco responde a los procesos participativos que hoy se postulan en la arquitectura y el urbanismo de vanguardia.

Puede ser necesario plantearse la función de las aulas y de cada uno de los espacios comunales de la Facultad de Bellas Artes, reconvertirlos, utilizarlos de manera distinta y creativa. Quizás también poner en uso espacios perdidos. Se trataría de ofrecerlos al servicio de la comunidad de aprendizaje y la interdisciplinariedad.

— **El tiempo creativo.**

El tiempo lectivo en la actualidad domina la organización de las facultades, fragmenta y segrega en exceso el proceso de aprendizaje. Hace falta compaginar actividades y prácticas diversas, aportaciones inmersas en el tiempo de la vida académica desde voces e iniciativas exteriores a la facultad.

Además, el espacio de las facultades debe estar abierto a todas las horas y todos los días para facilitar el tiempo de la experimentación y la creación artísticas: así funcionan muchas escuelas de arte europeas.

En muchos cursos de la Black Mountain, que en parte se basaban en el método dialógico, las clases tenían un horario prefijado de inicio pero no de fin, y podían alargarse si las circunstancias así lo exigían. Porque el

objeto último no era cumplir un horario sino la formación de los estudiantes. Esta directriz también la practicaba Jaume Coll.

— **Vínculos con los agentes culturales y sociales.**

Una escuela renovada ha de fomentar el contacto con la sociedad que se inserta, con la población en la que está inmersa. Sus especificidades y sus realidades más singulares deben ser punto de partida para empezar a cuestionarse y pensar donde nos encontramos y a donde queremos llegar. De alguna manera nuestras prácticas artísticas han de construirse ligadas al imaginario colectivo.

Gran parte de las cuestiones que hoy nos planteamos se han generado en la “aldea global” constituida sobre todo por la red de internet que nos ha proporcionado el desarrollo tecnológico. La red de internet nos permite leer, traducir, acceder, contactar y dialogar desde cualquier distancia, abriendo grandes posibilidades a la construcción de un imaginario más amplio y diverso; pero es necesario conocer, asumir y saber limitar los posibles riesgos que conlleva una interpretación deslocalizada de ideas, conceptos y experiencias que, si no son bien analizados, la mayoría de veces nos impiden incluso comprender y participar de situaciones que no son trasladables. La red nos ofrece la oportunidad de entrever otros modos de pensar, darnos cuenta de que nuestro trabajo sigue un discurso compartido, pero también nos puede inducir a mimetizar discursos que no son aplicables a nuestra realidad.

La globalización abre grandes posibilidades a la construcción de un imaginario más amplio y diverso, al tiempo que una nueva escuela ha de construirse desde sus especificidades y no de una reflexión heredada, dependiente o fragmentaria. El/La estudiante, como se quería en la Black Mountain College, ha de ser consciente de cuanto le rodea.

La universidad no solo ha de formar técnicos cualificados, una de sus funciones básicas es la de aprender a pensar, aprender a aprender, a formarnos como personas y tener unos conocimientos lo suficientemente generalistas y globales como para poder afrontar la resolución de problemas que necesitan de un sentido crítico e inventivo, si se quiere creativo.

La enseñanza que propugnamos para el futuro es una experiencia cultural inacabada y ha de considerarse así de manera permanente. Los criterios que hemos expuesto para una renovación de la enseñanza artística especializada cobran su sentido como conjunto, tratan de ser una opción global. Los entendemos abiertos a nuevas influencias y experiencias alternativas.

## BIBLIOGRAFÍA

---

ACASO, María (2006). *El lenguaje visual*, Barcelona: Ediciones Paidós.

—(2006b). *Esto no son las torres gemelas*, Madrid: Libros de la Catarata.

—(2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Madrid: Libros de la Catarata.

—(2011a). "Una educación sin cuerpo y sin órganos. ", en M. Acaso ed., *Didáctica de las artes y la cultura visual*, Madrid: Ediciones Akal-Telefónica, pp. 35-60.

—(2011b). "Del paradigma modernista al post-museo: seis retos a partir del giro educativo (¿Lo intentamos?)" en M. Acaso ed., *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*, Barcelona: Ariel, pp. 36-43.

—(2011c). "Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales", en *Cuaderno 30*. Fundación Telefónica.

—(2011d). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Libros de la Catarata.

—(2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*, Madrid: Libros de la Catarata.

—(2013). *ReEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*, con ilustraciones de Clara Mejías, Barcelona: Ediciones Paidós.

ACASO, María, coord. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Ediciones Akal.

ACASO, María y ELLSWORTH, Elizabeth (2013). *El aprendizaje de lo inesperado*, edición de Carla Padró, Madrid: Libros de la Catarata.

ACASO, M. y NUERE, S. (2005). "El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen" en *Arte, individuo y sociedad* núm. 17, 2005.

AGIRRE ARRIAGA, Imanol (2005). *Teorías y prácticas de la Educación Artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*, Barcelona: Editorial Octaedro.

ALBERS, Josef (1928). "Werklicher Formunterricht", en *Bauhaus 2/3*, pp. 3-7.

—1963. *Interaction of color*, Yale University (*La interacción del color*, traduc. castellano: María Luisa Balseiro, Madrid: Alianza Editorial, 1979, 1ª ed.)

ALLEN, Felicity (2011). *Education (Whitechapel: Documents of Contemporary Art)*, Cambridge Massachusetts (USA): The MIT Press.

ANSEDE, Manuel (2015). "La Ciencia que desmanteló Franco", en *El País*, 25.07.2015.

ANDREWS, B. W. 2010. "Buscando Armonía: Perspectivas docentes sobre el aprendizaje de la enseñanza en las artes y mediante ellas" en *Encounters on Education. Volume 11*, pp. 81-98.

ASENJO FERNÁNDEZ, Ignacio (2009). "Ángel Ferrant y la reforma de las escuelas superiores de Bellas Artes", en *Archivo Español de Arte*, LXXXII, 325, enero-marzo, pp. 47-62.

ARAÑÓ, Juan Carlos (1988). *La enseñanza de las Bellas Artes en España (1844-1980)*. Madrid: Universidad Complutense.

BAIN, Ken (2004). *What the Best College Teachers D.* Harvard College (USA): The President and Fellows of Harvard College (*Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, traduce al castellano: Óscar Barberá, Valencia: PUV. 2006)

BUCKLEY, Brad y CONOMOS, John, editores (2010). *Rethinking the Contemporary Art School: The Artist, the PhD and the Academy*. Halifax Nova Scotia (Canadá): Press of the Nova Scotia College of Art and Design.

BARRAGÁN, J. M. (1997). "Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias. Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía". - Manresa: Angle.

BARSEGHIAN, Anna (2014). "Utopía de transición", en *Zehar-Arteleku.net*. agosto 2014.

BARTHES, Roland (1982). *L'obvie et l'obtus. Essais Critiques III*, Paris: Editions Seuil (*Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*, traduce al castellano C. Fernández Medrano, Barcelona: Ediciones Paidós. 1995).

BAUMAN, Zygmunt (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press (*Los retos de la educación en la modernidad líquida*, prólogo de Violeta Núñez, Barcelona: Gedisa. 2007)

BENJAMIN, Walter (1972-99). "Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit", en *Gesammelte Schriften*, Frankfurt del Main: Suhrkamp (*La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, traducción de Andrés E. Weikert e introducción de Bolívar Echevarría, México: Editorial Itaca, 2003).

COMETTI, Jean-Pierre y GIRAUD, Éric (ed.) (2014). *Black Mountain College. Art, Démocratie, Utopie*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes y Centre International de Poésie Marseille.

BOOGERD, Dominic van den (2000). "De Ateliers, el instituto de los artistas como refugio crítico" en *Inventario, revista para el arte. El aprendizaje y la enseñanza del Arte*. núm. 6.

BORGENDORFF, Henk, (2010). "El debate sobre la investigación en las artes" en *Cairon* núm. 13.

BOURDIEU, Pierre. y PASSERON, Jean Claude (1970). *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit (*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid: Editorial Popular. 2008)

BREA, José Luis (2004). "La Universidad del conocimiento y las nuevas humanidades", en *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo* núm. 2.

BROW, Tony coord. (2011). *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica*. Barcelona: MACBA.

BUCLEY, Brad (2010). *Rethinking the Contemporary Art School: The Artist, the PhD and the Academy*. Canadá: Ed. Press of the Nova Scotia.

BUCKMINSTER FULLER, Richard (2009). *Education Automation. Learning for Emergency Humanity*, Lars Muller Publishers.  
[[http://cdn.preterhuman.net/texts/thought\\_and\\_writing/philosophy/Fuller,%20R.%20Buckminster%20Education%20Automation.pdf](http://cdn.preterhuman.net/texts/thought_and_writing/philosophy/Fuller,%20R.%20Buckminster%20Education%20Automation.pdf)]

CARERI, Francesco (2014). *Walkscapes. El andar como práctica estética*, prefacio de Gilles A. Tiberghien, traduce al castellano Maurici Pla. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2ª edición.

CARRA, Adrián (2009). "Algunas objeciones a Bauhaus", en *Paperback* núm. 6.

CARY, Richard (1998). *Critical Art Pedagogy. Foundations for a Postmodern Art Education*, Nueva York: ed. Garland.

CASTILLO, Manuel (2015). *Enseñanza, ciencia e ideología*, Sevilla: Diputación de Sevilla y Vitela Gestión Cultural.

CHRISTENSEN, Clayton M. y HORN, Michael (2008). *Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns*. Nueva York, USA: McGraw-Hill.

CRIPPA, Elena (2011). *Papers o Art-Education from Antiquity to Present*, 23 May 2011. Blogs Tate. <http://www.tate.org.uk/context-comment/blogs/papers-on-art-education-antiquity-present> [Consulta: 2 de abril de 2014]

COLLDEMONT PUJADAS, Eulàlia (1998). "Pedagogía estética y vanguardias artísticas. Ideario de las vanguardias y desarrollo de su pensamiento pedagógico. - La estética como pedagogía. - La pedagogía como fundamento de la nueva estética" en *Revista Española de Pedagogía*, ABR-JUN; LVI (210).

COLLDEMONT, Eulàlia & PLA, Gil (2004). "Alteritzar la singularitat: veus per una pedagogia de l'experiència" en *Temps d'Educació* núm. 28, segundo semestre 2003/primer semestre 2004.

DELGADO CRIADO, Buenaventura (1994). *Historia de la educación en España y America. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid: Ediciones Morata.

DELUCA, Christopher (2010). "La Capacidad de Evaluación en la Educación Artística" en *Encounters on Education*, volumen 11.

DE DUVE, Thierry (2005). "When Form has Became Attitude—And Beyond", en *Theory in contemporary art since 1945*, Malden, MA: Blackwell, pp. 19-31.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, traductor José Luis Exeni R. Montevideo: Ediciones Trilce.

DELGADO CRIADO, Buenaventura (1994). *Historia de la educación en España y America. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid: Fundación Santa María y Ediciones Morata.

DEMPSEY, Amy (2005). *Styles, Schools and Movements: The Essential Encyclopaedic Guide to Modern Art*, Londres/Nueva York: Thames & Hudson.

DERRIDA, Jacques (2001). *L'Université sans condition*, París: Editions Galilée (*La universidad sin condición*, trad. castellano de Cristina de Peretti y Paco Vidarte, Madrid: Editorial Trotta. 2002).



DEWEY, John (1980). *Art as experience*, Nueva York: Perigee Books. The Berkley Publishing Group (*El arte como experiencia*, traductor al castellano y prólogo, Jordi Claramonte, Barcelona: Ediciones Paidós, 2008).

DÍAZ, Rubén (2011). *¿Qué escuela es imposible imaginar y de qué imposibilidad se trata? Apuntes para la investigación de una educación expandida*. TFM – Máster en Comunicación y Cultura. Sevilla.

DÍAZ, Rubén et al (2012). *Educación Expandida*. Zemos98.  
[http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)  
 [Consulta: 6 de mayo de 2013]

DONDIS, Donis A. (1973). *A Primer of Visual Literacy*, The Massachusetts Institute of Technology (*La sintaxi visual de la imagen. Introducción al objeto visual*, traduce al castellano, Justo G. Beramendi, Barcelona: Editorial Gustavo Gili. 1976).

DUARTE, Ignasi & BERNAT, Roger (2009). *Querido público. El espectador ante la participación: jugadores, usuarios, prosumers y fans*. Murcia: Centro Párraga, Cendeac y Eléctrica Producciones.

DUCHAMP, Marcel (2012). *Escritos. Duchamp del signo, seguido de Notas*, escritos reunidos y presentados por Michel Sanouillet y Paul Matisse, edición dirigida por José Jiménez. Barcelona: Galaxia Gutenberg y Círculo de Lectores.

EFLAND, Arthur D. (1989). *A History of Education Art: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, Nueva York: Teachers College Press (*Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en las enseñanzas de las artes visuales*, trad. castellano, Ramón Vilá Vernís, Barcelona: Ediciones Paidós. 2002).

EFLAND, A., FREEDAM, H. Y STHUR, P. (2003). *La educación en el arte post-moderno*, Barcelona: Editorial Octaedro.

ELLSWORTH, Elizabeth (1997). *Teaching Positions. Difference, Pedagogy, and the Power of Address*, Nueva York: Teachers College Press (*Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*, trad. castellano, Laura Trafi Prats. Madrid: Ediciones Akal. 2005).

ELKINS, James (2009). *Artists with PhDs: On the new doctoral degree in studio art*, Washington DC: New Academia Publishing.

ESCAÑO, Carlos (2003). "Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la educación artística y la posmodernidad", en Marín Viadel, revista *Didáctica de la educación artística*, Madrid: Pearson.

ESTEVE DE QUESADA, Albert (2002). *Creación y proyecto. El método en diseño y obras de arte*, Valencia: ed. Alfons el Magnànim.

FAURE, Sébastien (1925-34). "La Ruche", en la Enciclopedia Anarchista (*La Ruche. Una experiencia pedagógica*. Madrid-Tenerife: Tierra de Fuego/LaMalatesta Editorial, 2013).

FERRANT, Ángel y MELENDRERAS, Emetrio Ruiz y DE LARA GAVILÁN, Antonio (1999). *3 Propuestas para niños. 1930-35*. Valencia: L'Eixam Edicions e IVAM, Institut Valencià d'Art Modern.

FREEDMAN, Kerry (2003). *Teaching Visual Culture. Curriculum. Aesthetics and the Social Life of Arts*, Nueva York: Teachers College Press (*Enseñar cultura visual*. Barcelona: Editorial Octaedro. 2006).

FREIRE, Paulo (1970): *Pedagogia do Oprimido*, Nueva York: Herder & Herder (*Pedagogía del oprimido*, Madrid: Ediciones Siglo XXI, 1975).

GALCERÁN, Monserrat (2010). "La educación universitaria en el centro del conflicto", en Barchesi, Francesco *et al*, *La Universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber*, Madrid: Traficantes de Sueños, pp. 13-34.

GALEANO, Eduardo (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.

GALLAGHER, Kathleen (2010). "Por el Camino menos transitado: reflexiones sobre la intención y la dificultad de predecir en la investigación sobre educación artística", en *Encounters on Education*, volumen 11.

GARRIDO PALACIOS, Manolo (2006). "Historia de una educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local", en *Reloj de Arena. Historia de la Educación en España (1857-1975)*. Sevilla: <[www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3093.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3093.pdf)> [Consulta: 12 de noviembre de 2012]

GIMENO SACRISTÁN, José (1997). *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.

GIROUX, Henry A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group (*Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Octaedro.1990)

GOMBRICH, E. H. (1997): *The Story of Art*. Londres: Pahidon Press Limited (*Historia del Arte*, trad. castellano Rafeal Santos Torroella, Madrid: Random House Mondadori, 2003).

GONZÁLEZ CASANOVA, J.M. (2011). *Jardín de academus: laboratorios de arte y educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

GREIMAS, Algirdas Julien y FONTANAILLE, Jacques (1993). *The Semiotics of Passions: From States of Affairs to States of Feelings*. Minneapolis: University of Minnesota Press (*Semiótica de las pasiones. De los estados de las cosas a los estados de ánimo*. México: Siglo XXI. 2002).

GROPIUS, Walter (1910). "Programm zur Gründung einer allgemeinen Hausbaugesellschaft auf künstlerisch einheitlicher Grundlage", en Hans M. Wingler, *Das Bauhaus*, Bramsche, pp. 26-27. 1975).

—(1916). "Vorschläge zur Grundung einer Lehranstalt als und künstlerische Beratungsstelle für Industrie, Gewerbe und Handwerk". en Hans M. Wingler, *Das Bauhaus*, Bramsche, pp. 29-30. 1975).

—(1923). "Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhauses", en Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923*, Weimar-Munich, pp. 7-18.

GRUSHKA, Kathryn (2010). "Conceptualización del Aprendizaje Visual como pedagogía representada y performativa en las Aulas", en *Encounters on Education*, volumen 11. pp.13-23.

HUERTA, Ricard, coord. (2003): *Radiografía de la educación artística*. Valencia: Universitat de València, Institut de Creativitat y Innovacions Educatives.

—(2004). "Academia Fuster, un centro privado de educación artística en Valencia", en *Arte, individuo y sociedad* núm. 16, pp. 49-72. .

HAUSER, Arnold (1951). *The Social History of Art*. Londres: Routledge & Kegan Paul (*Historia Social de la Literatura y el Arte*, traductores al castellano: A. Tovar y F.P. Varas-Reyes. Madrid: Ediciones Guadarrama, tres volúmenes. 1968).

HERNÁNDEZ, F. (2000). *Educación y cultura visual*, Barcelona: Editorial Octaedro.

—(2007). *Espigadores de la cultura visual*, Barcelona: Editorial Octaedro.

HERNÁNDEZ, M.A. (2013). *Intento de escapada*, Barcelona: Editorial Anagrama.

HERNÁNDEZ, Fernando, RIFÀ VALLS, Montse y BARRAGÁN RODRÍGUEZ, José Maria (1998). *Pedagogia de l'art: identitat de l'artista, context y ensenyament de les arts*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

HERZOGENRATH, W. (1978). "Die fünf Fashen des Bauhauses", en *Paris-Berlin: Colloqde l'Office franco-allemand pour la Jeunesse*, Paris: Centre George Pompidou.

HOLT, John (1990). "El curriculum explícito y el currículum oculto", en *Revista de Educación* núm. 291, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp.198-199.

HOOKS, Bell (2014). *Teaching to transgress*. Londres: Routledge.

HUERTA, R. (2003). *Radiografía de la educación artística*. Valencia: Universitat de València, Institut de Creativitat i Innovacions Educatives.

ILLICH, Iván (1974). *Alternativas*. México: ed. Joaquín Moritz-Planeta.

—(2011). *La sociedad desescolarizada*, prólogo de P. García Olivo. Sevilla: Ed. Brulot.

ITTEN, Johannes. *Tagebuch* (diario) 1918.

—(1939). *Zur Ausstellung 'Aus meinem Unterricht'*, en Rotzel p. 24; citado por Wick, p. 101.

—(1950). *Grundlagen der Kunsterziehung* (Fundamentos de educación artística), en Willy Rotzler (ed.), *Johannes Itten*, Zurich, pp. 251-254, 1978).

—(1961). *Kunst der Farbe*. Ravensburgo: Otto Maier Verlag (*Arte del Colore*. Edizione ridotta, traducción al italiano: Augusta Monteferrini y Marta Bignami. Milan: Il Saggiatore. 1982).

—(1963). *Mein Vorkurs am Bauhaus, Gestaltungs- und -Formenlehre*, Ravensburgo.

JOHNSON, Curtis (2008). *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns* (*La innovación disruptiva llega a las aulas*. CSEV. USA. <http://www.educationevolving.org>. [Consulta: 10 de diciembre de 2014]

— (2011). *La manera disruptiva de aprender*. (Entrevista de Punset con Curtis W. Johnson, Emisión 102 (03/07/2011) – temporada 15).

KANDINSKY, W. (1926). *Punkt und Linie zu Fläche*. Munic: Bauhausbucher 9 (*Punto y línea sobre el plano*, trad. de Carlos Alberto Samonta, Buenos Aires. 2005).

— (1975). *Cours du Bauhaus*. Paris: Editions Denoël Gonthier (*Cursos de la Bauhaus*, prefacio de Philip Sers, trad. Ester Sananes. Madrid: Alianza Editorial. 1983).

—(1912). *Über das Geistige in der Kunst*. Munic: R. Piper & Co. (*De lo espiritual en el arte*, trad. Genoveva Dieterich. Barcelona: Ediciones Paidós. 2010).

KAPROV, Allan (1993). *The Education of the Un-Artist*. University of California (*La educación del des-artista*, prólogo de David García Casado, traductores: Armando Montesinos y David García Casado. Madrid: Árdora Ediciones. 2007).

KAVOLIS, V. (1973). "Institutional structure of culture services", en *Journal of Esthetic Education* núm. 8, pp. 63-80.

KAUFMANN, Therese (2011). "Arte y conocimiento: rudimentos para una perspectiva decolonial", en *Trasversal* núm. 3. <http://eipcp.net/transversal/0311/kaufmann/es>.

KHAN-MAGOMEDOV, Selim Omarivich. (1990): *Vhutemas: Moscou 1920-1930*, París: Editions du Regard.

KINCHELOE, Joe L. (1978). *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction*. London: Springer (*Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Editorial Octaedro. 2001).

KLEE, Paul (1945). *Über die moderne Kunst* (Sobre el arte moderno), Berna: Bümpliz.

KLEE, Paul, MACKE, August y MOILLIET, Louis (2014). *Le voyage en Tunisie 1914*, Berna: Zentrum Paul Klee.

KOSTELANETZ, Richard (1988). " Conversando con Cage", traducción de Justine Brehm, en *Pedagogía en Arte. Proyectos e Ideas* núm. 0. Universidad Politécnica de Valencia, p.40.

KROLL, Friedhelm (1974). *Bauhaus 1919-1933. Künstler zwischen Isolation und kollektiver Praxis*, Dusseldorf.

LAÍN ENTRALGO, Pedro (1970). *Descargo de conciencia (1930-1960)*, Barcelona: Barral.

LATOUR, B. (1999). *Pandora's Hope. Essays on the Reality of Science Studies*. Harvard College. USA: The President and Fellows of Harvard College (*La Esperanza de Pandora: Ensayos sobre la realidad de los estudios sociales de la ciencia*, traductor: Tomás Fernández Auz. Barcelona: Gedisa Editorial. 2001).

LAZOTTI FONTANA, Lucia (1981). *Comunicazione visiva e scuola*. Milán: Angeli (*Comunicación visual y escuela*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, Barcelona. 1983).

—(1994). *Educación plástica y visual*. Madrid: MEC/Mare.

LIPOVETSKY, Gilles (2006). *Le Bonheur paradoxal: essai sur la société d'hyperconsommation*. Paris: Gallimard (*La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama. 2007)

LOTMAN, Yuri M. (1996). *La semiesfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. Madrid: Cátedra Editorial.

LÓPEZ BARGADOS, Alberto, HERNÁNDEZ, Fernando y BARRAGÁN, José M<sup>a</sup> (1997). *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*, Barcelona: Angle Editorial.

LYON, David (1999). *Postmodernity*. University of Minnesota Press (*Posmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial. 2005)

LYOTARD, JEAN-FRANCOIS (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. París: Minuit (*La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra Editorial. 1984).

—(1986). *Le Postmoderne expliqué aux enfants*. Paris: Éditions Galilée (*La posmodernidad, explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa. 1994).

MADEN, Matt (2005). *99 Ways to Tell a Story: Exercises in Style*. Nueva York: Chamberlain Bros. Paperback (*99 Ejercicios de estilo*, Madrid: editorial Sins sentido. 2007).

MADOFF, Steven Henry ed. (2009). *Art School (Propositions for 21<sup>st</sup> Century)*. Massachusetts (USA): Ed. MIT Press. <http://122.129.75.35/articles/0262134934.pdf>

MARÍN, Ricardo (2011). "Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas" en *Educação* núm. 3. Porto Alegre, Brasil, pp. 271-285.

MARINA, José Antonio, y MARINA, Eva (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.

MARRANCA, Bonnie (2013). "Educating Artists" en *PAJ* núm. 103, pp. 1-3. [http://muse.jhu.edu/journals/performing\\_arts\\_journal/toc/paj.35.1.html](http://muse.jhu.edu/journals/performing_arts_journal/toc/paj.35.1.html)

MARTÍN VIADEL, Ricardo (2006). *La investigación en educación artística*. Granada: Universidad de Granada.

MCLAREN, Peter (1995). *La escuela como una performance real. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

—(1997). *Pedagogía crítica. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Ediciones Paidós.

MESTRE, Joël (2007): *Cuando la verdad nace del engaño. Cuadernos de imagen y reflexión*. Valencia: Universitat Politècnica de València.

MIRANDA, J. C. (2006). *El atroz desmoche: la destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Barcelona: Editorial Crítica.

MIRZOEFF, Nicolas. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Londres y Nueva York: Routledge (*Cultura visual*. Barcelona: Ediciones Paidós. 2003)

MOHOLY-NAGY, László (1929). *Von Material zu Archetektur*. Munich.

—(1985). *La nueva visión . Principios básicos de la Bauhaus. Reseña de un artista*, Buenos Aires. Ediciones Infinito.

MORAZA, J. L. (1999). "Obstáculos y recursos. Condiciones para la creación de un departamento abierto de epistemología del arte": [https://emilioenigma.files.wordpress.com/2010/10/juan\\_luis\\_moraza.pdf](https://emilioenigma.files.wordpress.com/2010/10/juan_luis_moraza.pdf).

MOREY y FARRÉ, Miguel (1996). "Apología del desertor (Conjeturas sobre la evasión)", en *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, ISSN 0214-2686, núms. 26-27.

MUSAC<sup>299</sup> (2010). *Experiencias de aprendizaje con el Arte Actual*. MUSAC. Barcelona: Actar / Generalitat de Catalunya.

NAVASCUÉS PALACIO, PEDRO (2007): "Narciso Pascual y Colomer (1808-1870): arquitecto del Madrid isabelino", en *De la Academia a la Escuela*, Madrid: Ayuntamiento de Madrid.

ONO, Yoko (2006). *Pomelo. Libro de instrucciones + dibujos de Yoko Ono*. Cuenca: Centro de Creación Experimental.

PALACIOS, Alfredo (2010). "Educación artística comunitaria en Finlandia: entrevista a Timo Jokela", en *Pulso* núm. 33.

PANOFSKY, ERWIN (1986). *Gothic architecture and scholasticism*. Nueva York: New American Library. (*Arquitectura gótica y pensamiento eclesiástico*. Madrid: Ediciones de la Piqueta. 1986).

PENNAC, Daniel (2007). *Chagrin d'école*. París: Éditions Gallimard.

PIERCE, Charles E. (1986). *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires: Nueva Visión.

—(1988) *El hombre, un signo*. Barcelona: Editorial Crítica.

PISCITELLI, Alejandro, ADAIME, Iván y BINDER, Inés. (2010). *El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Ariel/Fundación Telefónica.

---

<sup>299</sup> Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León.

PLASENCIA CLIMENT, C. Y MARTÍNEZ LANCE, M. (2007). *Las proporciones humanas y los cánones artísticos*. Valencia: UPV.

POLLOCK, Griselda (2010). *Encuentros en el museo feminista virtual*. Madrid: Cátedra Editorial.

POVEDANO MARRUGAT, Elisa (2013). "Paisaje y Academia: las enseñanzas artísticas entre siglos", en *Arte y Ciudad* núm. 3.1. Número Extraordinario. Arte, Arquitectura, Comunicación y Ciudad: Interacciones y Diálogos. Madrid.

RAMÍREZ, Juan Antonio (2010). *El sistema del arte en España*. Madrid: Cátedra Editorial.

REARDON, John (2009). *Ch-ch-ch-changes. Interviews with artists who teach*. Londres: Ridinghouse.

ROGOFF, I. (2007). "La academia como potencialidad." en *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria* núms. 60-61.

ROMERO GÓMEZ, Yolanda *et al* (2009). *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Diputación Provincial de Granada, <http://blogcentroguerrero.org/wp-content/uploads/2014/02/transd-completo-10feb.pdf>.

ROZTLER, Willy (1976). "Johannes Itten" en el catálogo de la exposición *Johannes Itten. Bilder und Studien*, Kunstverein Ulm, sin paginar.

SONTAG, Susan (2014): *La conciencia uncida a la carne. Diarios de Madurez, 1964-1980*, editado por David Rieff. Barcelona: Literatura Random House.

SANTOS LUCAS, J.L. (1993). *Nacimiento de una universidad. Algunos recuerdos*. Universidad Politécnica de Valencia.

SEMPER, Gottfried (1852): *Wissenschaft, Industrie und Kunst*, Braunschweig.

SCHÖN, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith (*El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós. 1998)

SHEIKH, Simon (2009). «Objects of Study of Commodification of Knowledge? Remarks on Artistic Research», en *Art&Research*, Vol. 2, Núm. 2, primavera de 2009. <<http://www.artandresearch.org.uk/v2n2/sheikh.html>> [Consulta: 3 de enero de 2014]

— (2006)"Spaces for Thinking. Perspectives on the Art Academy", en *Kunst* núm. 62.

SINGERMAN, Howard (1999). *Art Subjects: Making Artists in the American University*. Universidad de California.



- SPIVAK, G. C. (2003). "¿Puede hablar el subalterno?" en *Revista colombiana de antropología* núm. 39, pp. 297-364.
- SOLLEVELD, Floris (2012). "A paradigm for what?" en *Krisis. Journal for contemporary philosophy, Issue 2*.
- STENHOUSE, LAWRENCE. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development (Investigación y desarrollo del currículum, Madrid: Ediciones Morata. 1984)*.
- SUREDA, Joan (1998): *Història Universal de l'Art. Les primeres civilitzacions*, obra dirigida por José Milicua, vol. I, Barcelona: Editorial Planeta.
- TATARKIEWICZ, Wladyslaw (1976). *Dzieje szeicin pojec. Varsovia: Punstwowe Wydawnictwo Naukowe (Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis y experiencia estética. Madrid: Editorial Tecnos. 1987)*.
- TEJEDA, Juan Guillermo (2013). "La Universidad", en *NERD. Revista Chilena de Literatura* núm. 84, septiembre, Santiago de Chile, pp.155-160.
- THOMSON, Laura (2009). *Los Surrealistas*. Madrid: Ediciones Lisma.
- TORRES, J. (1995). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- TRILLA BERNET, Jaume *et al* (2011). "La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria", en *Encounters on Education. Volume 12*, pp. 93-111.
- VARCHI, Benedetto (1993). *Lección sobre la primacía de las artes*. Madrid: Dirección General de Bellas Artes y Archivos. Consejo General de la Arquitectura Técnica de España.
- VINCI, Leonardo da (1986). *Tratado de Pintura*, edición de Ángel González García. Madrid: Ediciones Akal.
- (1999). *Cuadernos de notas*, traducción de José Luis Velaz. Madrid: Edimat Libros.
- WALKER, John A. y CHAPLIN, Sarah (1997). *Visual culture: an introduction*. Manchester University Press (*Una introducción a la cultura visual*, trad. castellano Àngels Mata. Barcelona: Editorial Octaedro. 2002)
- WARBURG, Aby (2003). *Der Bilderatlas*. Berlín: Akademie Verlag GmbH (*Atlas Mnemosyne*, edición a cargo de Fernando Checha, traducción Joaquín Chamorro Mielke. Madrid: Ediciones Akal. 2010).

WICK, Rainer (1982): *Bauhaus-Pädagogik*. Colonia: DuMont Buchverlag (*Pedagogía de la Bauhaus*, versión Belén Bas Álvarez. Madrid: Alianza Editorial. 2012).

WINGLER, Hans Maria (2008). *Das Bauhaus. Weimar, Dessau, Berlin 1919-1933*. Bramsche: Dumont Buchverlag.

WHITE, Kit (2011). *101 Things To Learn in Art School* (2011). Cambridge: Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology (MIT) Press: <http://wtf.tw/ref/white.pdf>. 2011.

WITHAM, Larry (2012). *Art Schooled: A Year among Prodigies, Rebels, and Visionaries at a World-Class Art College*, Lebanon, New Hampshire: University Press New England (UPNE).

### **Catálogos:**

*Buahaus* (1976), catálogo exposición. Madrid: Fundación March, edita Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart.

*En el espíritu de Fluxus* (1995), catálogo exposición. Barcelona: Fundació Tapies.

*La formación del artista de Leonardo a Picasso: aproximación al estudio de la enseñanza y el aprendizaje de las Bellas Artes* (1989), catálogo de la exposición. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.

<http://books.google.es/books?id=qQHctR5wr0MC&pg=PA99&dq=pedagogia+de+la+bauhaus&hl=es&sa=X&ei=XK3YUoH3NcXLswaPqIHwDQ&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=pedagogia%20de%20la%20bauhaus&f=false>

*Roma y el ideal académico. La pintura de la Academia Española de Roma. 1873-1903* (1992), comisario Carlos Reyero, catálogo de exposición, Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid.

*Simon Vouet. Les années italiennes 1613/1627* (2008), catálogo de la exposición. Nantes: Musée des Beaux Arts. Besançon: Musée des Beaux Arts et Archéologie.

*Un saber útil* (2015), catálogo exposición, comisarios WHAT, HOW & FOR WHOM. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. 2015.

### **Enlaces:**

<http://www.realacademiabellasartessanfernando.com/es/academia/estatutos/historia>

[http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley\\_Moyano\\_de\\_Instruccion\\_Publica\\_1857\\_.pdf](http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf)

<http://www.accademiaspagna.org/historia/>.

<http://books.google.es/books?id=qQHctR5wr0MC&pg=PA99&dq=pedagogia+de+la+bauhaus&hl=es&sa=X&ei=XK3YUoH3NcXLswaPqIHwDQ&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=pedagogia%20de%20la%20bauhaus&f=false>

### Revistas:

*Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español. Educación* (2011) núm. 6. Editan: Arteleku–Diputación Foral de Gipuzkoa; Centro José Guerrero – Diputación de Granada; Museu d’Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Universidad Internacional de Andalucía – Unia arte y pensamiento.

[http://www.macba.cat/uploads/publicacions/desacuerdos/desacuerdos\\_06.pdf](http://www.macba.cat/uploads/publicacions/desacuerdos/desacuerdos_06.pdf)

*Poesía. Revista ilustrada de información poética* (1992), núm. 38, monográfico dedicado al Black Mountain College. Madrid: Ministerio de Cultura.

### Tesis

AMENGUAL QUEVEDO, Irene (2012). *Saberes y aprendizajes en la construcción de la identidad y la subjetividad de una educadora de museos: El caso del proyecto “Cartografiem-nos”,*. Tesis. Barcelona: Universitat de Barcelona.

CAVALLARO, A. (2011-12). *Il prof. Rodcenko: fotografie dallo Vchutema*. Tesis. Venecia: Università Ca’ Foscari.

MIYARES, B. (2013). *Elementos discursivos. El problema de la idea de “idea de proyecto de obra” como “objeto de saber” en relación al proyecto artístico*. Tesis. Valencia: Universitat Politècnica de València.

PRIETO, Santiago (2005). *Bauhaus: contexto, evolución e influencias posteriores*. Tesis Universidad Complutense de Madrid.

RODRÍGUEZ PULIDO, Alfonso (1999). *El dibujo en la enseñanza de la arquitectura. Las escuelas de arquitectura de México*. Tesis. Madrid. Universidad Politécnica de Madrid. 1999.



## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1: Texto publicado en el catálogo/diario dedicado a "Guinovart", colectivo Grup de Treball. Galería Adrià, Barcelona 1975.	28
Figura 2: <i>Exhibition</i> , 1987. Instalación de Antoni Muntadas. Vistas de la exposición en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Madrid.	30
Figura 3: <i>Painting-Sculpture</i> , 1966-67. Pintura-Escultura. Colectivo Art & Language (1968 - ). Mulier Mulier Gallery, Bélgica.	31
Figura 4: Vistas del Museo del Prado durante la Guerra Civil, 1930. Fotografía de Virgilio Muro. Archivo Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid.	37
Figura 5: Carteles diseñados por y para las movilizaciones de estudiantes y trabajadores durante los meses de mayo y junio en 1969 en París.	40
Figura 6: Publicaciones <i>Iskusstvo kommuny</i> nº 4 (1918) y <i>Izobrasitelnoe iskusstvo</i> , nº 1 (1919).	73
Figura 7: Material didáctico de un taller de la Vkhutemas.	78
Figura 8: Diseño de Vladímir Tatlin (1920) del monumento a la Tercera Internacional: esbozos del proyecto ultimado y desde ángulo cenital.	80
Figura 9: Diseño del proyecto de la fachada exterior de la Vkhutemas de A. Vesnin dedicado al décimo aniversario de la Revolución de Octubre. Museo Estatal Schusev de Arquitectura de Moscú.	81
Figura 10: Material didáctico de la Sección de Base, de la disciplina "Espacio". Panel que hace evidente la profundidad de la perspectiva, 1926.	85
Figura 11: A. Burov, Faron en un puerto, 1922; V. Krinsky, Rascacielos VSNKH, 1922-1923; y, El color y la composición espacial, 1921. Museo Estatal Schúsev de Arquitectura, Moscú.	92
Figura 12: Proyecto de Lydia Komarova del Komintern.	93
Figura 13: Catálogo de la Bauhaus, 1923. Herbert Bayer.	98
Figura 14: Manifiesto fundacional de la Staatliches Bauhaus de Walter Gropius, abril de 1919.	99
Figura 15: Carteles de László Moholy-Nagy, 1923.	104
Figura 16: Organigrama (en inglés) y original en alemán de los cursos de la Staatliches Bauhaus Weimar, 1923.	109
Figura 17: Ejercicios de análisis y estudio de Johannes Itten, Diarios (1888 - 1967).	115
Figura 18: Los 7 contrastes de color identificados por Johannes Itten.	120
Figura 19: Retablo de Isemheim y detalle de María Magdalena de la tabla central, La crucifixión, Matthias Grünewald, 1512-1516, Museo de Unterlinden, Colmar, Francia.	123
Figura 20: Dos análisis geométrico-constructivos de una de las obras del maestro Francke. En la imagen de la derecha mostramos la obra original: Adoración de los Magos, 1424, Kuntshalle, Hamburgo.	125
Figura 21: Johannes Itten. Ascensión y pausa, 1919.	126
Figura 22: László Moholy-Nagy, fotogramas, 1922-1943.	129

Figura 23: László Moholy-Nagy, fotomontajes, 1925.	130
Figura 24: László Moholy-Nagy, Modulador Espacio-Luz, 1922-1930.	131
Figura 25: Trabajos en vidrio, Josef y Anni Albers. The Josef and Anni Albers Foundation, Bethany, Conn.	134
Figura 26: Alfabeto diseñado por Josef Albers, 1926.	135
Figura 27: Wassily Kandinsky, Sol de Rotterdam, 1960.	143
Figura 28: Wassily Kandinsky, Primera acuarela abstracta, 1910. Colección particular. París.	144
Figura 29: Wassily Kandinsky, Amarillo, Rojo, Azul, 1925. Centro Georges Pompidou, París.	147
Figura 30: W. Kandinsky, Klänge, 1913. Editado por Reinhart Piper.	149
Figura 31: Paul Klee, Mi habitación, 1896. Zentrum Paul Klee, Berna.	153
Figura 32: Paul Klee, Ansicht v. Kairuan, 1914, 73.	154
Figura 33: Paul Klee, 1922: Crecimiento de las plantas por la noche (izquierda), Pinakothek der Moderne, Munich, Germany. / Senecio (derecha), Basilea, Kunstmuseum.	156
Figura 34: Oskar Schlemmer, Vestido espiral, 1920.	159
Figura 35: Ballet triádico (Triadisches Ballet), coreografía de Oskar Schlemmer y Hannes Winkler; y, música de Paul Hindemith. Festival de Música de Cámara de Donaueschingen, 1922.	161
Figura 36: Diseño geométrico de Joost Schidt, Casa Sommerfeld, Berlín, 1921. Interior y puertas.	163
Figura 37: Estudiantes bailando en el porche del edificio principal.	166
Figura 38: Vista panorámica de las instalaciones y el entorno de la Black Mountain College.	169
Figura 39: En el fondo de la imagen podemos ver el edificio que albergaba parte de las dependencias de la Black Mountain College.	171
Figura 40: Lecciones de fotografía con Albers.	175
Figura 41: Comedor de la Black Mountain College.	180
Figura 42: Fotografía del aula con Albers y sus estudiantes.	191
Figura 43: Sin Título (escenario), ilustra el "Spectodrama". Xanti Schawinsky (1925-38). Black Mountain College. Collage fotográfico en B/N. Fig. 00. Danse Macabre, 1937. Xanti Schawinsky, Black Mountain College.	200
Figura 44: Buckminster Fuller y estudiantes de la BMC montando la Cúpula Geodésica, 1948.	201
Figura 45: Exposición de Vicente Beltran Grimalt. Museo de Bellas Artes de Valencia. 2014.	224
Figura 46: Fachada del edificio proyectado para la ILE en el paseo de la Castellana, Madrid.	226
Figura 47: Ángel Ferrant. Material didáctico "Arsintes" y modelos correspondientes a su variante en dibujo "Armazón", 1935, Fondo de Documentación Ángel Ferrant de la Colección Arte Contemporáneo, Madrid.	231
Figura 48: Representación de las tres etapas de la cultura, con indicación equilibrada a izquierda y derecha de los dos sentidos educacionales que reclama la doble	

lucidez con que se manifiesta el espíritu. Reproducción gráfica del original de Ángel Ferrant.	234
Figura 49: Segundo gráfico sobre los Talleres, las Escuelas especiales, las Escuelas de Trabajo y las Escuelas de Artes y Oficios. Reproducción gráfica del original de Ángel Ferrant.	235
Figura 50: Composition 1960 #10, La Monte Young, 1960. [Dibuja una línea y síguela].	265
Figura 51: <i>Automobile Tire Print</i> , Robert Rauschenberg y John Cage, 1953.	267
Figura 52: Nam June Paik, <i>Zen for head (1962)</i> , tinta y tomate sobre papel. Colección Museum Wiesbaden ( <i>izquierda</i> ). Nam June Paik interpretando, <i>Zen for head</i> , basada en la <i>Composition 1960 #10 to Bob Morris</i> de La Monte Young, durante el Fluxus Internationale Festspiele Neuester Musik, Wiesbaden, 1962 ( <i>derecha</i> ).	267
Figura 53: <i>Face Painting - Floor, White Line</i> , Paul McCarthy, video en b/n, 6', 1972.	268
Figura 54: <i>A line made by walking</i> , Richard Long, 1967.	268
Figura 55: Do it Thai Version de Surasi Kusolwong.	269
Figura 56: Ejercicios mínimos (2007) / En las imágenes superiores podemos ver impreso un texto que se atribuye a Marcel Duchamp, <i>El acto creativo</i> . En las imágenes inferiores se puede ver señales de color amarillo que parecen indicar alguna correspondencia con las superiores. (Anexos).	271
Figura 57: <i>One and Three Chairs</i> , 1965. Joseph Kosuth.	272
Figura 58: Ejercicios mínimos (2014): #1 Contextualización del texto y del autor.	273
Figura 59: Ejercicios mínimos (2014): #2 Análisis formal de los elementos con los que se ha intervenido el texto.	274
Figura 62: Ejercicios mínimos (2014): # 3 Análisis conceptual de los elementos discursivos del texto. 1/18	277
Figura 81: Mark Lombardi, World Finance Corporation and Associates, ca. 1970-84: Miami, Ajman, and Bogota- Caracas (Brigada 2506: Cuban Anti-Castro Bay of Pigs Veterans), 7ª versión, 1999.	298
Figura 82: Mark Lombardi, Georges W. Bush, Harken Energy, and Jackson Stephens, ca. 1979-90, 5ª versión, 1999.	299
Figura 83: Leyenda Serie B. Vínculos de transferencia de saberes. Tesis Doctorales / Universidad. Profesorado adscrito a dos departamentos del mismo campo de saber. Diferencia entre departamentos y según género del profesorado.	306
Figura 84: Rogelio López Cuenca, fotograma de <i>Canto VI</i> , vídeo, 5'40", 2005.	315
Figura 85: Rogelio López Cuenca, fotograma de <i>Canto VI</i> , vídeo, 5'40", 2005.	315
Figura 86: Experiencia práctica en el aula: 3 libretas.	398





## ACRÓNIMOS

---

ANECA:	Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
ANIAV:	Asociación Nacional de Investigadores en Artes Visuales.
BBA:	Bellas Artes.
CIEBA:	Centro de Investigaçao e de Estudos em Belas-Artes.
ECER:	European Conference Educational Research (EERA).
EERA:	European Educational Research Association.
EERJ:	European Educational Research Journal (EERA).
ERC:	Emerging Researcher's Conference (EERA).
GROFAU:	Grupo de Reflexión y Opinión sobre la Formación Artística Universitaria.
I2ADS:	Instituto de Investigaçao em Arte, Design e Sociedade da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.
ILE	Instituto de Libre Enseñanza
INKHUK	(Instituto de Cultura Artística. Moscú).
JAR:	Journal for Artistic Research.
MNCARS:	Museo Nacional de Arte Contemporáneo Reina Sofía.
MIT:	Massachusetts Institute for Technology.
NEA-I2ADS:	Núcleo de Educaçao Artística del I2ADS.
TIAC:	Tallers Internacionals d'Art i Comunicació. Cursos d' Especialització per a Joves Creadors.
RC:	Research Catalogue.
UNIA:	Universidad Internacional de Andalucía.
UPV:	Universitat Politècnica de València.
UNIZAR:	Universidad de Zaragoza.



## RESUMEN

---

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y PRÁCTICA ARTÍSTICA. *Criterios para su experimentación, activación e intermediación desde un saber situado.*

Esta tesis pretende explorar, desarrollar y experimentar estrategias y mecanismos que nos ayuden a aproximarnos a un cambio en las metodologías de enseñanza-aprendizaje de la práctica artística. Concretamente en el ámbito universitario y en la formación de formadores. Tiene como objetivo la construcción y articulación de nuestros saberes en torno al ejercicio de la enseñanza, como una de las acciones necesarias para activar un cambio.

Como metodología establece una reflexión en tres ámbitos:

- a) Nuestro bagaje formativo;
- b) Una revisión y reflexión sobre tres escuelas del siglo xx; conocidas por sus grandes aportaciones al mundo del arte y a su pedagogía: Bauhaus (1919-1933), Vkhutemas (1920-1930) y la Black Mountain College (1933-1956), que constituyeron un moderno reto a las inercias tradicionales; y,
- c) La trayectoria de la formación artística superior en España, los factores que han intervenido en ella y las iniciativas con voluntad de cambio que se llevaron a cabo, entre ellas el Plan Docente Experimental del Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de Valencia. En este último sentido, se presentan unas prácticas artísticas como propuesta metodológica para generar conocimientos sobre la misma y unas experiencias desarrolladas en el aula con estudiantes.

En la investigación se propone aportar mejoras para la formación artística, planteando propuestas sobre aspectos de carácter general, de tipo organizativo o estructural, y otras más concretas de tipo metodológico, encaminadas a tratar de optimizar los resultados de nuestra práctica artística y docente. Se concluye con una propuesta de reorientación de la enseñanza universitaria estableciendo unos criterios para su reorganización y docencia.



## RESUM

---

ENSENYAMENT UNIVERSITARI I PRÀCTICA ARTÍSTICA. *Criteris per a la seua experiementació, activació i intermediació des d'un saber situat.*

Aquesta tesi pretén explorar, desenvolupar i experimentar estratègies i mecanismes que ens ajuden a aproximar-nos a un canvi en les metodologies d'ensenyament-aprenentatge de la pràctica artística. Concretament en l'àmbit universitari i en la formació de formadors. Té com a objectiu la construcció i articulació dels nostres sabers entorn de l'exercici de l'ensenyament, com una de les accions necessàries per a activar un canvi.

Com a metodologia estableix una reflexió en tres àmbits:

- a) El nostre bagatge formatiu;
- b) Una revisió i reflexió sobre tres escoles del segle XX; conegudes per les seues grans aportacions al món de l'art i a la seua pedagogia: Bauhaus (1919-1933), Vkhutemas (1920-1930) i la Black Mountain College (1933-1956), que van constituir un modern repte a les inèrcies tradicionals; i,
- c) La trajectòria de la formació artística superior a Espanya i els factors que han intervingut en ella i les iniciatives amb voluntat de canvi que es van dur a terme, entre elles el Pla Docent Experimental del Departament d'Escultura de la Facultat de Belles Arts de València. En aquest últim sentit, es presenten unes pràctiques artístiques com a proposta metodològica per a generar coneixements sobre la mateixa i unes experiències desenvolupades en l'aula amb estudiants.

En la recerca es pretén aportar millores per a la formació artística, plantejant propostes sobre aspectes de caràcter general, de tipus organitzatiu o estructural, i altres més concretes de tipus metodològic, encaminades a tractar d'optimitzar els resultats de la nostra pràctica artística i docent. Es conclou amb una proposta de reorientació de l'ensenyament universitari establint uns criteris per a la seua reorganització i docència.



## ABSTRACT

---

ART PRACTICE AND HIGHER EDUCATION. Criteria for experimentation, activation, and intermediation from a situated knowledge.

This dissertation aims to explore, develop, and experiment with strategies and mechanisms that help us to start a change in the teaching-learning methodology of artistic practice, particularly at the university level and in the training of art educators. Its objective is the building and articulation of our knowledge around the praxis of arts education as one of the necessary actions to activate this change.

Our starting points are:

- a) Our educational background;
- b) A review and reflection around three schools of art, well-known for their contributions to the art world and for their pedagogy: Bauhaus (1919-1933), Vkhutemas (1920-1930) and Black Mountain College (1933-1956), all three of which constituted a modern challenge to traditional inertia;
- c) A historical approach to higher art education in Spain and the factors that have intervened in it, as well as initiatives for change that have been developed, such as the *Plan de Estudios Experimental* del Departamento de Escultura de la Universitat Politècnica de València. In this line, we finish by presenting a series of artistic practices as a methodology proposal, in order to generate knowledge around it, as well as some experiences developed in the classroom with students.

This research aims to contribute to improve arts training at the higher education level, by presenting proposals about its general aspects, as well as its organizational and structural ones, along with others more specific such as methodological, with the intention of optimizing the results of our artistic and teaching practice. It concludes with a proposal for reorientation of university education by establishing criteria for reorganization and teaching.





## APÉNDICE

---

*A I / Entrevistas y conversaciones: Plan Docente Experimental + Documento Zero - Departamento de Escultura, UPV.*

Gracias a la información y la documentación facilitada por la Dra. Amparo Carbonell, directora de esta tesis, fuimos conecedoras de algunas experiencias que se desarrollaron en el contexto del Departamento de Escultura y que consideramos que fueron pioneras no sólo en demandar sino también en propiciar un cambio en las dinámicas de enseñanza en el contexto de la Facultad de Bellas Artes de San Carlos de Valencia.

A continuación exponemos algunas de las entrevistas que se llevaron a cabo entre las protagonistas de estas experiencias para documentar el *Plan docente experimental* y el *Documento Zero* del Dep. de Escultura.

Dra. **Amparo Carbonell**. Dep. Escultura.

Dra. **Maribel Doménech**. Dep. Escultura.

Dra. **Maria José Martínez de Pisón**. Dep. Pintura.

Dra. **Salomé Cuesta**. Dep. Escultura.

Dra. **Natividad Navalón**. Dep. Escultura.

También nos entrevistamos para obtener los planes docentes oficiales de la Facultad de Bellas Artes con:

**Mercedes Morales**. Jefa de Unidad Administrativa. Facultad Bellas Artes.

*A II / Ejercicios mínimos (2007):*

A II: 1/5

**EL ACTO CREATIVO**

por Marcel Duchamp

Tomemos en consideración dos factores importantes, los dos polos de la creación artística: el artista por un lado, y por el otro el espectador que devendrá la posteridad.

Aparentemente, el artista actúa como un médium que, desde el laberinto más allá del tiempo y el espacio, busca su camino hacia un claro. Si consideramos al artista un médium, debemos negarle la capacidad consciente de saber, en el plano estético, qué está haciendo o por qué lo está haciendo. Todas sus decisiones durante la ejecución de su arte quedan en pura intuición y no pueden traducirse en auto-análisis, hablado o escrito, o siquiera pensado.

En su ensayo "La tradición y el talento individual", T.S. Elliot escribe: "Mientras más perfecto el artista, más completamente separados estarán dentro de él el hombre que sufre y la mente que crea; sólo así esta última digerirá y transmutará a la perfección las pasiones que componen su materia."

Millones de artistas crean; sólo unos pocos miles son discutidos o aceptados por el espectador y menos aún son consagrados por la posteridad.

Según este último análisis, el artista puede gritar desde todos los tejados que es un genio: tendrá que esperar el veredicto del espectador para que sus declaraciones tomen valor socialmente y, finalmente, la posteridad le incluya entre los grandes de la Historia del Arte.

Sé que esto no merecerá la aprobación de muchos artistas que reniegan de la condición de médiums e insisten en la validez de su conciencia del acto creativo - sin embargo, la historia del arte ha decidido sobre las virtudes de la obra de arte a través de consideraciones completamente divergentes con las explicaciones racionales del artista.

Si el artista, como ser humano, lleno de las mejores intenciones hacia sí mismo y el mundo entero, no juega ningún papel en el juicio de su propio trabajo ¿cómo puede uno describir el fenómeno que impulsa al espectador a reaccionar críticamente a la obra de arte? O dicho de otro modo ¿cómo se produce dicha reacción?

Este fenómeno es comparable a una transferencia desde el artista hacia el espectador en la forma de una ósmosis estética a través de la materia muerta, como el pigmento, un piano o el mármol.

Pero antes de continuar, quiero clarificar nuestro entendimiento de la palabra "arte" - sin, por supuesto, intentar una definición.

Lo que me parece es que el arte puede ser malo, bueno o indiferente, pero, sea cual sea el adjetivo, debemos llamarlo arte, y el mal arte sigue siendo arte igual que un mal sentimiento sigue siendo un sentimiento.

A II: 2/5

Entonces, cuando me refiero al 'coeficiente de arte', se entiende que no sólo me refiero al gran arte, sino que trato de describir el mecanismo subjetivo que produce arte en bruto - à l'état brut - malo, bueno o indiferente.

En el acto creativo, el artista transita desde las intenciones a la realización a través de una cadena de reacciones totalmente subjetivas. Su pelea hacia la consumación es una serie de esfuerzos, dolores, satisfacciones, negaciones, decisiones, que no pueden y no deben ser plenamente conscientes, al menos en el plano estético.

El resultado de esta batalla es la diferencia entre la intención inicial y su consumación, una diferencia de la que el artista no está al tanto.

Consecuentemente, en la cadena de reacciones que acompaña al acto creativo falta un eslabón. Ésta falta, que representa la incapacidad del artista de expresar completamente sus intenciones, ésta diferencia entre lo que pretendía conseguir y lo conseguido, es el 'coeficiente de arte' personal que contiene la obra.

En otras palabras, el 'coeficiente de arte' personal es como una relación aritmética entre lo inexpressado pero pretendido y lo inconscientemente expresado.

Para evitar equívocos, debemos recordar que este 'coeficiente de arte' es una expresión personal de arte à l'état brut, esto es, todavía en bruto, que debe 'refinarse' como azúcar puro de remolacha por el espectador; el número de éste coeficiente no tiene influencia alguna en su veredicto. El acto creativo toma otro aspecto cuando el espectador experimenta el fenómeno de la transmutación: a través del cambio de materia inerte en obra de arte, una verdadera transubstanciación ha tenido lugar, y el papel del espectador es determinar el peso de la obra en la escala estética.

De manera general, el acto creativo no lo realiza sólo el artista; el espectador pone a la obra en contacto con el mundo exterior descifrando e interpretando su cualificación interna y así añade su contribución al acto creativo. Esto resulta aún más obvio cuando la posteridad da un veredicto final y rehabilita, a veces, a un artista olvidado.

(2006). fin(es) del arte: Marcel Duchamp.  
Revisado el 18 de agosto de 2014, en  
<http://artecontempo.blogspot.com/2005/10/marcel-duchamp.html>.

Este texto proviene de una presentación de Marcel Duchamp en Houston (Texas) en 1957, ante la Conferencia de la Federación Americana de Artes.

Fue publicada en Art News, vol. 56 N° 4, 1957.

Marcel Duchamp (AFI *maʁsɛl dy'ʃɑ̃*)  
(Blainville-Crevon, 28 de julio de 1887 - Neuilly-sur-Seine, 2 de octubre de 1968) fue un artista y ajedrecista francés.

Especialmente conocido por su actividad artística, su obra ejerció una fuerte influencia en la evolución del movimiento pop en el siglo XX. Al igual que este, abominó la sedimentación simbólica en las obras artísticas como consecuencia del paso del tiempo, y exaltó el valor de lo coyuntural, lo fugaz y lo contemporáneo. Duchamp es uno de los principales valedores de la creación artística como resultado de un puro ejercicio de la voluntad, sin necesidad estricta de formación, preparación o talento.

## A II: 4/5

+ no

### EL ACTO CREATIVO

por Marcel Duchamp

Tomemos en consideración dos factores importantes, los dos polos de la creación artística: el artista por un lado, y por el otro el espectador que devendrá la posteridad.

Aparentemente, el artista **no** actúa como un médium que, desde el laberinto más allá del tiempo y el espacio, busca su camino hacia un claro. Si **no** consideramos al artista un médium, **no** debemos negarle la capacidad consciente de saber, en el plano estético, qué está haciendo o por qué lo está haciendo. **No** todas sus decisiones durante la ejecución de su arte quedan en pura intuición y no pueden traducirse en auto-análisis, hablado o escrito, o siquiera pensado.

En su ensayo "La tradición y el talento individual", T.S. Eliot escribe: "Mientras más perfecto el artista, más completamente separados estarán dentro de él el hombre que **no** sufre y la mente que crea; sólo así esta última **no** digerirá y transmutará a la perfección las pasiones que componen su materia."

Millones de artistas **no** crean; sólo unos pocos miles son discutidos o **no** aceptados por el espectador y menos aún son consagrados por la posteridad.

Según este último análisis, el artista **no** puede gritar desde todos los tejados que es un genio: tendrá que esperar el veredicto del espectador para que sus declaraciones **no** tomen valor socialmente y, finalmente, la posteridad le incluya entre los grandes de la Historia del Arte.

Sé que esto no merecerá la aprobación de muchos artistas que reniegan de la condición de médiums e insisten en la validez de su conciencia del acto creativo - sin embargo, la historia del arte ha decidido sobre las virtudes de la obra de arte a través de consideraciones completamente divergentes con las explicaciones **no** racionales del artista.

Si el artista, como ser humano, lleno de las mejores intenciones hacia sí mismo y el mundo entero, no juega ningún papel en el juicio de su propio trabajo ¿cómo puede uno describir el fenómeno que impulsa al espectador a **no** reaccionar críticamente a la obra de arte? O dicho de otro modo ¿cómo **no** se produce dicha reacción?

Este fenómeno es comparable a una transferencia desde el artista hacia el espectador en la forma de una ósmosis estética a través de la materia muerta, como el pigmento, un piano o el mármol.

Pero antes de continuar, quiero clarificar nuestro entendimiento de la palabra "arte" - sin, por supuesto, intentar una definición.

Lo que me parece es que el arte **no** puede ser malo, bueno o indiferente, pero, sea cual sea el adjetivo, **no** debemos llamarlo arte, y el mal arte **no** sigue siendo arte igual que un mal sentimiento **no** sigue siendo un sentimiento.

Entonces, cuando me refiero al 'coeficiente de arte', se entiende que no sólo me refiero al gran arte, sino que **no** trato de describir el mecanismo subjetivo que **no** produce arte en bruto - à l'état brut - malo, bueno o indiferente.

En el acto creativo, el artista **no** transita desde las intenciones a la realización a través de una cadena de reacciones totalmente subjetivas. Su pelea hacia la consumación es una serie de esfuerzos, dolores, satisfacciones, negaciones, decisiones, que no pueden y no deben ser plenamente conscientes, al menos **no** en el plano estético.

El resultado de esta batalla es la diferencia entre la intención inicial y su consumación, una diferencia de la que el artista no está al tanto.

Consecuentemente, en la cadena de reacciones que acompaña al acto creativo **no** falta un eslabón. Ésta falta, que representa la incapacidad del artista de expresar completamente sus intenciones, ésta diferencia entre lo que **no** pretendía conseguir y lo conseguido, es el 'coeficiente de arte' personal que contiene la obra.

En otras palabras, el 'coeficiente de arte' personal **no** es como una relación aritmética entre lo inexpressado pero pretendido y lo **no** inconscientemente expresado.

Para **no** evitar equívocos, debemos recordar que este 'coeficiente de arte' **no** es una expresión personal de arte à l'état brut, esto **no** es, todavía en bruto, que debe 'refinarse' como azúcar puro de remolacha por el espectador; el número de éste coeficiente no tiene influencia alguna en su veredicto. El acto creativo **no** toma otro aspecto cuando el espectador experimenta el fenómeno de la transmutación: a través del cambio de materia inerte en obra de arte, una verdadera transubstanciación **no** ha tenido lugar, y el papel del espectador es determinar el peso de la obra en la escala estética.

De manera general, el acto creativo no lo realiza sólo el artista; el espectador **no** pone a la obra en contacto con el mundo exterior descifrando e interpretando su cualificación interna y así **no** añade su contribución al acto creativo. Esto resulta aún más obvio cuando la posteridad da un veredicto final y **no** rehabilita, a veces, a un artista olvidado.



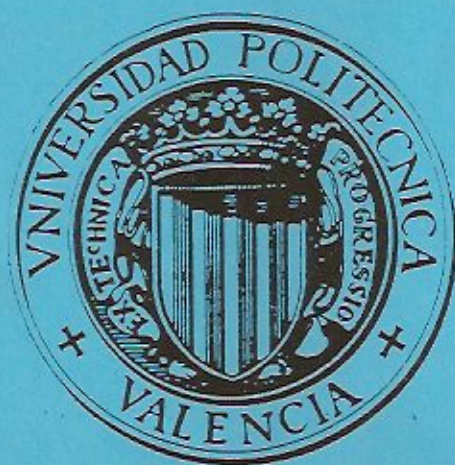
## ANEXOS

---

- *Documento Zero del Departamento de Escultura (UPV).*
- *Programa de los Tallers Internacionals de Creació i Comunicació (UPV).*
- *Programa del curso 95-96 del Departament d'Estructura de la Imatge i de l'Entorn (UB).*



FACULTAD DE BELLAS ARTES



PROGRAMAS DEL DEPARTAMENTO DE ESCULTURA

( 3, 4 y 5 CURSO )

DEPARTAMENTO DE ESCULTURA

SERVICIO DE PUBLICACIONES

SPUPV - 89.343

Consideramos que nos hallamos en un buen momento histórico, sobre todo después del amplio eco que han tenido las teorías generadas en especial en los años sesenta sobre la ampliación del concepto de obra de arte, para intentar pasar por encima de ciertas categorías estrechas y restrictivas que se impusieron desde las plataformas regidas por las Academias de Bellas Artes a la hora de hablar de la creación plástica. Entendemos, pues, que no son estos tiempos de jerarquías ni de compartimentos estancos, ni tampoco de postulados rígidos e inamovibles.

Asimismo, estamos en abierto desacuerdo con los planteamientos formalistas que definen y etiquetan la escultura como un espacio tridimensional que se diferencia tan sólo de otras modalidades artísticas por ese mismo trabajo en tres dimensiones. A nuestro modo de ver -huelga decir que tampoco nos gustan demasiado las exactas definiciones cuando hablamos de arte contemporáneo- la escultura es una reflexión, una intervención en el espacio en donde se conjugan y confluyen, entre otras cosas, aspectos físicos, conceptuales, sensoriales, perceptivos, azarosos, poéticos...

No se trata, por tanto, de buscar entre los abismos y profundidades la *raison d'être* verdadera que nos explique y de pie al hecho escultórico, al contrario, preferimos trabajar en la duda, andar a tientas, investigando, inquiriendo, tratando de aprender de las contradicciones.

Nos interesa más, eso sí, el método que las definiciones, el proceso que el resultado, la idea que el objeto sin que por ello se haya de renunciar a alguno de esos ingredientes.

Por ello es por lo que entendemos que existe una necesidad de dotarnos de un instrumento ágil, abierto, poroso; un instrumento que se combierta en un acicate cuestionador de ideas y conceptos al tiempo que sea

promotor de debates y reflexiones; un instrumento que establezca una relación estrecha con los sectores más dinámicos de la creación de las artes plásticas y visuales en estos momentos. En ese instrumento, precisamente, es en lo que trata de convertirse el Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes (U.P.V.) de Valencia; un departamento que, no conforme con los estereotipos al uso, pretende suscitar y dinamizar el conocimiento, el cuestionamiento continuo y la creación en el ámbito escultórico.

Entiéndase por ámbito escultórico aquel en el que se crean objetos escultóricos (físicos o no) que tienen la pretensión de perturbar, ampliar y subvertir el orden perceptivo, visual, cognitivo y emotivo, por tanto, no entramos aquí en cuestiones como el tipo(s) de materiales ni las técnicas a emplear; no negamos ningún proceso de conocimiento, bien al contrario, nos interesan todos ni tampoco defendemos método alguno que sirva para constreñir y limitar; planteamos tan sólo la necesidad de modelar un departamento que sea el núcleo en el que nazcan las ideas que harían posible ese proceso creativo al que aspiramos.

\* \* \*

El desarrollo del proyecto docente de nuestro Departamento se basa en nuestra concepción y desarrollo del *status* del escultor situado en las postrimerías del siglo XX. Esta es producto de nuestras experiencias personales como escultores y profesores del Departamento de Escultura de la Facultad de BB AA de San Carlos. Oor la misma entendemos que un escultor es un intelectual cuya materia de trabajo fundamental son las ideas y los conceptos, concretándose éstos en los procesos de intervección en el campo tridimensional y utilizando determinados materiales así como las tecnologías

apropiadas para su manipulación. El resultado de estos procesos serán siempre construcciones tridimensionales cuya función principal -pero no necesariamente única- sea la de satisfacer necesidades estéticas entre los posibles usuarios, a través de la generación de todas las posibles poéticas.

Entendido así el perfil del escultor, la consecución del mismo será posible en la medida en la cual se satisfagan una serie de requisitos definidos en términos de objetivos docentes. Del análisis de los mismos y de su concreción en el marco particular de cada una de las asignaturas que constituyen este Departamento deduciremos las estrategias necesarias para la consecución de los mismos, las que explicitaremos en términos de programación secuencial de actividades, tanto teóricas como prácticas.

En la comisión que se formó cuando se comenzó a elaborar el plan de estudios actualmente vigente, elaboramos dentro de la sección de escultura una serie de *objetivos finales de la formación del escultor*, así como la definición de los mismos que fueron considerados como válidos por la comisión del Plan de Estudios.

Estos objetivos finales constituían una serie de condiciones ideales que alguien tiene que dominar para adquirir el *status* de escultor. Estos fueron elaborados después de estudiar la información contenida en el "*perfil del profesional de la escultura*" realizada por el grupo de trabajo anteriormente citado.

Los objetivos finales de la formación del escultor que fueron considerados son:

- a) *Hacer esculturas*
- b) *Reproducir esculturas*
- c) *Analizar esculturas*
- d) *Expresarse gráficamente*
- e) *Transmitir sus conocimientos*

## DEFINICION DE LOS OBJETIVOS DE LA FORMACION DEL ESCULTOR

### DEFINICION DEL OBJETIVO "HACER ESCULTURA"

"Hacer escultura" se puede definir como el conjunto de operaciones dirigidas a configurar un espacio -o forma- tridimensional utilizando para ello una materia específica y usando -o no- una serie de herramientas para transformar la configuración inicial de la materia en otra distinta. La organización de la configuración debe estar elaborada con criterios de artísticidad y el primer objetivo a conseguir será el de provocar una respuesta estética en el interpretante. Este objeto<sup>1</sup> escultórico puede mantener -o no- relaciones miméticas con la realidad.

### DEFINICION DEL OBJETIVO "REPRODUCIR ESCULTURAS"

La consecución del objetivo "Reproducir esculturas" en la materia original o en otra materia, significa el conocer las técnicas necesarias (herramientas, su utilización, ser capaz de diseñarlas, leyes de comportamiento de los materiales, etc.,) para:

a) Dada una escultura construida en un determinado material realizarla en otro distinto. Esto implica conocer y tener en cuenta cómo las características del nuevo material condicionan los resultados formales

---

<sup>1</sup> El concepto de "objeto escultórico" lo utilizamos en este contexto en su sentido más genérico posible, y por él queremos expresar cualquiera de las posibles intervenciones dentro del campo de la tridimensionalidad.

obtenidos con el material anterior.

b) Y, hacer reproducciones de una escultura -en la misma o distinta escala- con el mismo o distinto material.

#### DEFINICION DEL OBJETIVO "ANALIZAR ESCULTURAS"

"Analizar esculturas" implica:

- a) Situar la obra en sus coordenadas sociales, históricas y culturales, para lo cual es necesario determinar y seleccionar sus rasgos estilísticos.
- b) Interpretar la información<sup>2</sup> de la escultura.
- c) Determinar los criterios de organización espacial y estéticos utilizados.
- d) Averiguar y deducir el problema escultórico planteado, si lo hubiese, y la solución dada.
- e) Reconstruir el proceso de elaboración y construcción de la escultura.

#### DEFINICION DEL OBJETIVO "EXPRESARSE GRAFICAMENTE"

El "*Expresarse graficamente*" o dibujar, lo entendemos como la elaboración de una configuración espacial significativa bidimensional, en relación a un referente real -o no-, construida mediante la utilización de técnicas gráficas.

El dibujo se puede considerar como un instrumento de

---

<sup>2</sup> En el sentido que le da la Teoría de la Información.

análisis y de conocimiento de la realidad sobre la base de la utilización de un código determinado que funciona a la manera de filtro perceptual y conceptual de aquello que se estudia.

La práctica del dibujo puede ser utilizada como medio para la elaboración de *poéticas* personales.

El análisis de la realidad a través de una determinada concepción gráfica, significa seleccionar y manipular aquellos datos que son significativos bajo el prisma relevante de la matriz-significacional que constituye una determinada concepción de mundo.

El dibujo se puede entender como un instrumento de creación y generación de la escultura.

El dibujo como medio para transmitir la información necesaria para la construcción de la obra.

#### DEFINICION DEL OBJETIVO "TRANSMITIR SUS CONOCIMIENTOS"

Este objetivo significa:

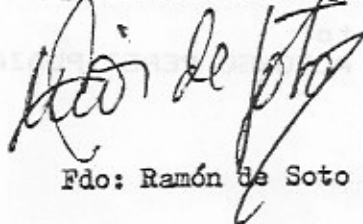
a) Inducir, a partir del análisis de sus experiencias y las de otros, un conjunto de categorías que permitan elaborar un modelo hipotético-deductivo, el cual permita funcionar como un esquema teórico de organización de experiencias así como de orientación de su práctica como escultor.

b) Elaborar discursos teóricos que permitan a otros utilizar sus experiencias.

Valencia, 13 abril 1.989

Departamento de Escultura de la Universidad Politécnica de Valencia

El Director del Departamento



Fdo: Ramón de Soto Arándiga



RELACION DE PROFESORES Y ASIGNATURAS DEL DEPARTAMENTO  
DE ESCULTURA EN LOS CURSOS DE ESPECIALIDAD:

ASIGNATURAS TEORICAS:

"Teoría de la escultura moderna y contemporánea"

Prof: JUAN VICENTE ALIAGA

JOSE MIGUEL CORTES

CURSOS GENERALES:

"Escultura formal"

Prof: JOSE DOMENECH CIRIACO

"La escultura: poética y proceso del objeto transformado"

Prof: MARIBEL DOMENECH IBAÑEZ

"Elementos básicos en la configuración escultórica"

Prof: EMILIO MARTINEZ

"La serie como estrategia creativa para la generación  
esculturas".

Prof: NATIVIDAD NAVALON

"Escultura objetual"

Prof: SEBASTIA MIRALLES

JAIME TENAS

"Procedimientos escultóricos"

Prof: PABLO SEDERO

GERARDO SINGLER

CURSOS ESPECIFICOS:

"La talla como forma teórico-conceptual de concebir  
escultura"

Prof: JULIAN ABRIL

VICENTE ORTI

"La instalación"

Prof: ANGELES MARCO

"Retrato"

Prof: ALFONSO PEREZ PLAZA



# T.I.A.C.

Tallers Internacionals d'Art i Comunicació

---

Institut Valencià de la Joventut  
**GENERALITAT VALENCIANA**

Universitat d'Alacant

Universitat Politècnica de València

Universitat de València



## Introducción

El Centro de Estudios y Perfeccionamiento que se propone en este proyecto parte de una demanda que se ha concretado de forma continuada en el ámbito de la sociedad valenciana : la de mantener una estructura educativa que de una forma permanente y en el ámbito, más adelante definido, de las disciplinas artísticas y audiovisuales, ofrezca a un gran sector de estudiantes y profesionales la posibilidad de reciclaje e integración en la práctica profesional.

Por lo general, pese al esfuerzo de las Universidades en adaptar sus planes de estudios a una realidad profesional cada vez más cambiante y diversa, es un hecho que una de sus lacras es la difícil adaptación de sus titulados al mundo laboral, debido al carácter teórico de las disciplinas estudiadas. Si tal efecto es evidente en la mayoría de las carreras universitarias, todavía lo es más en aquellas artísticas, humanísticas y del ámbito de la comunicación, cuyo ejercicio profesional requiere una considerable acumulación de conocimientos prácticos, así como una continua adaptación al mundo en permanente evolución al que se remiten. Es obvio que la eclosión de los medios de comunicación en un breve periodo de tiempo ha provocado una radical exigencia de perfiles profesionales nuevos; pero tal transformación no sólo afecta a un aspecto formal de esta práctica, sino que se ha operado al nivel de la transformación de las lógicas de la comunicación.

Otros sectores profesionales en los que se han producido y se producen permanentes cambios son los artísticos. Es un hecho que los jóvenes acceden de manera creciente a las escuelas universitarias y las facultades (Facultad de Bellas Artes, Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, Conservatorios de Música, Danza y Arte Dramático, Escuelas de Imagen y Sonido, etc.) con el acicate de poder desarrollarse en una profesión vinculada a la creatividad; sin embargo, estos jóvenes, concluidos sus estudios, se encuentran con mucha frecuencia con que la mayoría de opciones profesionales que les ofrece el mundo laboral exigen de ellos unos conocimientos muy diferentes de aquellos que les ha brindado el mundo académico; entre otras cosas por la difícil adaptación del diseño curricular del alumno a las demandas profesionales.

Hoy, no sólo los estudios relacionados con la comunicación y la imagen, sino los de diseño industrial o publicitario, e incluso los

## V

musicales, se encuentran muy lejos de capacitar la integración de un titulado en ámbitos profesionales novedosos, como por ejemplo, en las prácticas del periodismo electrónico, el diseño informático o el trabajo musical para los medios de difusión a partir de la nuevas tecnologías.

Los estudios de Formación Profesional, que en su propio enunciado postulan la voluntad de ser un puente entre el mundo académico y el laboral, han tenido que ser repensados, ya que la inflexibilidad propia del sistema educativo los ha hecho caer en la obsolescencia. Por su parte, los estudios universitarios, cada vez más, tienen que ser compensados con complementos de reciclaje (masters, seminarios, etc. ) propuestos por diversas instituciones.

El proyecto que aquí se expone pretende ser, también, superador de las características ofrecidas por las Universidades de Verano, ya que se plantea desarrollar de forma regular y permanente un programa de cursos y talleres enfocados directamente a la **práctica** de las disciplinas que serán su objeto.

Otra de las características que en el ámbito de la formación en estas materias acontece es la dispersión de programas educativos y , por consiguiente, la progresiva despersonalización de la oferta educativa. Si bien es normal que el proyecto de la T.I.A.C. no puede replegarse en una idea antimoderna de homogeneización de la oferta educativa, al menos sí puede ofrecer un proyecto en el cual la coordinación de esfuerzos optimice y haga más rentable los ya planteados por diferentes instituciones; de ahí la necesidad de implicación de estas mismas que se propondrá a continuación.

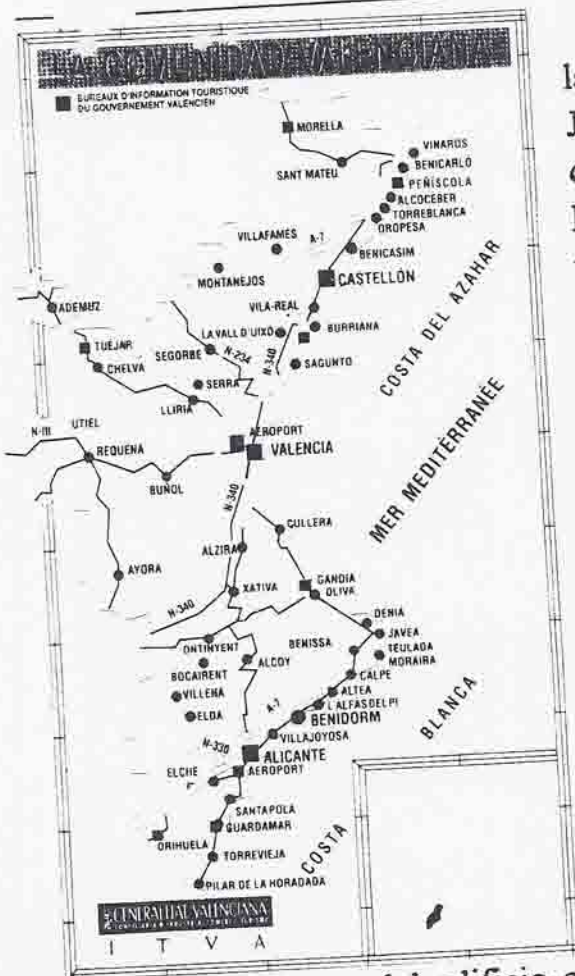
Así pues, la T.I.A.C. está concebida ante todo como una **respuesta a los problemas de inserción profesional que padecen una gran mayoría de jóvenes en los ámbitos artísticos y de la comunicación** ya enunciados. Su estrategia educativa partirá de un modelo nuevo: el del trabajo intensivo en forma de cursos y talleres junto a profesionales reconocidos en el panorama español e internacional.

Este sistema de trabajo, intensivo y partiendo de grupos reducidos, ya ha demostrado su eficacia y a pequeña escala ha comenzando a ser incorporado en las lógicas educativas de determinadas Escuelas y Facultades. La aplicación de este sistema de

# V

aprendizaje familiarizará a los jóvenes con las técnicas y el trabajo de los más importantes creadores del momento. De esta manera, a medio plazo, la T.I.A.C. constituirá un modelo a imitar en el ámbito del perfeccionamiento y el reciclaje profesional dirigido a nuestros jóvenes.

## Delimitación del ámbito.



El enclave físico de la actividad de la T.I.A.C. se propone en el Albergue Juvenil "La Marina" de la localidad de Moraira (Alicante) propiedad del IVAJ (Generalitat Valenciana), cuya utilización como albergue se ha iniciado en junio de 1994. Tal edificación, cuyas características de diseño y ubicación son perfectas para este objetivo, en la actualidad se encuentra concebido exclusivamente para desempeñar la función de albergue juvenil. Este albergue, diseñado por el arquitecto Vicente Colomer, cuenta con capacidad e instalaciones para acoger a 160 personas y se encuentra enclavado en un sitio privilegiado desde el cual se domina la bahía de Moraira.

La estructura del edificio está compuesta por tres núcleos de dormitorios (para 1,2 o 4 personas), un área de restaurante-cafetería, un área de locales de reunión y actividades, vivienda del conserje y administración.

En la actualidad se encuentra en estudio la habilitación de zonas comunes a fin de adaptarlas a los objetivos de la T.I.A.C., Para ello se ha seleccionado un edificio especialmente luminoso para los cursos de plástica y otro, más aislado y con posibilidades acústicas para conferencias, así como para las áreas de teatro, música y danza. Sobre la construcción inicial de este segundo espacio se prepara la parcelación de espacios, el acondicionamiento acústico y lumínico, así como la dotación

## V

de material necesario para sus objetivos didácticos (proyectores de cine y video, pizarras, ordenadores, acondicionamiento del suelo, etc.)

Las edificaciones se han dispuesto perimetralmente dejando el mayor espacio libre entre ellos. Los bloques de dormitorios, que cuentan con dos alturas, se ubican en los lindes interiores de la parcela, reservándose los bordes junto a la carretera aquellos edificios de carácter más público como cafetería y administración. Asimismo cuenta con una gran piscina y una zona ajardinada circundante.

En cuanto a los aspectos estéticos, el edificio se encuentra sujeto a las especificaciones de las ordenanzas con empleo de muros de piedra y teja árabe como materiales predominantes en todo el complejo. El tipo de muro escogido en el proyecto es de hormigón ciclópeo, es decir, muro de piedras vertidas en encofrado y hormigonadas, siguiendo el sistema que ya utilizara el arquitecto americano Frank Lloyd Wrigth en la década de los veinte, consiguiendo así un muro de textura muy agradable que sirve de muro de carga. Sobre este sistema de gran solidez descansa la viguería metálica vista que va conformando cubiertas y forjados exteriores. Asimismo, las zonas comunes presentan grandes superficies acristaladas que proporcionan, además de mucha luz, necesaria para los objetivos de los TIAC, una sensación de integración en el medio natural mediterráneo en el que se encuentra enclavado.

El edificio albergue "La Marina" se encuentra a escasa distancia de Moraira (en la actualidad pedanía del municipio de Teulada), elevado sobre el mar y en una desviación de la carretera que conduce desde Moraira a Calpe.

El entorno de Moraira, situado en la zona de La Marina y en el ámbito turístico de la Costa Blanca, constituye uno de los más atractivos de toda la costa. Su paisaje abrupto y con bosques de pinos, en su encuentro con el mar va conformando diferentes calas y playas que lo han hecho especialmente atractivo para el turismo de calidad. Asimismo, el pueblo de Moraira que ha conservado su personalidad y su pintoresquismo mediterráneo está dotado de un puerto pesquero que incrementa su belleza. Amén de estos interesantes aspectos paisajísticos del enclave del albergue, hay otros como su rica cultura gastronómica, que aumenta el atractivo de la zona. Por último, cabe considerar que el albergue se encuentra a pocos kilómetros de la autopista Valencia-Alicante, por lo que su comunicación por carretera y su acceso a los aeropuertos de ambas ciudades se hace cómodo.



## Características de los cursos

La T.I.A.C. se constituye como un centro para desarrollar diferentes talleres y cursos en torno a las Artes y la Comunicación a partir **un profesorado y un horizonte de aprendizaje de ámbito internacional.**

Para ello, las Áreas de su objeto serán las siguientes:

- 1)ARTES PLÁSTICAS (Pintura y Escultura)
- 2)ARQUITECTURA
- 3)MÚSICA Y DANZA (talleres de interpretación, creación, etc.)
- 4)CINE Y T.V. (técnicos, dirección, montaje, etc.)
- 5)TEATRO (intepretación, dirección, producción)
- 6)COMUNICACIÓN (diseño gráfico, audiovisual, etc.)

Entendemos no obstante que cada uno de los cursos o talleres propuestos, a fin de facilitar una coordinación de actividades debe cumplir las siguientes características:

- Estar dirigida a un alumnado de todo el Estado
- enfoque básicamente práctico
- intensivo en régimen de internado
- formato de duración aproximada media de dos semanas



## Entidades participantes

---

Entendemos que la Consellería de Cultura de la Generalitat Valenciana es la impulsora del proyecto cara al resto de instituciones integrantes, no sólo porque posee la titularidad del Alberge "La Marina", a través del IVAJ, sino porque es el organismo que, junto a la Consellería de Educación, tiene en sus manos la posibilidad de una auténtica articulación del mismo con las otras instituciones académicas, políticas y culturales.

Por su parte, la participación de todas la universidades valencianas supondría el aval en cuanto a rigor académico se refiere, así como un refrendo de los títulos o diplomas expedidos; y, sobre todo, la posibilidad de acceso de la T.I.A.C. a los medios bibliográficos, bancos de datos, etc. que hoy poseen estas Universidades.



# I N D I C E

1	Introducción y justificación del proyecto.
2	Delimitación del ámbito.
3	Objetivos didácticos y características de los cursos.
4	Estatuto jurídico y entidades participantes.
5	Estructura administrativa y funcional.
6	Estudio económico presupuestario.

## 1 Introducción y justificación del proyecto.

El Centro de Estudios y Perfeccionamiento que se propone en este proyecto parte de una demanda que se ha concretado de forma continuada en el ámbito de la sociedad valenciana: la de mantener una estructura educativa que de una forma permanente y en el ámbito, más adelante definido, de las disciplinas artísticas y audiovisuales, ofrezca a un gran sector de estudiantes y profesionales la posibilidad de reciclaje e integración en la práctica profesional.

Por lo general, pese al esfuerzo de las Universidades en adaptar sus planes de estudios a una realidad profesional cada vez más cambiante y diversa, es un hecho que una de sus lacras es la difícil adaptación de sus titulados al mundo laboral, debido al carácter teórico de las disciplinas estudiadas. Si tal efecto es evidente en la mayoría de las carreras universitarias, todavía lo es más en aquellas artísticas, humanísticas y del ámbito de la comunicación, cuyo ejercicio profesional requiere una considerable acumulación de conocimientos prácticos, así como una continua adaptación al mundo en permanente evolución al que se remiten. Es obvio que la eclosión de los medios de comunicación en un breve periodo de tiempo ha provocado una radical exigencia de perfiles profesionales nuevos; pero tal transformación no sólo afecta a un aspecto formal de esta práctica, sino que se ha operado al nivel de la transformación de las lógicas de la comunicación.

Otros sectores profesionales en los que se han producido y se producen permanentes cambios son los artísticos. Es un hecho que los jóvenes acceden de manera creciente a las escuelas universitarias y las facultades (Facultad de Bellas Artes, Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, Conservatorios de Música, Danza y Arte Dramático, Escuelas de Imagen y Sonido, etc.) con el acicate de poder desarrollarse en una profesión vinculada a la creatividad; sin embargo, estos jóvenes, concluidos sus estudios, se encuentran con mucha frecuencia con que la mayoría de opciones profesionales que les ofrece el mundo laboral exigen de ellos unos conocimientos muy diferentes de aquellos que les ha brindado el mundo académico; entre otras cosas por la difícil adaptación del diseño curricular del alumno a las demandas profesionales.

Hoy, no sólo los estudios relacionados con la comunicación y la imagen, sino los de diseño industrial o publicitario, e incluso los

musicales, se encuentran muy lejos de capacitar la integración de un titulado en ámbitos profesionales novedosos, como por ejemplo, en las prácticas del periodismo electrónico, el diseño informático o el trabajo musical para los medios de difusión a partir de las nuevas tecnologías.

Los estudios de Formación Profesional, que en su propio enunciado postulan la voluntad de ser un puente entre el mundo académico y el laboral, han tenido que ser repensados, ya que la inflexibilidad propia del sistema educativo los ha hecho caer en la obsolescencia. Por su parte, los estudios universitarios, cada vez más, tienen que ser compensados con complementos de reciclaje (masters, seminarios, etc.) propuestos por diversas instituciones.

El proyecto que aquí se expone pretende ser, también, superador de las características ofrecidas por las Universidades de Verano, ya que se plantea desarrollar de forma regular y permanente un programa de cursos y talleres enfocados directamente a la **práctica** de las disciplinas que serán su objeto.

Otra de las características que en el ámbito de la formación en estas materias acontece es la dispersión de programas educativos y, por consiguiente, la progresiva despersonalización de la oferta educativa. Si bien es normal que el proyecto de la T.I.A.C. no puede replegarse en una idea antimoderna de homogeneización de la oferta educativa, al menos sí puede ofrecer un proyecto en el cual la coordinación de esfuerzos optimice y haga más rentable los ya planteados por diferentes instituciones; de ahí la necesidad de implicación de estas mismas que se propondrá a continuación.

Así pues, la T.I.A.C. está concebida ante todo como una **respuesta a los problemas de inserción profesional que padecen una gran mayoría de jóvenes en los ámbitos artísticos y de la comunicación** ya enunciados. Su estrategia educativa partirá de un modelo nuevo: el del trabajo intensivo en forma de cursos y talleres junto a profesionales reconocidos en el panorama español e internacional.

Este sistema de trabajo, intensivo y partiendo de grupos reducidos, ya ha demostrado su eficacia y a pequeña escala ha comenzado a ser incorporado en las lógicas educativas de determinadas Escuelas y Facultades. La aplicación de este sistema de

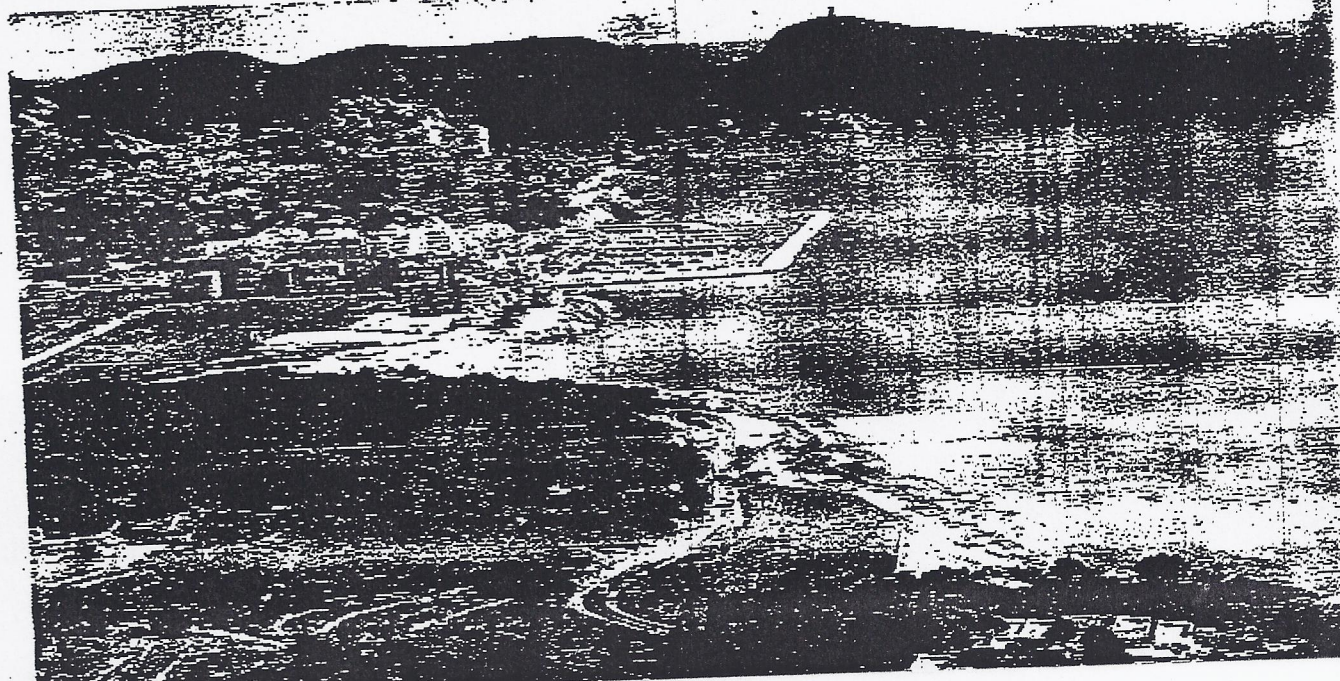


de material necesario para sus objetivos didácticos (proyectores de cine y video, pizarras, ordenadores, acondicionamiento del suelo, etc.)

Las edificaciones se han dispuesto perimetralmente dejando el mayor espacio libre entre ellos. Los bloques de dormitorios, que cuentan con dos alturas, se ubican en los límites interiores de la parcela, reservándose los bordes junto a la carretera aquellos edificios de carácter más público como cafetería y administración. Asimismo cuenta con una gran piscina y una zona ajardinada circundante.

En cuanto a los aspectos estéticos, el edificio se encuentra sujeto a las especificaciones de las ordenanzas con empleo de muros de piedra y teja árabe como materiales predominantes en todo el complejo. El tipo de muro escogido en el proyecto es de hormigón ciclópeo, es decir, muro de piedras vertidas en encofrado y hormigonadas, siguiendo el sistema que ya utilizara el arquitecto americano Frank Lloyd Wrigth en la década de los veinte, consiguiendo así un muro de textura muy agradable que sirve de muro de carga. Sobre este sistema de gran solidez descansa la viguería metálica vista que va conformando cubiertas y forjados exteriores. Asimismo, las zonas comunes presentan grandes superficies acristaladas que proporcionan, además de mucha luz, necesaria para los objetivos de los TIAC, una sensación de integración en el medio natural mediterráneo en el que se encuentra enclavado.

El edificio albergo "La Marina" se encuentra a escasa distancia de Moraira (en la actualidad pedanía del municipio de Teulada), elevado sobre el mar y en una desviación de la carretera que conduce desde Moraira a Calpe.



El entorno de Moraira, situado en la zona de La Marina y en el ámbito turístico de la Costa Blanca, constituye uno de los más atractivos de toda la costa. Su paisaje abrupto y con bosques de pinos, en su encuentro con el mar va conformando diferentes calas y playas que lo han hecho especialmente atractivo para el turismo de calidad. Asimismo, el pueblo de Moraira que ha conservado su personalidad y su pintoresquismo mediterráneo está dotado de un puerto pesquero que incrementa su belleza. Amén de estos interesantes aspectos paisajísticos del enclave del albergue, hay otros como su rica cultura gastronómica, que aumenta el atractivo de la zona. Por último, cabe considerar que el albergue se encuentra a pocos kilómetros de la autopista Valencia-Alicante, por lo que su comunicación por carretera y su acceso a los aeropuertos de ambas ciudades se hace cómodo.

La T.I.A.C. desarrollaría sus actividades en los meses de otoño e invierno, época durante la cual la zona donde se encuentra Moraira mantiene una climatología muy benigna. De hecho, la cercana Benidorm se ha convertido en la capital europea del turismo invernal. Hablamos de un área geográfica que mantiene una temperatura media del agua del mar de 14 grados centígrados en pleno invierno, siendo uno de los lugares con mayor número de horas de sol del continente.

### 3 Objetivos didácticos y características de los cursos.

Tal edificio, cuyas instalaciones cubren las funciones de hospedaje y restauración, tiene un periodo anual de uso de cinco meses aproximadamente (en el periodo comprendido entre mayo y septiembre). El periodo anual de actividades de la T.I.A.C. abarcaría inicialmente y como experiencia piloto desde el mes de enero hasta el mes de abril, pudiendo ampliarse posteriormente a un mayor periodo anual de actividades.

Ello supondría ya, de hecho, la máxima rentabilización de un espacio público, en aras de un uso formativo; por otra parte, incide en la voluntad de descentralización de servicios que plantea la Generalitat Valenciana y, finalmente, se adapta perfectamente al diseño de los cursos y talleres intensivos (en régimen de internado) que describiremos.

La T.I.A.C. se constituye como un centro para desarrollar diferentes talleres y cursos en torno a las Artes y la Comunicación a partir un profesorado y un horizonte de aprendizaje de ámbito internacional.

Para ello, las Áreas de su objeto serían las siguientes:

- 1) ARTES PLÁSTICAS (Pintura y Escultura)
- 2) ARQUITECTURA
- 3) MÚSICA Y DANZA (talleres de interpretación, creación, etc.)
- 4) CINE Y T.V. (técnicos, dirección, montaje, etc.)
- 5) TEATRO (interpretación, dirección, producción)
- 6) COMUNICACIÓN (diseño gráfico, audiovisual, etc.)

Dentro de cada una de estas Áreas pueden ser propuestos cuantos cursos de especialización sean necesarios.

Entendemos no obstante que cada uno de los cursos o talleres propuestos, a fin de facilitar una coordinación de actividades debe cumplir las siguientes características:

- Estar dirigida a un alumnado de todo el Estado
- enfoque básicamente práctico
- intensivo en régimen de internado
- formato de duración aproximada media de dos semanas

El carácter práctico de estos cursos, tal como se ha descrito, hace necesaria una ligera inversión en el edificio cara a su acondicionamiento para impartir diferentes disciplinas. Así, se ha estudiado, junto a los arquitectos responsables de su construcción, proveer al edificio de un aula taller para teatro y danza, laboratorio audiovisual (laboratorio de creación musical, equipos de montaje de video y cine), aulas para talleres de plástica, etc.

El planteamiento inicial de número de cursos impartidos en la T.I.A.C., siguiendo el periodo piloto antes mencionado, sería de 10 a 15 cursos en 1995, pudiendo ser ampliado a 25 o 30 cursos por temporada, repartidos entre las diferentes áreas, manteniendo una matrícula aproximada de 20 alumnos por curso.

Como punto de arranque para el próximo curso ya se han establecido contactos con diferentes personalidades del arte y la comunicación a fin de iniciar el diseño de los mismos. De entre las personas destacadas cabe citar las siguientes: Pier Kierkeby, Robert Frank, Cindy Sherman y Antoni Muntadas, en el ámbito de las artes plásticas; David Mamet y Quentin Tarantino en la cinematografía; Dan Rather y Manuel Leguineche, en el mundo de la comunicación; Tadao Ando y Alvaro Siza en la arquitectura; Francisco Kroepfl, José Nieto, Gabriel Brcic, Ivry Gitlis, Cuarteto Silvestri, Jean Claude Risset y Felix Ayo en música; Santiago Sempere, Mumma Lal Shukla, danza.





## TALLERES TIAC

Disciplinas artísticas y audiovisuales encaminadas a facilitar la adaptación del perfil curricular del alumno a las demandas profesionales en este sentido proponerlos para ser reconocidos como créditos de libre elección, y de este modo capacitar su integración en ámbitos profesionales novedosos: video arte, video escultura, prácticas de periodismo electrónico, diseño informático o el trabajo musical para los medios de difusión a partir de nuevas tecnologías.

La Universidad Politécnica propone en este primer bloque, 2 talleres:

### 1.- ARTES PLÁSTICAS:

Conocimiento y análisis de las formulaciones artísticas surgidas del vídeo y los ordenadores durante los últimos 25 años.

Impartido por Antonio Mercader, Profesor del Departamento de Comunicación Audiovisual de la Univ. Pompeu Frabra de Barcelona.

Este taller se conforma, fundamentalmente, como un espacio para la información y el análisis de las aportaciones tanto audiovisuales como informáticas en el ámbito de las artes plásticas, tratando la evolución conceptual y tecnológica así como los movimientos y tendencias, y la propuesta de interpretaciones.

### 2.- TALLER DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA:

Impartido por Francisco Kröpfl, argentino pionero de la música electro-acústica en Latinoamérica.

Propuestas metodológicas para la organización de altura, timbre y sintaxis en música contemporánea.

Este curso, dirigido a estudiantes de composición y profesionales, contará con una amplia ilustración sonora y gráfica, así como un continuo trabajo práctico en ejercicios de aplicación en composición y análisis. El desarrollo del mismo seguirá el siguiente temario.

# PROGRAMA T.I.A.C.

## **T.I.A.C.**

### **Tallers Internacionals d'Art i Comunicació**

El Institut Valencià de la Joventut, en col·laboració con las cuatro Universidades de la Comunidad Valenciana organiza la primera edición de los TIAC, cursos teórico-práctico de especialización para jóvenes creadores.

El número de plazas por curso se encuentran limitadas, dada su carácter especializado. Podrán solicitar la matrícula en los mismos todos los alumnos universitarios y jóvenes profesionales que así lo deseen. La admisión final será responsabilidad de los profesores directores de cada curso, con arreglo a los currícula académicos y/o profesionales presentados por los aspirantes. Todos los interesados deberá cumplimentar la ficha de inscripción que se adjunta y presentarla personalmente en el KIOSKO JOVE / Hospital 11 de Valencia.

Para más información llamad al teléfono 900-502020.

Los talleres se desarrollarán en régimen de Internado y pensión alimenticia completa durante los días programados en el Alberg Joventut "La Marina" de Moraira-Teulada (Alicante).

El precio de la matrícula para cada uno de los talleres es de 25.000 pts, que se abonarán en el momento de la inscripción definitiva.

El precio de la matrícula se corresponde con el coste de manutención y alojamiento de cada alumno, corriendo por cuenta de las entidades organizadoras todo los gastos docentes y de material de los talleres.

**TALLER DE ARTES PLÁSTICAS**

**"Conocimiento y análisis de las formulaciones artísticas surgidas del video y los ordenadores durante los últimos 25 años"**

**Profesor: Antoni Mercader**  
Licenciado en Historia del Arte. Profesor del Dto. de Comunicación Audiovisual de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Director del Instituto Audiovisual. Director de la productora de multimedia cultural Videograffia.

**Invitado: Joan Fontcuberta**  
(fotógrafo)

Este taller se conforma, fundamentalmente, como un espacio para la información y el análisis de las aportaciones tanto audiovisuales como informáticas en el ámbito de las artes plásticas, tratando la evolución conceptual y tecnológica así como los movimientos y tendencias, y la propuesta de interpretaciones.

El profesor Mercader desarrollará un marco teórico de diez sesiones:

- 1) Arte y Comunicación Audiovisual: la situación actual.
- 2) Arte, Ciencia, Tecnología, Vida
- 3) Proyecto de modernidad versus arte contemporáneo.
- 4) Del Futurismo a Fluxus. Dadá y Punk. El arte como idea.
- 5) Videoactivismo y gráficos por ordenador: detonantes en el contexto de los 60.
- 6) Los 70: Videoarte y Computer Art
- 7) La imagen numérica: alcance y consecuencia.
- 8) El advenimiento de la interactividad en arte
- 9) Arte de los medios, arte multimedia
- 10) Continuum artístico y cambio tecnológico: una interpretación.

Durante el curso se realizarán diversas demostraciones prácticas (lecturas de obra, visionados críticos, comentarios bibliográficos especializados y presentación de opciones tecnológicas empleadas en el arte y la comunicación audiovisual avanzada. Está prevista, asimismo, la participación del profesor invitado Joan Fontcuberta, quien expondrá un trabajo de realidad virtual para discutirlo en el taller.

Número de alumnos: 25 máximo

Admisión: por curriculum

Fechas previstas: del 27 de marzo al 1 de abril

Lugar de presentación: día 27 de marzo antes de las 10 h. en el Alberg Jovenivol "La Marina" de Moraira-Teulada (Alicante)

**TALLER DE MÚSICA**

**"Práctica de Instrumentos de Cuerda y su integración en la música de cámara"**

**Profesores: Doru Pop, Alexandru Mihon, Traian Ionescu, Rasvan Neculai.**

Estos cuatro músicos de nacionalidad rumana integran el Silvestri String Quartet, que viene desarrollando una intensa actividad concertística de ámbito internacional. Han sido invitados por las más prestigiosas sociedades de conciertos, actuando en Roma, Milán, Turin, París, Bucarest, Múxico D.F., Friburg, etc.

Este cuarteto inició su actividad en 1988, teniendo ya una gran experiencia en la docencia musical solística, música de cámara y de cámara y de cámara (fueron miembros de la Orquesta Filarmónica de Bucarest, Virtuosi di Bucarest y Orquesta Internazionale d'Italia). Desde su estancia en España, a parte de numerosos conciertos, han enfocado su carrera hacia la docencia musical, a fin de preparar jóvenes instrumentistas de la especialidad de cuerda para su integración en orquestas y agrupaciones de cámara.

Este taller práctico comprende las disciplinas de:

- instrumento.
- cámara.
- relación cuerpo-mente.
- orquesta.

Asimismo se realizarán prácticas de interpretación y técnica de conjunto.

Número de alumnos: 20 máximo.

Admisión: por curriculum.

Fechas previstas: del 27 de marzo al 1 de abril.

Lugar de presentación: el 27 de marzo antes de las 10 horas en el Alberg Jovenivol "La Marina" de Moraira-Teulada (Alicante)

## TALLER DE TEATRO

**"Escritura teatral: Panorama de la dramaturgias europeas"**

**Profesores:** Carla Matteini, Maurici Farré, Fernando Gómez Grande, J.V. Martínez Luciano.

**Carla Matteini** es especialista en traducción teatral, además de profesora de la Real Escuela de Arte Dramático de Madrid (RSAD). Colaboradora habitual del Centro Nacional de Nuevas Tendencias Escénicas, ha traducido entre otros autores importantes a Dario Fo, Stephen Berkoff, P.P. Passolini y Edward Bond, y de entre sus últimas traducciones cabría destacar *Como los griegos* y *Kvetoh*, ambas de Berkoff, uno de los autores británicos más importantes en la actualidad.

**Maurici Farré** es especialista en teatro alemán. Muchas de sus versiones han sido representadas en nuestros teatros y, de entre la más recientes, cabría destacar *Una nit qualsevol* y *Tango*, ambas de Slawonir Mrozek. Asimismo, ha traducido autores de la talla de Heiner Müller y George Tabori, cuyas obras han aparecido publicadas en la colección "Teatre 3 i 4".

**Fernando Gómez Grande** es profesor y traductor especialista en teatro francés. De entre sus muchas traducciones cabe destacar las de autores tales como Noëlle Renaude, Philippe Minyana, Yves Lebeau, que en colaboración con Roderf Sirera tradujo para su publicación en la colección "Teatre 3 i 4". Su última traducción *Ti & Li*, de Marie Redonnet, ha sido publicada en la colección "Teatro Siglo XX" de la Universidad de Valencia.

**J.V. Martínez Luciano** es profesor y traductor, especialista en teatro británico contemporáneo. Ha traducido textos de Nigel Williams, Clare McIntyre, Joe Orton y otros, para los teatros públicos y privados de la Comunidad Valenciana. De entre ellos cabe destacar *El enemigo de la clase*, *Pánico contenido* y *La mujer de negro*. Dirige la colección "Teatro Siglo XX" publicada por la Universidad de Valencia.

fundamentalmente documental e informativo, por aquellas dramaturgias europeas (Gran Bretaña, Francia, Alemania, Italia, etc.) que mayor repercusión tienen actualmente en el hecho teatral en toda Europa. Los participantes podrán conocer de la mano de especialistas en la traducción teatral, los autores y los textos, que -convertidos ya en "clásicos contemporáneos" marcan las pautas de la escritura teatral europea en este final del siglo XX.

Número alumnos: 25 máximo

Admisión: por curriculum

Fechas previstas del 17 al 22 de abril

Lugar de presentación: Día 17 de abril antes de la 18 horas en el Alberg Jovenivol "La Marina" de Moraira-Teulada (Alicante)

Este curso está dirigido a un amplio sector de personas interesadas en el hecho teatral. A lo largo del mismo se realizará un recorrido,

### TALLER DE MÚSICA

" Propuestas metodológicas para la organización de altura, timbre y sintaxis en música contemporánea "

Profesor: Francisco Kröpl

Argentino, nacido en Hungría. Pionero de la música electroacústica en Latinoamérica, ha participado en muestras y cursos en Venecia, Colonia, Bourges, Salzburgo, Canadá y EE.UU.

En la actualidad es director técnico musical del Centro Cultural Recoleta de Buenos Aires. Compositor y profesor de Composición. Presidente de la Federación Argentina de Música Electroacústica. Director Musical de la Agrupación Nueva Música de Buenos Aires. Miembro del Directorio del Fondo Nacional de la Artes y Catedrático de Morfología Musical en la Universidad de Buenos Aires.

Este curso, dirigido a estudiantes de composición y profesionales, contará con una amplia ilustración sonora y gráfica, así como un continuo trabajo práctico en ejercicios de aplicación en composición y análisis. El desarrollo del mismo seguirá el siguiente temario:

- 1) Nociones sobre metodología de análisis aplicable en música tradicional y contemporánea, e introducción al análisis fenomenológico.
- 2) Organización melódica y armónica a partir de criterios propios en el uso de redes de alturas: los micromodos.
- 3) Una concepción para encarar el análisis y la composición de ritmo y sintaxis: prototipos acenitales y estructuras sintácticas básicas.
- 4) Enfoques sobre textura, estructura y "forma sensible".
- 5) Problemática de la composición con medios electroacústicos y la aplicación de la informática en organización musical.

Número alumnos: 20 máximo

Admisión: por currículum

Fecha prevista del 17 al 22 de abril

Lugar de presentación: Día 17 de abril antes de la 18 horas en el Alberg Joven/vol "La Marina" de Moraira-Teulada (Alicante)

## TALLER DE CINE

### "Escribir la realidad en la imagen" (El guión del Cine Documental)

Profesor: **Marcelo Céspedes**  
Coordinadores: **Joan Alvarez y Lourdes Rubio**

**Carmelo Céspedes** es uno de los renovadores de la cultura audiovisual argentina. Fundador, junto con Carmen Guarini, del movimiento del Cine Ojo ha desarrollado el cine documental hasta convertirlo en un referente de la actualidad social y política de su país.

Ha participado en la creación de documentales que han impresionado por su frescura, su fuerza testimonial o su imaginativa recreación de acontecimientos polémicos de la actualidad.

Junto a su trabajo de creación y de animación cultural, Céspedes desarrolla una importante labor docente en colaboración con la Universidad del Cine argentina, una de las instituciones de trayectoria más coherente de cuentas hay en latino américa dedicadas al audiovisual.

Este curso, que tratará extensamente tanto la historia del cine documental (desde los primitivos, ha las nuevas escuelas de Francia, Canadá y Latino américa) como las características del guión en este género, tocando aspectos como la representación de lo real, el espacio y tiempo cinematográfico, el autor, los recursos estilísticos, etc.

Estructurado en cuatro temas el programa de este curso integrará los siguientes puntos:

- 1) Los Precusores
- 2) El Nuevo Cine
- 3) Cine militante y cine testimonial en América Latina
- 4) El guión en el cine documental

Número alumnos: 20 máximo

Admisión : por currículum

Fechas previstas del 17 al 22 de abril

Lugar de presentación: Día 17 de abril antes de la 18 horas en el Alberg Jovenivol "La Marina" de Moraira-Teulada (Alicante)





## PROGRAMES CURS 95-96

Els professors J. Coll, J. Jori i J. Mata presentem els programes sota la nostra competència de forma conjunta, atès que, més enllà de les especificitats de cadascú, treballem en equip en el decurs de quatre anys d'estudis del pla vigent i en concret sobre els següents grups:

- M1, Forma de segon curs (J. Jori);
- M1, M2, Volum de tercer curs (J. Coll, J. Mata);
- M1, Projectes I de quart curs (J. Jori, J. Mata);
- M1, Projectes II de cinquè curs (J. Coll),

segons horari i aulari del POA previst pel curs 95/96.

D'acord amb això, presentem un escrit a mode d'objectiu general d'aquests quatre anys, que justifica, al nostre entendre, una posició coincident, i d'aquí la interacció docent, per bé que matitzable, segons els trets personals de cadascú.

A continuació s'expliciten els objectius generals de cada cicle i els particulars de cada curs amb el desglossament bàsic dels seus continguts per quadrimestres.

Finalment s'adjunten el criteris i formes d'avaluació i un calendari d'ús intern de l'equip, segons les directrius del POA.



## OBJECTIU GENERAL

Dir que l'Art és una forma de Coneixement i que la Facultat de Belles Arts hauria de ser una Facultat del Coneixement, implica una revisió epistemològica d'aquests conceptes, i un situar-se en la tradició humanista pertinent per fer front a tots els reduccionismes que des de les ciències naturals, i també des de les pròpies ciències de l'esperit, pretenen reduir la nostra activitat, la nostra percepció, a quelcom accessori, complementari i incompreensible, i amb prou feines considerat o respectat.

No volem contribuir a aquesta lateralitat de la nostra activitat; desitgem afirmar la nostra posició, la nostra propietat, i la valoració justa de la mateixa. No compartim en absolut plantejaments que consideren la nostra activitat com un compartiment estanc, que sovint ens obliga a posicions autistes, i a un capficament general.

L'art no és una particularitat curiosa, ni una anomalia en l'edifici de la ciència; és un modus propi i general d'afrontar la complexitat i d'elaborar configuracions que fixin la imatge interior de les coses i el desenvolupament i l'expansió de la vida, que doni testimoni del creixement de la consciència.

L'art és un dels coneixements més complets, ja que precisa de l'exercici dels tres ulls del coneixement, el que requereix una preparació molt particular. No és en absolut una ciència, en el sentit tradicional del terme, ni un àmbit tancat en ell mateix com un apèndix cultural.

D'aquí que els propòsits tant experimentals com docents es refereixin a allò més difícil, més fonamental, als principis més profunds de l'activitat que ens ocupa, als quals estem obligats de cenyir-nos per la nostra suposada preparació i capacitat. Hi ha altres nivells, altres cercles, altres institucions que s'ocupen d'altres aspectes i en ells troben la seva raó de ser.



Volem afrontar el fenomen de la configuració de formes com una experiència de coneixement, com una experiència de totalitat: l'experiència de l'art es dona sempre unitàriament.

Entenem per experiència tota modalitat de consciència i coneixement. En aquest sentit, no tan sols experimentem sensacions amb l'ull sensible, sinó també amb l'ull de la ment, que pot experimentar el discórrer dels nostres pensaments, de les nostres idees i de la nostra imaginació. De la mateixa forma, també podem experimentar l'esperit o l'absolut amb l'ull de la contemplació.

En tots els casos el terme experiència es sinònim de la percepció directa, d'allò immediatament donat, de la intuïció, i per tant, de la imatge, de la mirada, de la contemplació.

La mirada de l'artista sempre és distinta de la de qualsevol teòric o científic. És una altra manera de mirar; pot teoritzar sobre el què veu i sobre el com ho veu, però la seva teoria, la plasmació del seu pensament, la seva reflexió no es produeix mijançant el llenguatge diacrònic de la paraula, sinó gràcies al llenguatge sincrònic de les formes, de les sinestèsies perceptives. Pot aparaular l'experiència però mai explicar-la, perquè no pretén ni pot pretendre dissenyar una teoria capaç de predir un nou aconeteixement, o la configuració d'una nova imatge; tampoc no es proposa d'elaborar proposicions irrefutables.

Pot analitzar el què i el com veu, però la seva anàlisi, sempre empobreix l'experiència; mai no pot reduir aquesta experiència de totalitat a una fórmula, a un mètode ni a res per l'estil. Ni pot reduir-se a ell mateix com a centre d'aquesta experiència a altre cosa que no sigui ell mateix. La consciència es irreductible.



Tampoc no pot fer intel·ligible allò que és per sí mateix, en la seva complexitat i com a moment d'una vivència, d'una percepció. Tan sols arriba a ser comprensible mitjançant la vivencialitat d'una altra percepció de qui participa de la mateixa forma de coneixement.

En el nostre propòsit experimental, l'objectiu només serveix per designar unitats de concepte o franges de percepció; mai "realitats objectives". Després de cada interrogant ens hem de preguntar d'on ve aquest interrogant amb el qual, i encara sense resposta, fem sempre presents els moviments de la nostra consciència, com a principi fonamental en el desenvolupament del coneixement artístic de la configuració de les formes.

Aquesta consciència, que dóna el valor just a les accions, no es pot separar de la nostra experiència, ja que la constitueix.

La mirada de l'artista és conseqüència d'una determinada formació. La subjectivitat no implica que no sigui possible un consens sobre determinades experiències, ni que no existeixi una certa preceptiva, sinó que significa que el consens tan sols es dóna entre els que viuen aquesta experiència interior d'alguna forma, i no en els que imiten el comportament exterior. D'altra banda, la preceptiva no és una recepta infal·lible sinó un camp de límits i orientacions.

El nostre propòsit no és formar operaris de laboratori, artesans del món modern, ni metodologistes de la configuració; el nostre propòsit és formar pensadors, però no pensadors capficats solament en les seves pulsions, sinó pensadors davant de l'univers, davant d'un món que "es pensa", que es fa conscient, que s'imagina, que es configura gràcies a ells. Així, a base d'insistir i insistir en aquesta experiència, arribem a crear un concepte d'unitat, en realitat, a recuperar el concepte d'unitat que, tancant el cicle, acumuli tot l'anterior i proposi un nou Centre d'Expressió.



Com sempre, aquest concepte d'unitat estarà plenament realitzat no en les formes exteriors, en les quals s'expressarà i manifestarà, sinó en les formes interiors, en l'home com a síntesi de tot el pensament, com a síntesi de tota la nostra experiència de coneixement.

Aix doncs, és fàcil deduir que l'experiència de l'art és això, una experiència, una experiència interior a partir d'operacions exteriors en aquest constant traspasar els límits dins-fora, fora-dins, però la gnosi de l'art es realitza finalment com a tal en l'interior, essent imprescindible la seva expressió exterior; aquesta expressió exterior, és el testimoni d'aquesta gnosi, d'aquesta experiència i, com a tal, esdevé obra, els usos, intencions i propòsits externs de la qual són insignificants al costat de la tensió i càrrega energètica que viu l'artista com a conseqüència de la seva presa de consciència.

Pretenem instal·lar-nos en l'arrel, en el nucli d'aquesta experiència i atendre el que anomenem el "secret d'ofici", aquesta confluència que determina allò realitzat com "ofici" i, per tant, portador d'un magnetisme, d'una càrrega sobre el suport d'una imatge, d'una forma.

La superposició d'aquestes anàlisis, d'aquestes observacions, la superposició dels conceptes d'unitat que brollen d'aquesta percepció crea un sediment, un bagatge que prepara per un estat d'unitat des del qual afrontar una operació, una obra, com imitació de l'ordre implicat i generatiu, profund en les formes de la naturalesa i de la cultura; aquest ordre ens dona la pista sobre el "secret d'ofici", que consisteix en expressar el concepte d'unitat vigent, la constant amb la deguda càrrega energètica com a imatge d'un món.

Així emergeix l'últim nivell d'interrelació, és el nivell propi de la matèria, el lloc propi del llenguatge i l'expressió, el lloc de "l'obra" interior i de "l'obra" exterior, on es realitzen les experiències de reflexió i meditació com a lloc de la condensació del pensament, com a lloc de la creació.



L'harmonia, la percepció de la forma, la seva vivència i la seva realització no només són quelcom mental o abstracte, no són conceptes d'entelèquia, són realitats presents, operatives i efectives que es perceben amb tot el cos, i es viuen amb tot el cos, i es realitzen amb tot el cos. No són tan sols termes per l'intangible, sinó que suposen i signifiquen un fenomen plenament perceptible.

No és el domini tècnic el que determina, ni tan sols el domini plàstic-formal; és el domini perceptiu, és la consciència la que determina i condensa un sentit.

Es la formació de la consciència com a càrrega, com a centre de tensió, la que opera i necessita expressar-se en la seva reflexió exterior, en la seva frontalitat, per ampliar-se i créixer; aquest desenvolupament és la "tècnica", és "l'ofici", l'altre el constitueixen els sistemes de construcció o configuració propis dels materials.

És necessari el seguiment constant dels moviments de la pròpia consciència durant l'experiència, atendre les seves modificacions i el seu procés.

L'art, des de la nostra posició, és l'expressió d'una consciència en el seu desenvolupament. No es poden confondre per tant en una mateixa activitat totes aquelles accions que, sense atendre aquest desenvolupament, utilitzen els mateixos llenguatges i procediments per presentar imatges tant sols per a l'ús i el consum públics, reduint l'art a una tècnica aplicada.



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Divisió de Ciències Humanes  
i Socials

Departament d'Estructura de la Imatge  
i de l'Entorn

c/. Pau Gargallo: s/n.  
Tel. (93) 334 53 00  
Ext. 20  
08028 Barcelona

Facultat de Belles Arts

Des de l'art, des del nostre poder de configuració, no podem ignorar tot això i, menys encara, quedar-nos al marge capficats en la nostra pròpia retòrica o a l'espera que ens dictin el nou "tema", ans al contrari hem d'incorporar-nos plenament, amb les nostres capacitats renovades, amb les nostres intuïcions i el nostre poder de percepció a la primera línia del pensament, a la recerca de nous signes, de nous modus de condensar l'energia, de noves formes sensibles, de nous conceptes d'unitat que donin expressió dels nous estats de consciència.



## **OBJECTIU FONAMENTAL DEL PRIMER CICLE:**

Davant l'amplitud d'informació mediàtica, modificar el comportament perceptiu envers l'immediatesa dels fenòmens, provocant el pas del coneixement mediàtic al coneixement immediat.

## **Objectius particulars del segons curs:**

Desenvolupar el coneixement de la Forma i dotar als alumnes de sistemes d'anàlisi, per esbrinar les relacions espaials i estructurals de la mateixa.

## **Continguts bàsics del segon curs:**

Primer quadrimestre

Sobre la percepció (J. Mata)

la llum i l'orientació

l'espai i el coneixement

l'entorn i la consciència

la identitat i el comportament

Sobre l'estructura (J. Jori)

la geometria intuïtiva

les formes pures

la geometria operativa

les formes complexes

Sobre la matèria (J. Coll)

comportaments





## Segon quadrimestre

Sobre la morfologia (J. Jori)  
epistemologia dels estudis sobre la forma  
les formes naturals (observació i anàlisi)  
el cos humà (observació i anàlisi)  
epistemologia sobre la iconografia del cos

Referents fonamentals de l'experimentació a segon curs:

un element orgànic  
un arquetipus estructural  
un sistema de llenguatge

## Objectius particulars del tercer curs

Aconseguir el desenvolupament d'una metodologia personal d'interrelació i coneixement amb la finalitat d'elaborar un concepte d'unitat propi.

## Continguts bàsics del tercer curs:

Primer quadrimestre

Sobre l'antropos (J. Coll)  
la corporeïtat  
la matèria  
la imatge



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Divisió de Ciències Humanes  
i Socials

Departament d'Estructura de la Imatge  
i de l'Entorn

c/ Pau Gargallo, s/n.  
Tel. (93) 334 53 00  
Ext. 20  
08028 Barcelona

Facultat de Belles Arts

Segon quadrimestre

Sobre la representació (J. Jori)  
la imatge simbòlica del cos humà

Sobre la frontalitat (J. Mata)  
l'entorn natural  
el paisatge  
l'ètnia  
l'entorn cultural

Sobre la identitat (J. Coll)  
els referents  
els fets

Referents fonamentals de l'experimentació a tercer curs:

un element abstracte  
una cultura ètnica  
una identitat biogràfica



## **OBJECTIU FONAMENTAL DEL SEGON CICLE**

Per la frontalitat davant l'entorn, interioritzar un concepte d'unitat com a nucli de consciència, provocant el pas del coneixement immediat a l'expressió d'un món originari propi.

### **Objectius particulars del quart curs**

Desenvolupar la capacitat d'idear i conformar un món perceptiu propi.

### **Continguts bàsics del quart curs:**

Primer quadrimestre

Sobre la consciència (J. Mata)  
la identitat

Segon quadrimestre

Sobre els comportaments (J. Jori)  
conceptes d'unitat  
ideació i vivència



### **Objectius particulars del cinquè curs**

Desenvolupar la capacitat de sentir i expressar el món perceptiu propi.

### **Continguts bàsics del cinquè curs**

Primer quadrimestre

Sobre els comportaments (J. Coll)  
conceptes d'unitat  
sentiment i vivència

Segon quadrimestre

Sobre la modificació (J. Coll)  
els fets

Referents fonamentals de l'experimentació de segon cicle

els elements propis  
la matèria  
els fets propis



## CRITERIS I FORMES D'AVALUCIÓ

L'artista, el dissenyador, el veritable creador no pot permetre's de seccionar el seu treball, la seva obra, dividint-la en una àrea significant i una altra no significant, deslligant l'objectiu o tema del mode o sistema.

Només un mal professional centrarà la seva atenció exclusivament en el tema o, com a molt, en la composició a gran escala, i tractarà els elements formals restants com a farciment, sense a penes articulació i carents de significat estructural. L'artista tampoc no pot quedar-se en atendre la tècnica o habilitat operativa i els seus efectes generals, ja que, si bé les accions determinen uns resultats precisos, també requereixen una voluntat de procediment, al mateix temps lligada, si es vol, a un projecte intuïtiu, projecte que, com a tal, es resol en un concepte.

Conseqüència de la separativitat entre l'activitat de l'art: la creativitat i els seus efectes: les obres. Té lloc en les institucions escolars i acadèmiques una separativitat anàloga entre ensenyament i adiestrament. L'ensenyament ha de fonamentar-se en dotar potències personals d'accés a la intuïció, contrari a l'adiestrament com a mera transmissió d'habilitats i normatives d'aplicació acrítica, tant en l'ordre de les reflexions teòriques com en l'ordre de l'experiència pràctica.

Segons els plantejaments exposats, l'avaluació del discent només es pot basar objectivament en la capacitat que hagi adquirit en prendre decisions, dit d'una altra manera, s'ha d'avaluar el nivell d'autonomia adquirida davant d'un camp de problemes que se centren en el desenvolupament de la seva capacitat de configuració, capacitat que depèn en darrer terme de les seves pròpies decisions.



Detectar aquest desenvolupament implica considerar tots els nivells de participació i realització, donant importància al control que hagi adquirit sobre sí mateix en l'aprenentatge del saber veure, que es concreta tant en el saber crear l'enunciat de problemes que l'ajuden a definir els seus interessos i tendències, com en el saber assimilar solucions concretes en la hipòtesi del curs.

Els mitjans de detecció han de referir-se, en última instància, al seguiment de cada alumne de la manera més individualitzada possible, en la mesura que això permetrà per sobre d'objectivar el valor d'uns resultats formals, objectivar el valor del procés seguit fins arribar als mateixos, i així succeeix tal i com ha de ser, en certa manera, donat que el marc educatiu és l'únic lloc en què el valor del procés supera en molt el valor del resultat formal definitiu.

El desig de formar i conformar preval sobre el d'uniformar.

S'atendran com a criteris de discerniment:

- el nivell d'interrelació dels referents,
- la capacitat narrativa o discursiva,
- la capacitat de síntesi i modificació, i
- la concreció o resolució formals.

c/. Pau Gargallo, s/n.  
Tel. (93) 334 53 00  
Ext. 20  
08028 Barcelona

Facultat de Belles Arts

## SEGON CURS

dijous	divendres	
5	6	inici conjunt
-	-	pont hispanitat
19	20	Mata
26	27	Mata
2	3	Mata
9	10	Mata
16	17	Jori
23	24	Jori
30	1	Coll
-	-	pont constitució
14	15	Jori
21	22	Jori
-	-	NN
-	-	NN
11	12	inici conjunt
18	19	Jori
25	26	Jori
1	2	avaluació Q1
8	-	SC
-	-	SC
22	23	Jori Mata
29	1	Jori Mata
7	8	Jori Mata
14	15	Jori Mata
21	22	Mata
28	29	Mata
-	-	SS
11	12	inici conjunt
18	19	Jori
25	26	Jori
2	3	Jori
9	10	Jori
16	17	Jori
23	24	Jori
30	31	cloenda conjunta
-	-	
13	-	avaluació Q2

## TERCER CURS

dimarts	dijous	
3	5	inici conjunt
10	-	Coll
17	19	Coll
24	26	Coll
31	2	Coll
7	9	Coll
14	16	Coll
21	23	Coll
28	30	Coll
5	-	Coll
12	14	Coll
19	21	Coll
-	-	NN
-	-	NN
9	11	inici conjunt
16	18	Mata
23	25	Mata
30	1	avaluació Q1
6	8	SC
-	-	SC
20	22	Jori Mata
27	29	Jori Mata
5	7	Jori Mata
12	14	Jori Mata
19	21	Mata
26	28	Mata
-	-	SS
9	11	inici conjunt
16	18	Mata
-	25	Mata
30	2	Coll
7	9	Coll
14	16	Coll
21	23	Coll
28	30	cloenda conjunta
-	-	
-	13	avaluació Q2

## QUART I CINQUÈ CURSOS

Els dimarts es reserven per les obligatòries Procesos de quart i Espai Urbà de cinquè respectivament, restant per a la tutoria de Projectes I de quart i Projectes II de cinquè els dijous i divendres que s'impartiran conjuntament i d'acord amb la compatibilitat horària del primer cicle.

Tanmateix es mantenen l'inici conjunt del 5 d'octubre, 11 de gener i 11 d'abril, la cloenda conjunta del 30 de juny i les dates d'avaluació del 1 de febrer pel primer quadrimestre i del 13 de juny pel segon quadrimestre.



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Divisió de Ciències Humanes i Socials

Departament d'Estructura de la Imatge i de l'Entorn

c/ Pau Gargallo, s/n.  
Tel: (93) 334 53 00  
Ext. 20  
08028 Barcelona

Facultat de Belles Arts

DIVISIÓ DE CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS



UNIVERSITAT DE BARCELONA

POA 95-96 POA DE PROFESSOR

27/9/95

Professor	Categoria	Titulació	Àrea	Departament
Coll Puga, Jaime	Catedràtic d'Universitat	Doctor	Escultura	Escultura

Assignatura	MEGA	Grup	Ciclo/Curs	Durada	Dies	Hores	T/P	Aules	Centre Doc.	Crèdits
Volum	0000862	1	3	A	Dj	8.30-11	T/P	13	Belles Arts	
Volum	0000862	2	3	A	Dj	11-14	T/P	13	Belles Arts	
Projectes escultòrics II	0001212	1	5	A	Dv	11-14	T/P	17	Belles Arts	

DIVISIÓ DE CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS



UNIVERSITAT DE BARCELONA

POA 95-96 POA DE PROFESSOR

27/9/95

Professor	Categoria	Titulació	Àrea	Departament
Mata Benedicto, Josep	Titular d'Universitat	Doctor	Escultura	Escultura

Assignatura	MEGA	Grup	Ciclo/Curs	Durada	Dies	Hores	T/P	Aules	Centre Doc.	Crèdits
Volum	0000862	1	3	A	Dm	11-14	T/P	13	Belles Arts	
Volum	0000862	2	3	A	Dm	8-11	T/P	13	Belles Arts	
Projectes escultòrics I	0000921	1	4	A	Dv	8-11	T/P	17	Belles Arts	

DIVISIÓ DE CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS



UNIVERSITAT DE BARCELONA

POA 95-96 POA DE PROFESSOR

27/9/95

Professor	Categoria	Titulació	Àrea	Departament
Jori Gomila, Jose M*	Titular d'Universitat	Doctor	Escultura	Escultura

Assignatura	MEGA	Grup	Ciclo/Curs	Durada	Dies	Hores	T/P	Aules	Centre Doc.	Crèdits
Forma	0000593	1	2	A	Dj/Dv	11-14/8-11	T/P	annex 1-2a. planta	Belles Arts	
Projectes escultòrics I	0000921	1	4	A	Dj	8-10	T/P	17	Belles Arts	