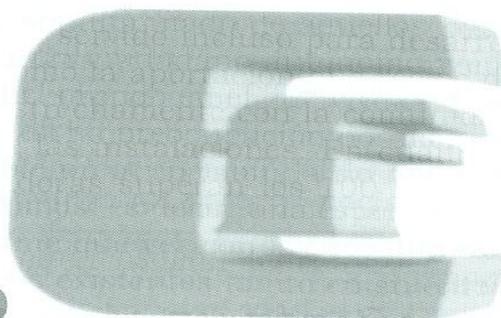


PINTAR Y AMAR ES LO MISMO



Juan José García Arnao*

RESUMEN

¿Puede un maestro del siglo XXI acercarse con sus alumnos a una exposición esperando encontrar en las obras lo que habrían querido ver los espectadores del siglo XVII? Los aspectos prácticos de asignaturas como Artes Plásticas pueden contribuir no sólo al desarrollo de unas determinadas capacidades sino, sobre todo, a la educación de una sensibilidad distinta y urgente ante el fenómeno artístico y una manera diferente de educar la mirada.

ABSTRACT

May a teacher of the XXI century attend an exposition with his students expecting to find on the works what the spectators of the XVII century intended to find? The practical aspects of such subjects as Arts may contribute not only to the development of given capabilities, but also to the education of a different and urgent sensibility in front of the artistical phenomenon, as well as a new way to educate the sight.

Con esta frase, atribuida a Chagall, titula Michel Barlow uno de los capítulos de su libro "Diario de un profesor novato". Al releerlo, cosa que hago con frecuencia, me sigo asombrando de lo poco que han variado algunos hábitos a la hora de educar y, por tanto, de ser educado en lo que a la apreciación del arte se refiere.

De los alumnos que acceden a los estudios de Magisterio, apenas un tercio ha tenido algún contacto con la historia del arte tradicionalmente entendida, a través de asignaturas correspondientes a sus estudios previos. De ellos, por razones "de tiempo", no han sido muchos los que han atravesado en sus programas el umbral del siglo XX para llegar a abordar las denominadas vanguardias. Unos y otros, no dejan de sorprenderse con las manifestaciones artísticas contemporáneas a sus tatarabuelos: hasta les parecen de una modernidad insultante.

A la hora de elegir preferencias, apenas si conocen pintores más allá de Veláz-

* Licenciado en Bellas Artes. Es Profesor del CES Don Bosco.

quez, El Greco o Goya, aunque a veces confundan algunas de sus obras. Algún que otro, más instruido, nombra a Sorolla y después, si acaso, más ofendidos por su presunta desfachatez que admirados por su obra, a Miró o Picasso. Incluso los más vehementes defensores del arte “como es debido” (esto es, realista) apenas han oído hablar de Antonio López. Por supuesto, desconocen cualquier nombre de escultor aparte de Miguel Ángel y, ocasionalmente, Chillida. Apenas visitan museos y jamás han leído ningún texto de estética. Entienden la Educación Artística como un repertorio de actividades manuales sin apenas conexión con intervención intelectual alguna. Están preocupadísimos por saber cómo se hacen figuras de miga de pan. Casi podría decirse que éste es su máximo afán al acercarse a las materias de Artes Plásticas de la diplomatura. Abren los mismos ojos de plato que los alumnos de Barlow cuando les presento los contenidos curriculares para la Ed. Primaria. Presiento que no sólo no me escuchan, aunque haga hincapié en párrafos textuales en los que la L.O.G.S.E. apoya mis planteamientos, sino que por alguna oculta razón, no pueden o no saben hacerlo.

Para la mayoría de ellos es supuestamente normal escuchar hoy en día una música muy diferente de la de Mozart, Beethoven o Vivaldi. Por supuesto, han relegado ya al asilo a Dylan o a los Rolling. Disponen de reproductores de CD con auriculares sin cable. Tal vez no les extraña que las calles de su ciudad difieran mucho de las que urbanizó Felipe IV, que las basuras no se arrojen por las ventanas al grito de “agua va”. Ven habituales el acero o el cristal en los edificios o el ladrillo o el jardín en sus casas. Pueden pasear por el Retiro, alquilar una barca, comprar artesanía ecuatoriana a un inmigrante.

Cuando leen, tal vez disfrutan con autores como Juan Manuel de Prada, Pérez Reverte o Lucía Etxebarria. Moralmente, tampoco les veo muy próximos a los postulados de la Contrarreforma. Y, aunque desconozco sus ideales políticos, supongo que no les extraña que, cada cuatro años, puedan ejercer su derecho de voto si son mayores de edad, aunque sean mujeres y aunque carezcan de una autorización de su cónyuge en caso de estar casadas.

Presionan un conmutador y se enciende una luz en sus casas. Dan unos pasos, abren la puerta de la nevera y consumen un preparado energético que combina leche con zumos de frutas procedentes de concentrado a los que se les ha añadido vitamina A, B y pro vitamina A. Se calientan la comida en un horno microondas. Utilizan cubiertos para comer. Se sirven en un plato individual. Apagan (o no) su teléfono móvil al entrar en clase. Viajan en metro o en moto. Algunos navegan por internet. Practican asiduamente deportes. Se duchan a diario. Frecuentan las grandes superficies comerciales. Han visto la Trilogía de la Guerra de las Galaxias, asisten en directo a programas como Gran Hermano y están abonados a Canal Satélite Digital. Estudian en la Universidad. En poco más de dos horas viajan a Milán para animar a su equipo de fútbol en la final de la Liga de Campeones. No necesitan pasaporte para llegar hasta el último confín de Europa. Realizan tareas de voluntariado en O.N.G.Ds.

Y, pese a todo, son incapaces de entender que los pintores de hace un siglo dejaran de pintar como Velázquez. No entienden cómo es posible que el arte contemporáneo responda de maneras diferentes a una sociedad tan contrapuesta con la o las que la precedieron en el pasado. Consideran innovador, incluso insultante aún hoy en día, el urinario-fuente que Duchamp expuso en 1917.

¿Por qué ese desfase a la hora de si no comprender, al menos respetar las manifestaciones artísticas pictóricas y escultóricas del siglo XX?

No pretendo resolver esta cuestión en estas líneas pero me voy a permitir esbozar algunas ideas para su desarrollo desde las posibilidades de las asignaturas de Educación Artística, concretamente las Artes Plásticas, en la carrera de Magisterio. Porque como ya he dicho creo que éstas no deben limitarse al desarrollo de unas supuestas cualidades más o menos manuales, sin duda expresivo-creativas, sino que deben permitir un acercamiento al entorno social y cultural que nos rodea. Y porque así queda recogido de manera expresa en los presupuestos que contempla el actual ordenamiento académico de la Enseñanza Primaria. Entiendo que desde los conocimientos y la práctica de las diferentes técnicas, es posible posibilitar un mejor entendimiento de los diferentes problemas que se les plantearon a los diferentes artistas a través de los tiempos y, por tanto, emitir un más acertado juicio de los resultados finales expresados en sus obras. Entiendo, igualmente, que los maestros deberán educar la forma de ver y leer imágenes porque será el campo de la Educación Artística con el que la mayor parte de sus futuros alumnos se relacionarán, independientemente de sus futuras opciones personales, vocacionales o profesionales. Sin duda pocos se habrán de dedicar a actividades relacionadas con “lo artístico” de manera prioritaria. Creo que muchos, no obstante, podrían aprovechar esos medios para una manera diferente de cultivar su personalidad y expresar sus sentimientos o emociones. Pero todos van a convivir en una sociedad en la que cada vez más estará presente un lenguaje visual que deberían entender, más allá de que visiten o no determinados museos o decoren, con mayor o menor gusto, las paredes de sus casas.

Desde hace algún tiempo tiendo a considerar prioritario en la enseñanza de la Historia del Arte, - desde lo específico de mi asignatura -, el estudio de los conceptos que se han abordado de manera común a través de sus diferentes hitos o etapas más que en la sola enumeración consecutiva y lineal de una serie de autores y de obras, a veces desconectada de cualquiera otros factores. Y desde mi perspectiva concreta, me atrevo a apostar por un aprendizaje desde este postulado interdisciplinar que, además de considerar aspectos sociológicos, psicológicos o filosóficos, confiere especial relevancia a los condicionantes materiales y los aspectos prácticos.

Creo que las diferencias entre una imagen artística elaborada al temple y otra realizada con óleo se deben más al diferente comportamiento de los materiales que al mayor o menor talento de sus autores. De hecho, al aparecer las sustancias oleosas, se abandonó prácticamente el uso de las técnicas al agua, independientemente de las posibles variaciones en los temas (Por otra parte, poco variados hasta la irrupción de la fotografía y las vanguardias del siglo pasado) Que, por ejemplo, al enfrentar a nuestros alumnos a un trabajo de modelado en arcilla (aunque no sea más que la realización de un cenicero, un colgante o una medalla) y a otro de talla (pongamos por caso una figurita en una pastilla de jabón o en un bloque de escayola), estamos también presentando las diferentes problemáticas materiales y conceptuales que caracterizan -y tal vez contraponen- las dos principales manifestaciones de la escultura universal. Problemáticas entre las que se cuenta, y no de un modo desdeñable, el esfuerzo físico que supone el labrado de la piedra, el propio clima del estudio del escultor, tan diferente al del pintor, y que en determinados periodos históricos contribuyó a la catalogación del trabajo de éste como una actividad intelectual imbuida de noble-

za, mientras que otorgaba a aquél el simple calificativo de artesano. Cómo a partir de esas actividades es posible apreciar las semejanzas conceptuales del trabajo de modelado y el de la pintura, en tanto en cuanto ambos parten de la nada material y permiten rectificar posibles errores de manera casi infinita. Cómo, por el contrario, la talla o el labrado de piedra o madera impide esas rectificaciones o, al menos, limita las dimensiones finales al propio bloque cubicado del que se parte. Cómo, sin embargo, este procedimiento nos hace obtener una obra definitiva, que es también el caso de la pintura, pero no de la escultura en barro. Cómo, por tanto, el trabajo de cantería aprovecha los recursos del modelado para reproducir en materiales definitivos los bocetos o modelos del material perecedero.

Y al presentar una propuesta de trabajo en la que se superponen unas sencillas cajas de cartón, además de invitar transversalmente al reciclaje, nos enfrentamos a problemas de contrapesos similares a los que supuso la ejecución de un caballo de bronce encabritado para el propio Leonardo. Manipulando esa estructura, rígida a la vez que endeble, cortando y desdoblado sus caras, se está ayudando a comprender la revolución espacial que supuso la escultura del hierro, con la liberación del espacio interior que los procesos industriales de primeros del XX facilitaron.

Entiendo que desde esas prácticas es posible no sólo proporcionar un repertorio más o menos amplio de actividades escolares a los estudiantes de magisterio para su posterior práctica docente (una vez adaptadas a las capacidades concretas de su alumnado, obviamente), sino enfrentarles a un proceso de discernimiento sobre sus presupuestos conceptuales, no por arraigados demasiado acertados a la hora de contemplar una imagen artística y, consecuentemente, a la hora de transmitir esas actitudes en un futuro.

Valgan unas breves pistas en las que detenerse para reflexionar sobre dichos presupuestos.

1. "ESTO NO ES UNA PIPA"

El primero de los axiomas que prevalecen es la aún vigente concepción de una imagen artística como representación de la realidad y en la mayor validez de la misma según el grado de similitud del objeto representado con el real. Dicho de otro modo, la lucha entre lo verdadero y lo verosímil. O también, la verdadera obsesión con la que algunas personas buscan en una cuadro la semejanza de lo que representa y su título.

Cuando admiramos los bisontes pintados de Altamira estamos afirmando que las escenas reproducen momentos de caza de nuestros antepasados que éstos realizaban en ceremonias mágico-religiosas. Aunque existan representaciones simbólicas y pseudo-abstractas (en el caso español, sobre todo en el levante), en la mayor parte de los casos las reco-



Figura 1: "Esto no es una Pipa", René MAGRITTE (1928)
Los Ángeles, County Museum of Art

noceríamos como realistas. Aunque la explicación paleontológica sea probablemente la contraria: si estas pinturas son un ejemplo de esa “magia simpática”, hay que entender que se pintaron con anterioridad a que la caza se produjera y con la intención de que ejercieran en su posterior desarrollo unos resultados óptimos. Y, efectivamente, la cacería se desarrolló según lo previsto en lo previamente pintado. Entre otras cosas, y sobre todo, porque los hombres que las pintaron sobrevivieron. La mejor demostración de que es la realidad la que imita al arte y no a la inversa es que de hecho nosotros, sus descendientes, estamos aquí para contarlo.

Sin embargo las artes figurativas, fundamentalmente pintura y escultura, han estado tradicionalmente sujetas al “*ut pictura poesis*”¹, la situación opuesta en la que se subordina la imagen al mundo real y que procede de una ideología platónica que ha marcado el devenir de su historia frente a otro tipo de manifestaciones. Antes incluso del cuadro-ventana o el “*trompe-l’oeil*” y en muchos casos en convivencia con ellos, escultura y pintura han llevado sobre sus hombros el lastre de esa supeditación a un mero acto reproductor de la realidad. Aunque, como en la caverna platónica, ese conocimiento nos viniera dado por la percepción de unas sombras de perfiles más o menos ajustados a las ideas que seguían habiendo el exterior real tal vez sin nuestro conocimiento.

Las aves que picoteaban las uvas en el cuadro de Zeuxis eran los mejores críticos de su obra insultantemente expuesta ante Parrasio. Sin embargo, fue éste quien se alzó al final con la victoria en ese duelo entre artistas: su cuadro, que reproducía una tela que parecía tapar la propia obra, engañó a Zeuxis quien quiso retirarla para ver la obra de su rival y sólo entonces comprendió que lo que realmente ocultaba la tela era la tela misma pintada como tela². Las manzanas pintadas de Cezanne, veinticinco siglos más tarde, no confundían ni a aves ni a humanos. Tal vez tampoco pretendían hacerlo. Se limitaban al intento de causar en París una sorpresa. A parecer lo que eran: manzanas pintadas. Las pinceladas del Arte Pop de LICHSTENSTEIN (1966) no tenían ni una gota de pincelada. Como los coetáneos botes de sopa Campbells de Warhol, eran el resultado de un proceso industrial serigrafiado, aunque su título nos dijese lo contrario. La pipa de Magritte no era evidentemente una pipa. Carecía de sabor, no se podía cargar de tabaco. No podía manipularse ni encenderse. No desprendía olor ni había humo. No era el objeto. Era una imagen, etimológicamente hablando: un fantasma. En este caso, contra lo que pudiera parecernos, el título decía la verdad. Aunque menos verosímil, el título es, sin duda, más sincero.

¿Por qué, en este caso, fieles a la identidad del objeto y de su nombre, no considerar el cenit del arte una obra conceptual como la de Joseff Kosuth “Una y Tres sillas” (1965)?: una silla real (objeto) más una fotografía de la silla real (imagen) y un texto con la definición del objeto y la imagen representados. Una puesta en escena que posibilita expresar en una sola obra conceptos escultóricos, pictóri-

1. Bajo el epigrafe del verso 261 de la *Epistola ad Pisones* de Horacio, se ha desarrollado toda una teoría auténtica divisa del humanismo, según JIMÉNEZ (1986), que identifica la representación figurativa como la más alta virtud tanto de la poesía como de la pintura. Como el debate sobre cuál de estas artes prevalece sobre la otra es muy amplio, me permito remitir al lector a la bibliografía que acompaño a estas líneas.

2 Se ha de suponer no obstante que, por la época, técnicamente el soporte no era una tela, sino un muro o una tabla.

cos y literarios, asumiendo la totalidad de las maneras posibles de comprender los significados del objeto, la imagen y su significado. Que despoja además a la creación del prestigio que la autoría de determinado autor de fama contrastada le confiere: ya no es necesario que el objeto-obra de arte esté acompañado de una firma. No se trata de las sillas de Van Gogh. Tampoco se trata de una silla concreta: cualquiera puede disponer las partes del mensaje no ya en el recinto sagrado del museo, sino en su propia casa. La obra será la misma, aunque sea distinta.

La autonomía de la obra como algo en sí mismo, con independencia de una finalidad digamos descriptiva o mimética (LESSING, 1766), - cuando no aleccionadora, moralizante o servil a una serie de poderes establecidos -, nos enfrenta a la concepción de lo creado como un objeto de conocimiento (MERQUIOR, 1977). Algo que se aproxima a una sensación de escalofrío (ADORNO, 1970) o a la definición de la evidencia de lo real (SAVATER, 1999). La intuición intelectual que produce por sí misma su propio producto, que es eso, un producto, un objeto, una cosa, pero al mismo tiempo contiene en sí su razón de ser (GIVONE, 1765). El kantiano placer desinteresado, el *je ne sais quoi* (LEIBNITZ, 1765), la empatía (WORRINGER, 1907) que nos hace emocionar ante determinados estímulos hasta llegar a sublimarnos (BURKE, 1757) y que hace tan difícil, en suma, poder elaborar una teoría estética que unifique todos los criterios.

La evidencia de lo real que nos permite adscribir al objeto artístico cualidades distintas a la belleza o tal vez decididamente contrapuestas ¿O es que es necesario que la obra de arte contenga o describa la belleza o sea, ella misma, bella? Y, en ese caso ¿Por qué son más bellas unas manzanas pintadas con un escrupuloso realismo que otras que parezcan círculos emborronados de tonos rojizos? ¿Por qué no visitar, entonces, una frutería en lugar de un museo?

Tal vez en un mundo cientifista, amigo de las demostraciones empírico-tecnológicas, lo que el espectador sigue buscando es una clara referencia para no extraviarse. Que en alguna faceta, la realidad responda a sus expectativas, que la vida se cumpla según sus planes. Igual que en el Medioevo le resultaba imprescindible visualizar los frisos labrados en roca caliza para comprender los mensajes apocalípticos que acababa de escuchar en el templo, ahora sabe que buscando la similitud entre el objeto representado y su representación no va a equivocarse. Pese a no temer al fuego del infierno, la manzana que él espera encontrar sólo puede ser verde y redonda (aunque también admita otras variedades, amarillas o rojizas) sin olor ni sabor, pero manzana al fin y al cabo. Aunque le deje igual de hambriento le dejará, al menos, satisfecho: el título aparenta decir lo que se ve³. Supuestamente, ha admirado el prodigio, ha entendido el mensaje y puede salir, feliz, a la calle.

El asunto se vuelve aún más complejo si planteamos la realización práctica de este ejercicio con nuestros alumnos: ¿Cómo comenzar a realizar una composición abstracta, sobre todo después de la sufrida, maniquea e insolente frase: - “¿Y eso

³ Es curioso que ese libre albedrío generalizado que se aplica a todos los ámbitos de decisión individuales no se acepte en los artistas que no pintan como supuestamente se debe. Este arte-ciencia ¿es una continuación de la idea del arte deshumanizado? ¿Adolecen el arte contemporáneo y sus espectadores de la espiritualidad ya pretendida por Kandinsky a principios del XX? ¿Cómo definir esa espiritualidad?

es Arte? Eso lo hace cualquiera” ¿Cómo saber si el resultado final es aceptable o es óptimo? ¿Cómo trasladar las conclusiones al aula de Primaria?

Aprender a dibujar bien, -les digo a mis alumnos-, es decir de manera realista, -corrijo-, es un método científico estricto: ante un objeto que se quiere dibujar y los útiles necesarios, sólo es cuestión de ensayo y error. Borrar y dibujar hasta encontrar los parecidos. Nada más fácil. Cuestión de tiempo y de destrezas. Cuándo no existe ese referente ¿Por dónde empezamos?

Suelo encontrar rostros sorprendidos cuando presento mediante dispositivas la evolución del paisaje al abstracto a través de los cuadros de Kandinsky y Mondrian, inspirándome en la magnífica exposición de la Fundación La Caixa de 1994. En ella se apreciaba la trayectoria vital que les llevó -en el caso de Mondrian después de diez años- desde unos cuadros eminentemente realistas a otros totalmente abstractos.

Procuro mostrarles, igualmente, algunas imágenes fotográficas de paisajes que, siendo realistas, nada tienen de tales: las tomas aéreas o fragmentarias de determinados aspectos orográficos nos acercan más a las interpretaciones de Klee, Zobel, o Kiefer (Figuras 2 y 3), que a las estampas de algunos calendarios.

La propuesta de trabajo posterior aún logra sorprenderles un poco más. Salimos a la calle y pintamos del natural, con acuarela y sin dibujo previo (Impresionismo puro).

Luego han de transformar la imagen en otra totalmente abstracta a través de cuatro pasos intermedios, en progresión.

Pasado el susto, la desconfianza y después de las sesiones de trabajo, la mayor sorpresa llega con la observación de los resultados finales de sus propias obras. Sobre todo porque el resultado de ese camino les llega a parecer lógico. Y les agrada. Y hasta lo entienden. Han encontrado un camino.



Figura 2: "Agricultural lanscape near Scottsbluff", fotografía aérea de Georg GERSTNER (1975) Nebraska ,USA

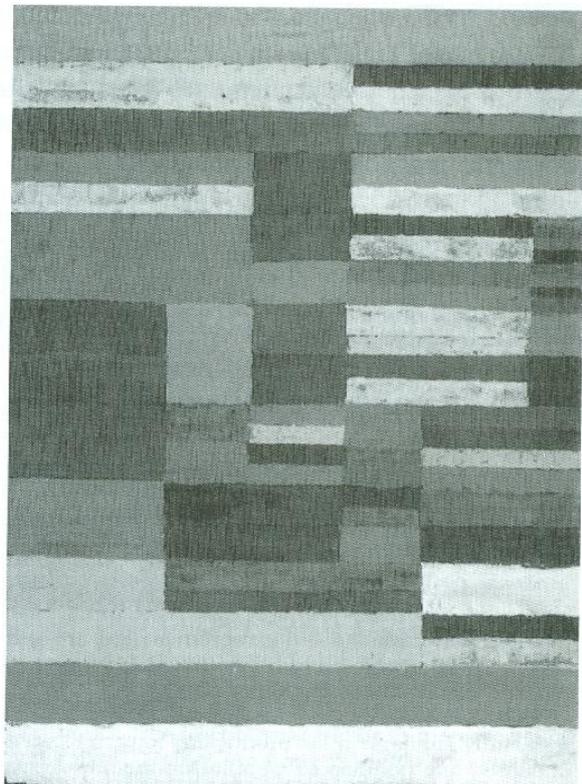


Figura 3 "Medición individual de la altura de las capas" Paul KLEE (1930) Berna: Fundación Paul Klee

2. “NINGÚN ARTISTA DESEA PROBAR NADA. HASTA LAS COSAS CIERTAS PUEDEN SER PROBADAS”⁴

Segundo axioma. Me remito a la idea más o menos consensuada de que la obra de arte es un ejercicio estricto de habilidad, para el que no todos los mortales están capacitados y que ensalza a su autor a la vez que recibe de él el aval necesario para ser susceptible de figurar, por ejemplo, en un museo. De ser conservada para la posteridad trascendiendo temporalmente a su propio creador.

La concepción del arte según ese criterio “admirativo” –sea del artista o de la obra es la manifestación de una no siempre sana envidia hacia cualidades ajenas que nunca se tendrán y una calificación moral del propio autor de la obra admirada. Lo que el romanticismo tiñó de genialidad aleatoria, ante la que el individuo en cuestión poco o nada tenía que hacer ni a favor ni en contra, fue justificado anteriormente como resultado no sólo de su virtuosismo sino de su propia virtud. Sea porque debe enfrentarse a un mundo hostil contra el que combate, incomprendido, desde la soledad de su estudio o porque debe erigirse en un referente de la moralidad que manifiestan sus propias creaciones, el artista que realiza el arte bueno es el que ejecuta el arte difícil: el que se consigue tras sobrellevar trabajos heroicos en los que la moral es un atributo más de la belleza.

Por ello ¿qué mérito tiene un paisaje de Antonio López cuando alguien siembra la duda de la posible utilización, en su trazado, de una diapositiva proyectada sobre el lienzo en blanco como técnica de ayuda al igual que hicieron los representantes del hiperrealismo y fotorrealismo norteamericano?⁵ ¿Cómo valorar la obra de un escultor contemporáneo que realiza una maqueta de pocos centímetros de altura, en escayola, y que más tarde veremos erigida en una plaza pública? ¿Le resta mérito la intervención de los operarios de un taller de fundición que han aumentado su tamaño hasta los veinte metros? ¿Cómo valorar la aportación inestimable del conductor del camión-grúa que la ha depositado en su emplazamiento? ¿Y la de los jardineros que la han rodeado de césped y algunas especies de arbustos autóctonos? ¿Y la del Ingeniero de Obras Públicas que diseñó la nueva rotonda para los automóviles?

¿Son acaso tan diferentes estos métodos que los utilizados en cualquier taller de escultura a lo largo de la historia? ¿Eran los propios pintores de renombre quienes tensaban las telas en los bastidores, quienes molían los pigmentos y elaboraban las pinturas, quienes trasladaban al lienzo los cartones, quienes ejecutaban las primeras manchas? ¿Qué labor llevaban a cabo los escultores afamados más allá de la realización del boceto en terracota algunas veces ni tan siquiera

4 WILDE, O. 1890) Del Prólogo de *“El Retrato de Dorian Gray”*, cuya lectura y subrayado recomiendo encarecidamente

5 He tenido la oportunidad de encontrarme con Antonio López mientras pintaba algún rincón de Madrid (concretamente “La Gran Vía” (1974-81) Creo que es algo con lo que se han “topado”, además, gran parte de mis conciudadanos y está plasmado en instantáneas que recogen el proceso de trabajo en diversas localizaciones, con lo que ese reparo posiblemente no esté bien fundado (Suponiendo que constituyera un reparo para mirar y admirar la obra de Antonio López o la de cualquier otro pintor) Pese a todo, se aprecian en alguna de sus obras (La misma “Gran Vía-Clavel” (1977-90) o “Casa de Antonio López Torres” [1972-75]) unas deformaciones cóncavas de las partes extremas, muy similares a las producidas fotográficamente al trabajar con un objetivo gran angular. Deformaciones, no obstante, que también se manifiestan cuando se realiza un dibujo de perspectiva ayudado de manera rigurosa con una ventana de Leonardo (o de Durerro, o Vasari) y se debe a la formación cóncava de la imagen que se produce en el ojo por su propia fisiología.

de tamaño similar a la definitiva obra en mármol en la que, en ocasiones, ni tan siquiera intervenían? O ¿qué punto de verdad existía en los retratos reales, en las arquitecturas expresadas en los cuadros, en los movimientos de los animales o en los colores de una puesta de sol? Aunque personalmente no considero en modo alguno estas circunstancias como posibles atenuantes del posible disfrute de estas obras, me detendré en algunas anécdotas desmitificadoras de entre las muchas que acompañan a la producción que podemos contemplar en los museos.

Nos encontramos frente a una obra del siglo XVII en la que se nos describe una escena bucólica ambientada en el puerto romano de Ostia. Su autor, Claudio de Lorena, aborda el embarco de Santa Paula rumbo a Palestina para encontrarse con San Jerónimo, recién enviudada, según la historia en la alborada de un día de 385. Es evidente que nada de la arquitectura se corresponde con la que probablemente se erigiera en ese puerto en esa época y que algunos edificios se utilizan de manera alegórica, pero el encanto de la luz que emerge del mar en el fondo del cuadro es tal que poco importa. La imagen transmite una sensación de melancolía tal vez muy similar a la que sentirían los hijos de la santa en la despedida minutos después desde el muelle. Tal vez lo que menos importa es que todo ese realismo se desvanece cuando observamos un mapa de Italia: el puerto de Ostia está enclavado en la costa Oeste donde evidentemente nunca veremos amanecer ¿Hemos sido, pues, engañados?

No abandonemos el Museo del Prado. Durante los casi dos siglos que lleva expuesta hemos admirado en “Las Hilanderas” (1657) unos añadidos no sólo no pintados por el propio Velázquez, sino ni siquiera imaginados por él y que, es más, desvirtúan completamente la apreciación del conjunto de la obra. Se trata de unas franjas de lienzo que aparecen en los laterales y en la parte superior. En este caso, formando un arco que convierte la escena del último plano en una nueva habitación.

Aunque la mayoría de los críticos coinciden en pensar que se trata de uno de esos recursos intelectuales que caracterizan sus obras ya desde “La Mulata” que se expone en Dublín (1617) o “Cristo en casa de Marta” (hacia 1618), en los que el tema importante del cuadro se traslada al fondo (lo que se conoce como “el cuadro dentro del cuadro”), el debate se ha mantenido entre los que defienden que –no obstante– se trata de una estancia diferente y los que afirman que toda la escena que contemplamos no es más que un tapiz⁶. Algo sobre lo que un espectador no demasiado iniciado no podrá, tal vez, decantarse: los conservacionistas se niegan a retirar los añadidos y la obra se sigue exponiendo con ellos (Aunque teóricamente se alterne ocultando los bordes bajo la pared).

¿Qué es lo esencial en este cuadro de Velázquez? A mi modo de ver, más que el portentoso dibujo del movimiento de la rueda, el recurso intelectual de situar el interés del cuadro lejos de la primera mirada del espectador. Como un año antes habría hecho sacando de “Las Meninas” al motivo principal del cuadro, los Reyes. Haciendo que el espectador ocupara su lugar. Reflejándolos en un espejo. Y esa

⁶ Julián Gállego, en el Catálogo de la exposición antológica de Velázquez 1990, atribuye a Harris la interpretación de la escena como tapiz, algo que también hace Camón-Aznar, y a Tolnay, Trapier, Azcárate y Ángulo como de una habitación. No obstante, los dos primeros consideran en ella dos planos: uno para los personajes de Minerva y Aracne y otro para el tapiz del fondo, mientras que los dos últimos los creen dentro de ese mismo tapiz.

y no otra es la gran diferencia entre “Las Meninas” del Prado y las expuestas en el Kingston House de Dorset. Que, al desaparecer la imagen de los reyes, ha desaparecido también el contenido del cuadro. Y ¿qué es lo que se le ha hurtado al visitante del museo durante estos últimos doscientos años? La posibilidad de decidir con todos los datos en la mano qué era lo que en realidad estaba viendo.

La verdad y la mentira han jugado una interminable partida de cartas en la historia del arte, pero no sólo como cualidad formal de la obra, sino como parte de su propio significado. Tengo la impresión de que, no obstante, alguna de ellas ha utilizado cartas marcadas, que no siempre se ha estado en igualdad de condiciones. Que lo que se ha visto o creído ver, tal vez no era lo que aparecía exteriormente en el cuadro.

Como lo prueba el hecho de que no conservemos ninguna obra pictórica del pintor más afamado de la antigüedad y, sin embargo, gracias a la literatura que le ha acompañado, sigamos teniéndole en uno de los más altos puestos del Olimpo. Aunque Apeles, contemporáneo de Alejandro Magno y deudor en parte de él por su fama, no conociese otra cosa que el temple como técnica pictórica. Y, como cualquier iniciado sabe, este tipo de pintura al agua en modo alguno llegue a emular, ni de lejos, las cualidades representativas de las sustancias oleosas introducidas en la historia de la pintura por los flamencos, veinte siglos más tarde.

O que el conocimiento de la escultura griega, realizada de forma original mediante un sistema aditivo –como es el modelado en arcilla- y vaciada en bronce, generalmente con pátina oscura y algunas notas de policromía en el rostro, nos haya llegado a través de unas copias romanas en mármol, blanco e impoluto, obtenidas por un método de sustracción como es la talla. Y que, de este conocimiento, surgieran los principales hitos de la escultura moderna, desde el Renacimiento al Neoclásico, que voluntariamente renunciaron al uso del color y con prioridad se decantaron por el uso de la piedra⁷.

O que al acercarnos a la Acrópolis, nos admiren unas construcciones blancas que originariamente aparecían abigarradas de colores primarios, un tanto estridentes por cierto, ante los ciudadanos de Atenas. Casi prácticamente como toda la arquitectura del mundo Antiguo o como las portadas policromadas de las catedrales, que hoy nos admiran por su uniforme gris-piedra verjurado de hongos, de verdín, de humos.

O que creamos ver en los mármoles de Rodin el palpito de su genio, una supuesta frescura que tan sólo tenían sus modelos en barro y, por ende, sus vaciados en bronce, pero nunca sus creaciones en mármol. Básicamente porque él jamás labró la piedra, es más, incluso era reacio a cualquier trabajo de cantería, (WITTKOWER, 1977). Como ocurría en cualquier taller de escultura desde la época griega, una vez terminado el modelo en barro y siempre que éste tuviera el tamaño que se quería dar a la obra definitiva, los aprendices realizaban un vaciado en yeso de la figura. Posteriormente trasladaban a la piedra la pieza resultante siguiendo cualquiera de los métodos conocidos: los compases griegos (más frecuente para modelos pequeños que se deseaba ampliar), las tinas de agua casi exclusivas de Miguel Ángel o los métodos renacentistas

7 A ellos hay que sumar que existía un desprecio ante las obras policromadas, generalmente en madera, también por la temática religiosa que las caracterizaba casi de manera exclusiva. El uso de la piedra y el no uso del color era también una reacción de afirmación del carácter laicista del digamos “arte serio”.

de Carradori o Vasari, evolucionados –a su vez- de la antigüedad clásica y que aparecen descritos en numerosos escritos. En alguna ocasión la escasa pericia de los ayudantes provocaba que las marcas de referencia apareciesen excesivamente hundidas resultando luego imposible eliminarlas.

Volvamos sobre el tapete y demos la vuelta a la carta. Tal vez eso nos ayude a desencumbrar al artista, en primer término, de la imagen de ideal romántico que tal vez le acompaña no siempre justamente.

Si nos interesan sus méritos profesionales, no habremos de considerarle de una manera aislada, ni con respecto al mundo, ni a su propia persona. Prescindiendo de la pintura impresionista y de alguna de sus consiguientes vanguardias pictóricas, el trabajo del pintor o el escultor siempre estuvo acompañado de un conjunto de operarios ya desde los orígenes gremiales y artesanales de su actividad.

Nada hay de extraño en conocer que cualquier proyecto de grandes dimensiones que se ejecuta en la actualidad, sobre todo si pasa a ser obra civil, abandona el estudio del escultor o pintor en una caja de poco más de un metro cúbico o en una carpeta formato DIN A-2. Y ahí acaba su trabajo, como acaba el del arquitecto con la ejecución de los planos y no en la colocación del forjado de los cimientos ni en el izado de la estructura o los muros de ladrillo. O el del más prestigioso cirujano con la extirpación del tumor. No será él quien suture la herida, como tampoco fue él quien realizó el preoperatorio, ni comenzó a abrir la herida, aunque permanezca en la sala de operaciones hasta que concluya la operación, cosa no siempre habitual ni probablemente necesaria. ¿Por qué esperar y exigir del artista un comportamiento distinto?

Si contemplamos la práctica artística como actividad de ocio de cualquier persona, despojarla de esas atribuciones cuasi-geniales es una clara opción por una idea democratizadora de las prácticas artísticas, al margen de que profesionalmente pudieran aplicarse aquí determinados reproches de intrusismo en los que no voy a detenerme.

Si hablamos específicamente de razones de enseñanza ¿Por qué considerar las cualidades artísticas distintas del resto de capacidades? Si éstas son sólo don de unos pocos elegidos, estamos afirmando que no todos los individuos pueden ser educados en depende qué áreas. Y esto se puede interpretar como que carecen de cualquier tipo de cualidades para ellas o que no merece la pena someterle a según qué disciplinas.

Evidentemente no comparto ninguna de estas aseveraciones. No pretendo que mis discípulos sean artistas reconocidos, de la misma manera que el profesor de Educación Física no busca formar atletas de elite ni el de Ciencias obtener una futura promoción de premios Nobel. Pero sí quiero que rindan en mi asignatura como lo hacen en el resto: según sus capacidades que serán mayores o menores, tal vez excepcionales..., pero nunca nulas. Y que, a su formación global, contribuyan también las facetas artísticas. Y los que se dediquen a esta profesión en el futuro, lo transmitan así a sus alumnos, como marca la Ley⁸. Y los que no, que las utilicen para ser mejores hombres o mejores mujeres.

⁸ Entiendo incluso que serán parte importante de esa formación humana, aunque recientes contrarreformas educativas (sobre todo en los niveles de la E.S.O.) piensen (¿piensen?) lo contrario.

3. “EL MOLINO YA NO ESTÁ, PERO EL VIENTO SIGUE TODAVÍA”

(VAN GOGH, 1936: 125)

En la Facultad de Bellas Artes de Madrid, frente a la biblioteca, se cuelga un lienzo de proporciones colosales. En cierta ocasión nos contaron en clase que era una perfecta reproducción de una obra de Andrea Mantegna que se había perdido, de manera que ahora, a su valor como copia, sumaba el hecho de ser la única pista fiable de la obra original. En uno de sus ángulos inferiores, un pintor anónimo había dibujado unos bigotes y una barbita cuya identidad con el cuadro era tal que las autoridades académicas no habían considerado oportuno retirarlos. No sé si desvergüenza o acierto estético, lo cierto es que el graffiti ha pasado a ser parte de la memoria gráfica de los estudiantes de esa Facultad.

Esa nueva visión se me antoja imprescindible. Creo que, para desgracia de todos, las actividades artísticas en la escuela se resumen en un entretenimiento que acompaña la celebración de determinadas onomásticas de no muy claras motivaciones. Por ello, no sólo no es demasiado importante qué hacer, sino quién dirige el desarrollo de esa actividad. No quisiera acabar con una nueva crítica, esta vez de un sistema educativo que no prepara adecuadamente a los maestros encargados de llevar a las aulas las enseñanzas artísticas, sino más bien con lo que creo es consecuencia lógica de todo lo anterior (y tal vez más cosas) Me limito a constatar el hecho de que el Área Artística esté contemplada en la Enseñanza Primaria y no tenga una titulación de Magisterio correspondiente. Y que las horas que se imparten en los actuales planes de estudio sean menos de la mitad de la que configuraban los programas de planes anteriores. Albergó la esperanza de que no existan razones demasiado claras para ello. Si así lo fuera, me parecería aún más desalentador.

Otto Pächt afirmó que *“en el principio fue el ojo, no la palabra”*, (PÄTCH, 1977). Si no consideramos prioritario educar la mirada consecuentemente no vamos a educar tampoco la comprensión de la realidad a la que se mira. Si lo que esa comprensión manifiesta a través de determinadas creaciones no encuentra el cauce adecuado ni para su realización ni para su enjuiciamiento, será difícil mantener el interés de las personas que realizan esas actividades. Si se pierde el interés, se dejarán de ejercitar esas capacidades. Si se abandona la práctica, se atrofia el miembro. La mirada con anteojeras sólo nos deja ver una porción parcial del camino.

Cuando los hombres primitivos marcaron en sus territorios extraños dibujos para los dioses, probablemente esperaran que les fueran propicios. Se sabían observados y poco importaba que hasta la aparición de la aviación nadie nunca llegase a contemplar los dibujos realizados en el desierto de Nazca. El Land-Art de los años 70 recogió esa herencia con la seguridad de que la foto aérea garantizaba el legado de su obra y con la incertidumbre de que tal vez los dioses no estuvieran arriba para observarla (*Figuras 4 y 5*). El utilitarismo que contagia la sociedad no se si es un síntoma o una consecuencia pero es, sin duda, uno de los condicionantes que nuestra profesión debe considerar. Desde las perspectivas de la docencia no es difícil substraerse al hecho de que el dibujo (entendido como mera actividad no-útil) es una de las mayores gratificaciones que el niño experimenta en sus primeros años de vida.

También cuando se lleva a cabo en el medio escolar. Antes que la escritura, que el ejercicio de razonamiento lógico, que otros muchos procesos, se lleva a cabo ese extraño romance entre una hoja de papel y la práctica totalidad de los seres humanos. También es algo que le distingue del resto de las especies, como el uso de sus manos, como decorar inútilmente los instrumentos que usa para satisfacer sus necesidades.

Sin embargo, durante el proceso de escolarización, abandona esas prácticas y, en su mayor parte, se convierte a los diez u once años, en un individuo que se expresa plásticamente con unas formas estereotipadas que apenas han evolucionado desde el final de la Ed. Infantil.

Y, lo que es más triste, que no cambiarán más a lo largo de su vida ¿Puede hablarse con rigor de que no existían cualidades en una actividad que todos los niños llevan a cabo de manera espontánea y universal? ¿Carecía del entusiasmo y el vigor necesarios para profundizar en su conocimiento? ¿Le era más difícil utilizar los elementos gráficos para expresarse, cuyo fundamento ya conocía, que los simbólicos o los signícos, para él desconocidos?

Presiento que han sido más nuestras incapacidades y no las suyas las responsables de este fracaso. Me consuela al menos saber que el viento sigue soplando. Y sopla donde quiere.

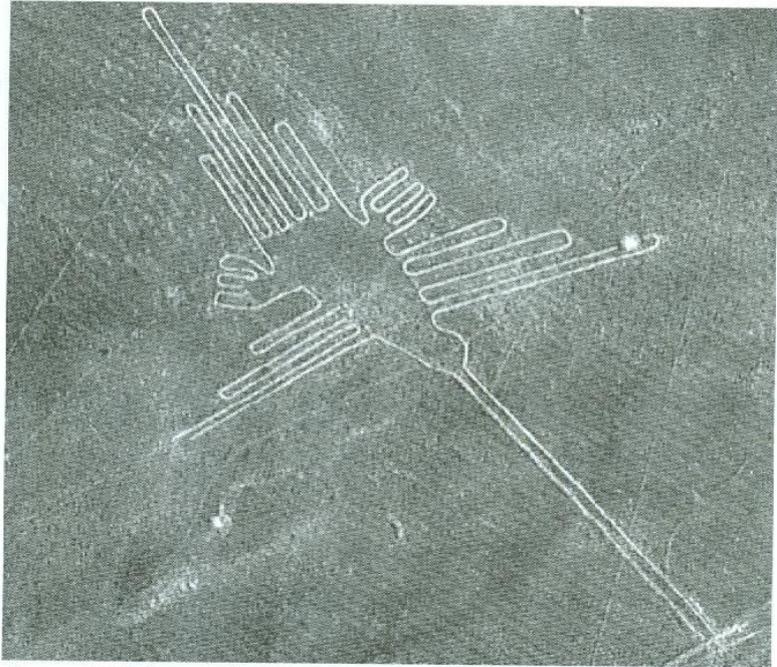


Figura 4: "El Gran Colibrí" Anónimo (100 a. J.C. -550 d.J.C.) Nazca, Perú



Figura 5: "Spiral Jetty", Robert SMITHSON (1970) Utah, USA

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T (1989). *Teoría Estética*. Madrid: Taurus.
- BARLOW, M (1977). *Diario de un Profesor Novato*. Salamanca: Sígueme.
- BOZAL, V (1987). *Mimesis: las Imágenes y las Cosas*. Madrid: Visor.
- BURKE, E (1987). *Indagación Filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello*. Madrid: Tecnos.
- GUIDERI, R (1997). *El Museo y sus Fetiches*. Madrid: Tecnos.
- GIVONE, S (1990). *Historia de la Estética*. Madrid: Tecnos.
- HILDEBRAND, A Von (1988). *El Problema de la Forma en la Obra de Arte*. Madrid: Visor.
- JIMÉNEZ, J (1986). *Imágenes del Hombre*. Madrid: Tecnos.
- KANDINSKY, W (1982). *De lo Espiritual en el Arte*. Barcelona: Labor.
- LESSING, G.E (1990). *Laocoonte*. Madrid: Tecnos.
- MARCHAN FIZ, S. (1986). *Del Arte Objetual al Arte de Concepto*. Madrid: Akal.
- MERQUIOR, J.G (1978). *La Estética de Lévi-Strauss*. Barcelona, Destino.
- PANOFSKY, E (1985). *El Significado en las Artes Visuales*. Madrid: Alianza.
- PATCH, O. (1977). *Historia del Arte y Metodología*. Madrid: Alianza 1986.
- SAVATER, F (1999). *Las Preguntas de la Vida*. Barcelona: Ariel.
- TARABUKIN, N (1977). *El Último Cuadro*. Barcelona: Gustavo Gili.
- TRÍAS, E. (1988). *Lo Bello y lo Siniestro*. Barcelona: Ariel.
- VALVERDE, J.M (1987). *Breve Historia y Antología de la Estética*. Barcelona: Ariel.
- VAN GOGH, V. (1998). *Cartas a Théo*. Barcelona: Idea Universitaria.
- WILDE, O (1988). *El Retrato de Dorian Gray*. Barcelona: Orbis.
- WITTKOWER, R (1984). *La Escultura, Procesos y Principios*. Madrid: Alianza.
- VORÁGINE, S de la (1989). *La Leyenda Dorada*. Madrid: Alianza.
- WOLFE, T (1976). *La Palabra Pintada*. Barcelona: Anagrama.

CATÁLOGOS

- “ANTONIO LÓPEZ” (1993) (Exposición Antológica) Madrid: MNCARS.
- “KANDINSKY Y MONDRIAN, DOS CAMINOS HACIA LA ABSTRACCIÓN” (1994) Madrid: Fundación “La Caixa”.
- “VELÁZQUEZ” (1990) Madrid: Museo Nacional del Prado.