

ENSEÑANZA ARTÍSTICA Y DESARROLLO HUMANO

JUAN CARLOS MEANA MARTÍNEZ

Resumo

Este trabalho aborda o ensino e a aprendizagem da arte como práticas mediadas por categorias culturais, mediação que coloca essas práticas em constante diálogo com o contexto a que pertencem essas categorias. A referência para essa abordagem é o ensino de arte no ambiente universitário espanhol, que permite ao autor expor um modelo de ensino artístico desenvolvido a partir de sua experiência docente. Nessa exposição, o fato artístico é enfatizado através da articulação entre "projeto", "método" e "análise", numa proposta de superação da tradicional divisão entre teoria e prática.

Palavras-chave: Ensino de arte, aprendizagem artística, categorias culturais, contexto.

Abstract:

This work approaches the teaching and the learning of arts as practices controlled by cultural categories. Such control puts these practices in continuous dialogue with the context where these categories belong. The reference to this approach is the teaching of arts in the Spanish university environment, which allows the author to expose an artistic teaching practice developed from his teaching experience. In this exhibition, the artistic fact is seen through the articulation between "project", "methodology" and "analysis", in an overcoming proposal of the traditional division between theory and practice.

Key words: Teaching of arts, artistic learning, cultural categories, context.

Resulta altamente complejo hablar de educación en arte hoy en día. Las razones son múltiples y como docente universitario de las artes y como artista no cejo en el empeño de cuestionarme y preguntarme por tal tarea tan compleja y atractiva en la que me encuentro inmerso. El problema que se nos plantea no es otro que construir un modelo de enseñanza desde el arte y para el arte. Lo que seguidamente voy a exponer es tan solo una aproximación puntual al momento en el que el alumno/a ha de articular una propuesta desde sus inquietudes sensibles.

Quizás convendría hacer un pequeño repaso del contexto donde me surgen lo interrogantes que expondré porque creo que en educación, y más concreto en educación artística, es imprescindible hablar de una enseñanza reglada que se encuentra en permanente diálogo con el contexto. Cabría diferenciar esta práctica, en la que se debe insertar cualquier enseñanza que pertenezca a un sistema reglado, de aquella que se basa en una generación espontánea del conocimiento. Aún en arte existen muchas actitudes que apuntan hacia un autodidactismo como modelo de conocimiento, como defensa de la individualidad de cada sujeto. A estas alturas resulta difícil sospechar la existencia de sujetos individuales ajenos a las categorías culturales del contexto al que pertenecen. El aprendizaje del arte, como su contemplación y disfrute se hace a través de una serie de categorías de orden cada vez más complejo que mediatizan nuestra posición. No somos individuos "puros" sino que estamos mediatizados desde nuestra situación en el vientre materno. Creo, por tanto, que es posible una educación artística y que, a su vez, el arte se puede nutrir a través de la educación.

En España las facultades de Bellas Artes pertenecen al ámbito universitario desde el año 1979, habiendo sido anteriormente escuelas de Bellas Artes. Digamos que coincidió este paso de pertenencia a la Universidad con la apertura política y cultural de un país encerrado en sí mismo durante varias décadas. El *boom* sociocultural, económico y político propició una euforia donde se construyeron instituciones sin el mimo y el esmero preciso, adaptándose a los nuevos tiempos con la urgencia del momento. Las antiguas escuelas readaptaron sus planes de estudios para converger con el planteamiento universitario, se construyeron nuevas y modernas instalaciones y las facultades de Bellas Artes se

abrieron a un gran número de personas que hizo preciso el establecer cuotas de entrada.

Ahora nos encontramos en una segunda fase en la que el contexto europeo exige una convergencia con sistemas de las escuelas y universidades europeas, modificándose de nuevo los planes de estudios con el fin de adaptarnos a un sistema de créditos facilitando la movilidad y el intercambio tanto de alumnos como de profesorado.

Estamos situados, por tanto, con una encrucijada en la que se ha pasado de la vieja y clásica academia de orden formalista (aún perduran varios modelos de este quehacer en el ámbito de las facultades de bellas artes en España) a una nueva enseñanza (o ¿cabría decir nueva academia?) en la que se ha complementado un saber técnico, un aprendizaje de los lenguajes artísticos, con la formación de sujetos con un grado cultural más amplio, capaces de intervenir de modo diferente en el contexto cultural al que pertenecen.

Así las cosas en esta, como digo, encrucijada, la formación universitaria de las artes en España no ha conseguido desprenderse de los modelos de la academia (de hecho en ocasiones se ha hecho una academia de lo moderno como valor supremo en los modelos de enseñanza artística), tampoco hemos conseguido desprendernos del modelo "innato" para las artes, donde basta dejar aflorar la creatividad de cada persona para que el resultado sea válido (siendo éste, a mi juicio, un primer comienzo que se ha de complementar y alimentar con una verdadera formación), ni tampoco hemos sido capaces de generar un modelo para el conocimiento artístico, es decir, de construcción de un sistema reglado capaz de afrontar la formación artística desde un grado de complejidad tal que aborde los diferentes matices que el arte contemporáneo plantea y que consiga mantener una relación de igual con los estamentos artísticos del momento (galerías, museos, crítica, prensa, curators, bienales, ...) y con el ámbito universitario al que pertenece.

Objetivos

Así las cosas y resumidas en esta síntesis llegamos a la articulación de unos objetivos iniciales, siendo preciso ensayar permanentemente modelos de reciclaje que nos permitan experimentar mejoras y adaptabilidad a los nuevos

retos. Para ello resulta imprescindible plantear una serie de objetivos ideales a los que tenderemos en nuestra práctica cotidiana como docentes.

Abogamos para ello en una enseñanza basada :

- Más en la producción que en la transmisión de verdades, es decir que

sea el descubrimiento del conocimiento la propia base de la enseñanza.

- Que sea crítica en el sentido de revisar continuamente sus postulados para no caer en el formulario ni en actitudes autoritarias, ni en posturas de relativismo oscurantista.

- Plural y diversa en el sentido de poder aprovechar e incorporar lo más útil de cada teoría y cada práctica. Esto significa un desmenuzamiento de los diversos planteamientos docentes y su readaptación a las necesidades.

- Actualizada y presente en su contexto político, social, cultural, económico, etc. Es decir, que no tienda al aislamiento y se relacione con su mundo y su momento.

- Autónoma en el sentido de saber guardar las distancias y las conexiones precisas tanto con otras disciplinas como con el medio en el sentido de no requerirsele una función inmediata de aplicabilidad, lo que no resta para que se pueda interrelacionar con otras disciplinas.

- Debe dar cabida al amplio abanico de posturas que se producen en el arte desde posicionamientos que tiendan a asumir lo complejo, no a simplificar el conjunto.

- Debe ser creativa, no sólo ha de analizar posibilidades sino que ha de ser capaz de construir respuestas, de materializar sus propuestas.

- Ha de ser autoreflexiva y capaz de vencer sus inclinaciones a la ambigüedad, cuestionando permanentemente sus posibilidades e imposibilidades, la consistencia de su saber, sus estrategias y su legitimación.

- Divertida y ágil en sus propuestas y metodologías para apuntar hacia los mundos sensibles del alumnado y con capacidad de diversificar sus propuestas. ¹

Como podemos ver de estos puntos se desprende que rechazamos algunos modelos y postulados aún vigentes en la enseñanza artística como son:

1 Para la enumeración de estos objetivos que aquí se citan nos hemos basado en el texto de Juan Luís Moraza *Decálogo-Deseo para un Arte de la Enseñanza (de las artes)* [On line]: Arteleku. Diputación Foral de Gipuzkoa < [http://www.arteleku.net/archivo de artistas](http://www.arteleku.net/archivo_de_artistas). > Ponencia dentro del encuentro sobre Enseñanzas Artísticas de la Agrupación de Asociaciones de Artistas de España, en Bilbao 1999. Consultado en Octubre 2002.

- La preponderancia de la opinión en el docente frente a un sistema de conocimiento que proponga el conocimiento desde la propia producción.

- Asimismo la rapidez con la que ha evolucionado el mundo del arte, paralelo por otra parte a la evolución del mundo de la imagen y de los sistemas de información, ha demostrado el autoaislamiento en el que se encuentra la docencia artística en gran número de escuelas y facultades.

- Por otra parte y no menos destacable es la vigencia aún de posturas autoritarias que soslayan con estas actitudes la falta de concreción de un saber que se demanda.

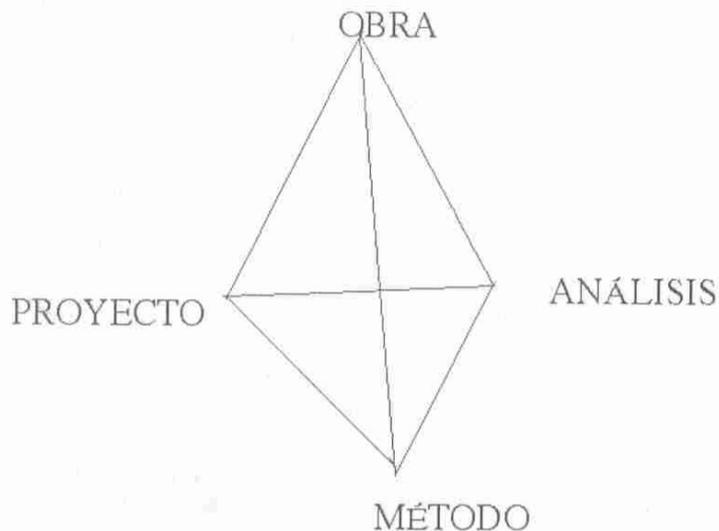
- La indefinición y falta de argumentación de un saber que partiendo de la práctica se ha de nutrir de una teoría y ser capaz de generar por sí mismo un conocimiento teórico. Lo que ha legitimado un saber hacer, un saber técnico ajeno a un saber pensar, a un saber de pensamiento. En definitiva se detecta una grave falta de conciencia sobre lo que se está haciendo.

Planteadas estas bases de la realidad de la situación de la enseñanza artística en mi país y unos posibles objetivos a los que pienso debe tender el sistema de la enseñanza artística en la realidad, voy a exponer un modelo planteado y desarrollado a lo largo de ocho años de experiencia en un nivel de cuarto curso.

Metodología

Partimos de la división del conjunto del hecho artístico en tres enfoques diferentes con el objetivo de intentar superar la tradicional y poco operativa división de teoría y práctica, y digo poco operativa porque no conexas debidamente la acción y la consciencia que esta debe generar, es decir el alumno/a divide la praxis de las consecuencias que esta tiene como formación integral del sujeto.

Hemos diseccionado las partes para poder entrar en el núcleo del proceso creativo y poder así ordenar y posibilitar una jerarquía de toda la información que el alumno/a precisa, además de posibilitarle la inserción de información que el/ella pueda recoger desde los ámbitos



Esquema 1

perceptivos, conceptuales y sensitivos. Los enfoques atienden a tres materias: *Proyecto, Método y Análisis* (Esquema 1), impartidas por un equipo de profesores que ha oscilado a lo largo de los años entre dos y tres. Estos tres

	<u>materias</u>	<u>acciones</u>
PROCESO CREATIVO	PROYECTO	PROYECTAR
	MÉTODO	EJECUTAR
	ANÁLISIS	EVALUAR

Esquema 2

enfoque forman una estructura compacta común a toda labor creativa y que se corresponderían con tres acciones como son *proyectar, ejecutar y evaluar* (Esquema 2).

Estas operaciones intelectuales abordarían el ámbito de lo perceptivo, lo sensitivo y lo conceptual, y en ellas tendrían cabida tanto los métodos heurísticos como los algorítmicos de los que hablaremos más adelante. De la articulación de estos dos métodos y de las tres acciones de conocimiento depende en gran medida el éxito de la labor artística.

A continuación definiremos brevemente lo que podemos entender por cada una de las materias o enfoques y su relación.

Proyecto.

Su definición no se puede reducir sino que ha de entenderse en términos de complejidad. Partimos de que el proyecto es una operación mental, un pensamiento de hacer algo, no se puede definir como una acción en sí misma pero sí como una acción dispuesta a ser emprendida.

El proyecto nace de la propia capacidad intrínsecamente humana de imaginar, de hacer intervenir la irrealidad en las decisiones propias que nos han de llevar posteriormente a la acción, a la creación del objeto artístico. El proyecto, o la voluntad de construcción del mismo, no nace de un reconocimiento en la realidad existente sino de una ensoñación que ha de abrir nuevas vías, que ha de plantear nuevos interrogantes capaces de activar todos los mecanismos de la inteligencia. El proyecto, en su fase de materialización, ha de volver a la realidad, pero para ampliarla, para enriquecerla.

La idea de proyecto lleva consigo una serie de valores que han de determinar el estado y desarrollo del sujeto. Así, la libertad sería un valor esencial en la acción de proyectar que va más allá de la propia disciplina artística. La libertad nos ha de permitir *imaginar, discernir y elegir*, es del ejercicio de esa libertad de la que depende el éxito del proyecto creador. No podemos entender que un proyecto sea creador si no ha existido un ejercicio de la libertad fuera de rutinas y de fórmulas conocidas. Imaginar, discernir y elegir llevan a la persona a elaborar toda una serie de posibilidades o

anteproyectos donde van tomando cuerpo los estímulos, perceptivos, sensoriales y conceptuales.

En el diálogo que se establece entre realidad e irrealidad vemos que el proyecto tiene una parte extraña al sujeto mismo y una parte intrínseca a él. La conexión de ambos planos depende esencialmente de un deseo, de una voluntad y lógicamente de una metodología adecuada. Existe en el proyecto un lugar fuera de nuestro alcance pero hacia el que iniciamos una marcha con el fin de ocuparlo. La marcha se inicia con los elementos propios de nuestra inteligencia pero desarrollados y puestos al máximo, puestos al límite para permitir un desarrollo de nuestra inteligencia. El proyecto ha de posibilitar hacer de lo ordinario algo extraordinario, de transformar datos aparentemente triviales de nuestra inteligencia en otros mucho más sugerentes que nos amplíen los límites.

El fin en el proyecto permanece oscuro, no se conoce en definición, se manifiesta en forma de querencia, pero es ahí donde radica el interés del mismo, en su capacidad para atraernos, para iniciar todo un proceso de búsqueda. Es esta misma atracción la que nos permite cambiar nuestro registro mental y sensitivo para permanecer al acecho de cuantas cosas puedan pasar de ser banales a ser sugerentes.

Pero no hay proyecto sin acción, lo que diferencia el anteproyecto del proyecto es precisamente su capacidad de ser posible. El proyecto implica una marcha y esta viene con el deseo de actuar. No hay proyecto si no hay deseo de proyectar, "el deseo implica una tensión entre el espacio que habitas y un espacio eventual que se proyecta en la mente y en la sensibilidad" (Argullol e Trías, 1992:96). Este deseo está estrechamente ligado a todo el plano sentimental del autor, al plano de los afectos que han de incitar a la acción, "la subjetividad entera del autor por mediación de los órganos integradores de información que son los esquemas sentimentales, percibe que el tema es transitable", afirma J.A. Marina (1993:160). El deseo nos permite soñar esos espacios futuros propios de las perspectivas utópicas que "son convenientes porque entrañan la necesidad de poner a prueba, y la voluntad de modificar, el propio espacio en el que se encuentran" (Argullol e Trías, 1992:96).

Los esquemas sentimentales forman parte imprescindible en toda la mecánica del proyecto y resultan imprescindibles en la inteligencia creadora. La falta inicial de definición en el contenido del proyecto se suplanta por la capacidad de acción de los sentimientos más diversos y desordenados. El conjunto de sentimientos capaces de elaborar un proyecto son los que actúan sobre nuestro sistema perceptivo; tal y como afirma Marina:

el esquema sentimental que es un bloque integrado de informaciones, valoraciones estéticas, peculiaridades psicológicas, reflexiones teóricas, deseos, manías, razonamientos, ensoñaciones y muchas cosas más, interpreta los datos perceptivos y los hace aparecer en la conciencia sentimentalizados (1993:166).

Vemos, por tanto, que proyectar consiste en utilizar toda una serie de modelos mentales enlazados con el deseo de actuar. El sujeto capaz de elaborar un proyecto debe imaginar, discernir y elegir un territorio del conocimiento que le suponga una ampliación de su propio campo de inteligencia, de su propia libertad. La creación de un proyecto no es solamente una elaboración formal, es ante todo una operación biológica, una operación de vida expuesta a contrariedades pero que intenta afirmar al sujeto que la realiza prolongando su subjetividad en un ejercicio de la libertad.

Método

Decíamos con anterioridad que el proyecto se concreta en la acción, pero esta acción queda perfilada mediante una gran actividad de la inteligencia como es el buscar. Es decir, si el proyecto tiene una meta en un lugar irreal y debemos obligatoriamente partir de lo real, hemos de elaborar un plan, una estrategia que nos permita unir ambos polos. Para ello es imprescindible una búsqueda que nos permita ajustar el proyecto con nuestras posibilidades de llevarlo a cabo. La finalidad de ésta búsqueda es estudiar y ajustar las posibilidades de éxito para desarrollar el proyecto elegido, es lo que podemos denominar ensayos encaminados a "inventar posibilidades" (Marina, 1993:175). La orientación de esta búsqueda queda definida por la orientación del proyecto,

dependiendo del tipo de proyecto deberemos buscar una información u otra, responderemos unos estímulos u otros.

Cabría aquí diferenciar lo que podemos denominar una actitud de ensayo más que de estrategia, entendiendo la primera como una búsqueda donde los fines no permanecen en un lugar fijo, no se conoce el fin sino que lo vamos elaborando y definiendo a medida que nos vamos adentrando en el proyecto, es decir, que la propia búsqueda construya el proyecto. Mientras que lo que llamamos estrategia es la elaboración de un plan para conseguir un fin que se sabe de antemano.

La inteligencia en esta operación de búsqueda podemos decir que actúa en base a dos grandes grupos:

- *Las búsquedas algorítmicas* que serían aquellas hechas en base a un sistema, lentas, que exploran todas las posibilidades y tienen una eficacia limitada, utilizadas en el conocimiento científico.

- *Las heurísticas* en donde se despliegan todo tipo de saberes plegados y espontáneos que afloran por intuiciones, corazonadas, suposiciones...

A este respecto es interesante profundizar en estos sistemas y ver cómo no solamente han sido desarrollados en las artes sino también en las ciencias.

Aunque podríamos atribuir el primero como propio de las ciencias y el segundo de las artes vemos que ambos se entremezclan en los diferentes campos del conocimiento humano. El primero se distinguiría por ser determinista en sus pretensiones, es decir por determinar una única decisión, la mejor posible. El segundo, a nuestro juicio más operativo para lo que pretendemos, se basa en una serie de descartes, es decir, "no se trata de llegar a una opción única (la mejor), sino de ir restringiendo el conjunto de opciones satisfactorias mediante la sucesiva introducción de nuevos criterios de evaluación" (Echeverría, 2002:78). A este modelo Javier Echeverría lo denomina *criba axiológica* y lo presenta como un modelo de racionalidad valorativa.

La práctica artística nos demuestra que en la toma de decisiones que se desarrollan a lo largo del proceso creativo,

se utilizan varias hipótesis de trabajo que se van abandonando en la medida en la que no satisfacen las pretensiones. Es decir, se van produciendo una serie de descartes, una criba en la que aparecen varias soluciones posibles. El conjunto de las tomas de decisión van encaminadas no a una opción máxima concreta sino a la elaboración de posibilidades que se miden por el grado de satisfacción que producen en función de unos criterios de valoración (análisis) que se van construyendo y modificando a medida que avanza el proyecto.

Siguiendo el argumento de J. Echeverría para determinar los criterios por los que se rigen los valores científicos, vemos que

en el modelo de racionalidad acotada es posible fijar unos umbrales mínimos de satisfacción para los diversos criterios de valoración intervinientes pero, además, también es posible aumentar o disminuir dichos umbrales o cotas mínimas, así como introducir criterios de evaluación adicionales (2002:81).

A nuestro modo de ver este modelo es adecuado para el comportamiento de los artistas en su proceso de creación. El concepto de satisfacción, en este proceso creador, cumple las funciones que el concepto de verdad para la lógica filosófica,

Análisis

Este tercer elemento de juego va enfocado a la valoración de los resultados que vamos obteniendo a lo largo del proceso de creación. Debemos valorar si nuestro proyecto se realiza con aciertos o fracasos construyéndonos unos parámetros que se confronten con la idea vaga inicial de proyecto.

La actividad analítica no es algo que se de con exclusividad una vez que se haya materializado el objeto artístico, sino que se presenta como una actividad a desarrollar a lo largo de todo el proceso de construcción del proyecto.

En el análisis podemos distinguir varias partes esenciales:

- Aquella que define nuestro vacío, lo que nos falta.
- Aquella en la que se contrasta la información obtenida con los patrones que nos habíamos propuesto según nuestro criterio de sensibilidad.
- Aquella en la que se valora las nuevas posibilidades del proyecto ejecutado, mostrando su posible ampliación futura.

En todos los casos el análisis resulta esencial como modo de hacer consciente aquello que encontramos en la fase de búsqueda con métodos heurísticos.

Cabe preguntarse cuáles serían los sistemas de valores mediante los cuales evaluamos los resultados que vamos obteniendo. Decíamos con anterioridad que el proyecto no tenía una meta concreta sino que se definía a medida que avanzábamos, por lo que desconocemos con certeza aquellos parámetros a los que debemos compararlos. Con ello vemos que los criterios comparativos funcionan en arte de otra manera, es decir, tal y como decíamos para el Método, hemos de entenderlo en un sentido de satisfacción, al encontrar varias salidas posibles e ir creando todo “un sistema de preferencias que va a dirigir sus ocurrencias, sus evaluaciones y su obra entera” (Marina, 1993:168). Los valores en arte tienden a estar en una permanente redefinición en la medida que se alimentan de la información procesada desde el la percepción, la sensibilidad y el intelecto.

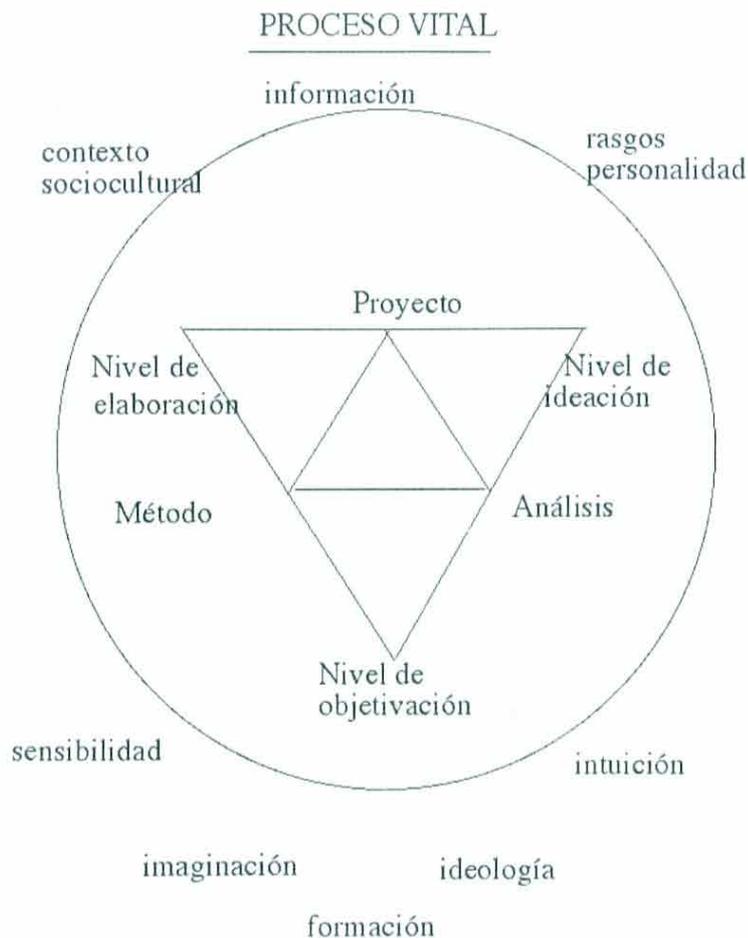
Desde el punto de vista de los enfoques que puedan tener las diferentes informaciones que aportamos al estudiante podemos agruparlos según unos bloques disciplinarios propuestos y practicados por la estética²:

- Un modelo propio de la psicología, basado en la Gestalt, tratando de acercar la investigación al modelo de investigación experimental propio de la ciencia natural, teniendo en cuenta la fisiología de la percepción, así como las leyes de la percepción estudiadas por la escuela de la *Gestalt*. Este método no aporta información suficiente como para tener en cuenta los aspectos sociales y comunicativos de las artes.

- Un modelo sociológico (Antal o Arnold Hauser) “que atiende a las determinaciones que los diferentes grupos sociales procuran en los procesos artísticos y en la naturaleza de los métodos de composición e interpretación. Para la sociología del arte el artista se sitúa en relación con

² Ver Proyecto Docente presentado por Alberto Ruiz de Samaniego en el Área de Estética y Teoría de las artes del Departamento de Pintura de la Universidad de Vigo, 2000

ciertos factores sobre los cuáles actúa” .Este modelo aporta datos desde el contexto en el que sucede pero adolece de falta de criterio para interpretar los datos históricos desde el presente.



Esquema 3

- Un tercer modelo basado en la recepción (*Estética de la recepción*, Hans Robert Jauss). El artista no solo ha de ser consciente de los problemas de la producción que le atañen sino también de los modelos de recepción de la obra y cómo estos se han ido modificando y ampliando para complejizar y ampliar la propia producción.

3 J. A. Marina, en su artículo "El rey desnudo" en la colección de artículos de prensa Crónicas de Ultramodernidad, diario ABC 17/4/1998, aporta cuatro criterios de valoración de las obras de arte en un intento de aplicar racionalidad a una cuestión que en muchas ocasiones se limita, erróneamente, a una cuestión de gusto personal. A saber: relación de la obra con el autor, relación de la obra de arte con el espectador, relación de la obra de arte con la realidad y relación de la obra de arte con la tradición artística. En cierta medida son coincidentes y complementarios con los enfoques en los que dividimos la información aportada al alumno desde el análisis con nuestro esquema de trabajo.

- Todo ello se complementa con una información histórica que sirve de modelo para acercarnos a la complejidad del hecho artístico. Los objetos artísticos se confrontan con la historia para ver su vigencia, la complejidad de su base conceptual, la familiaridad o pertinencia de los mundos sensibles a los que pertenece.³

Después de todo esto vemos que estamos en condiciones de abordar el problema de la creación artística en un grado alto de complejidad y atendiendo a las necesidades de un sujeto que se plantea los inicios de la elaboración de un proyecto artístico. (Esquema 3). Este modelo de enseñanza desarrollado lo practicamos con alumnos de un cuarto nivel que ya han recibido en consecuencia tres cursos en los que se les ha dado una información básica y unas herramientas perceptivas, sensitivas y conceptuales.

Incidencias

A lo largo de nuestra experiencia hemos detectado toda una serie de cuestiones que nos parece importante mencionar y que forman lo que podríamos llamar incidencias, en el sentido etimológico de la palabra, es decir *de aquello que sobreviene o acontece en el transcurso de un asunto*. No tienen en sí mismas un sentido negativo sino que actúan como datos o señales sobre los que conviene poner atención para conseguir que el modelo propuesto no pierda agilidad ni se desvirtúe de su objetivo inicial.

- *Actitud*. Partimos del hecho de que cualquier proyecto, sea artístico o de otra disciplina, requiere una voluntad de llevarlo a cabo. En las actitudes hemos observado que se dan tantos modelos como sujetos creadores quedando abarcados entre aquellos extremos que bien tienden a la construcción mental sin importarles su materialización, serían aquellos proyectos que existen como sistema operativo de pensamiento o lenguaje, hasta aquellos que en su materialización producen una saturación y agotamiento de la idea sin que ésta se vea alimentada por la propia dinámica del proyecto. Esto depende de la naturaleza de cada sujeto

para situarse más cómodamente en la construcción operativa manual, en la especulación de las ideas o en el delirio imaginario.

Consideramos importantes tres actitudes que posibilitan el desarrollo de esta idea de ensayo como pueden ser la *observación, la atención y la escucha*.

La *observación* nos permite permanecer atentos a lo que ocurre alrededor en una situación permanentemente cambiante como es la del proceso creativo.

La *atención* opera como diálogo para con el contexto, como forma de conexión con el territorio de nuestras acciones. Se trata de observar la realidad para establecer conexiones con la misma.

La *escucha* es la intervención de la realidad sobre nuestro propio proceso. El arte no consiste en elucubraciones ascendentes sino, al contrario, en lograr que algo descienda. Cuando estamos pintando un lienzo podemos comenzar con un cierto plan, pero ha de someterse rápidamente al rediseño mismo que surge de la propia pintura.

- *Aptitud*. La amplitud y elasticidad, que no relativismo, de este planteamiento requiere una aptitud o punto de partida que se ha de ir modificando y moldeando con el propio proyecto. Hemos dicho que somos sujetos que aprendemos, contando además con unas bases genéticas o innatas cada uno de nosotros. Pero como seres culturales que somos debemos estar dispuestos a modificar nuestro material base y dar respuesta con ello también al contexto. Si tuviéramos que nombrar la concordancia entre lo que es la actitud y la aptitud lo podríamos nombrar diciendo que se trata de "moverse en concordancia con el flujo de la naturaleza propia". No es otra cosa que sacar partido a uno mismo, a sus propias posibilidades. Ir a favor de la naturaleza de uno mismo. La aptitud sería como la aceptación de aquello que se tiene y se es por naturaleza, el punto de partida; mientras que la actitud sería la disposición a entregarse a un proyecto.

- *Virtuosismo*. Es frecuente encontrarnos en situaciones en las que el excesivo amaestramiento de nuestras capacidades convierte las operaciones artísticas en una mera exposición de nuestro virtuosismo. No hay nada más contraproducente en la construcción de un método que el ser

virtuoso porque esta misma virtuosidad acaba cegando las posibilidades del proyecto. El proyecto nunca irá a conocer territorios inexplorados, se mantendrá en los márgenes de lo conocido. Fundamentalmente aquí se produce una lucha con el ego de la persona, con esa parte más estratégica que lo que busca es una recompensa en el medio. El virtuoso sólo hace alarde de su capacidad cuando tiene a quién enseñárselo.

-*Necesidad*. La cuestión del virtuosismo es necesario vincularlo a la idea de necesidad para contrarrestarlo. Hablar de necesidad supone cuestionarnos nuestros propios límites. Supone preguntarnos por nuestras carencias y reconocernos en aquello que encontramos externo a nosotros para incorporarlo, para que sea un elemento de extensión de nuestro diálogo con el mundo. Es en definitiva preguntarse por nuestra identidad e intentar ver de qué elementos se compone y en qué grado de saturación. La necesidad se opone al espectáculo donde todos miran pero nadie se expone.

Hemos de buscar continuamente en las operaciones artísticas aquello que nuestra sensibilidad reconoce como necesario, aquello que configura un ámbito de reconocimiento y satisfacción sensitiva porque nos alarga, nos amplía los horizontes de nuestra calidad como seres sentidos / mentales. Nos reconocemos en las operaciones artísticas que nos son necesarias, que estimulan y desarrollan nuestro conocimiento sensible y del intelecto.

Para reconocer nuestro trabajo, o lo que de él va saliendo, como necesario, supone establecer todo un sistema de alerta para poder acechar aquello que surge. Para ello es preciso establecer un alejamiento como parte de esa necesidad; un alejamiento que nos lleve al silencio, al tiempo para nosotros mismos como algo imprescindible para crear un vacío en el que comiencen a aparecer las cosas.

Un tiempo, un espacio y una determinada quietud resultan imprescindibles para cualquier actividad que tenga que ver con lo artístico. Esta soledad creativa o soliloquio forma parte de la metodología de cualquier trabajo artístico¹.

-*No-hacer*. Este soliloquio que esencialmente supone librarse de todo tipo de actividades que no tengan que ver o que no favorezcan la aparición de los estímulos que hacen

1 Ver, a este respecto, George Steiner, *Gramáticas de la creación*. Siruela, Madrid, 2001 p. 92.

posible la creación, provoca un tipo de hacer que lo podríamos llamar un no-hacer.

Esta estrategia del no-hacer es aquella situación en la que dejando que fluyan las cosas y que los aspectos más creativos salgan a la luz, no perdemos por ello la consciencia que se genera en el mismo hacer. Se trata de ser conscientes pero no dirigistas, es decir permitir que fluya la actitud de tanteo, pero sin saber de antemano lo que nos vamos a encontrar. Para ello la conexión con el contexto es esencial. Muchas veces lo que ocurre no es que saquemos a la luz cosas nuevas sino que descubrimos o vemos con una mirada nueva aquello que nos rodea. Activar lo que nos rodea sería una de las misiones del método, activarlo hasta que en una nueva disposición y consciencia se genere la posibilidad de un proyecto.

Esta idea de no hacer nos lleva a un proceso que podemos denominar de desaprendizaje en tanto en cuanto no se trata de acumular más conocimiento sino de abordar una experimentación que se configure en cada momento. No se trata de repetir esquemas, de repetir prácticas hasta asimilarlas sino de experimentar procesos que gradualmente puedan llevarnos hasta soluciones satisfactorias. La disciplina que ha de ir en todo método de trabajo es algo que se incorpora a medida que se va construyendo, pero debe ser algo fluido. La disciplina es la interiorización de las reglas de juego que nosotros vamos construyendo en el método.

En la idea de del aprendizaje va implícito un tipo de conocimiento que no es acumulativo, que no se da por superposición sino que se trata de un conocimiento que se disuelve en la experiencia misma del trabajo. El conocimiento artístico se disuelve en la experiencia plástica, en la experiencia del hacer, del construir la obra. Es un conocimiento no decible, no racionalizable, no verbalizable pero existe en tanto en cuanto nosotros, como sujetos creadores, cambiamos y crecemos creativamente.

Cuando lo que se ha aprendido en la experiencia se funde con nosotros mismos aparece siempre lo que necesitamos. Es una seguridad de dominio sobre nosotros mismos y sobre la situación creativa que se plantea, surgiendo así las soluciones posibles. Llegado este momento es cuando el propio aprendizaje desarrollado sorprende. Esto es lo que podemos decir que es hacer las cosas sin hacerlas, permitiéndolo que ellas mismas ocurran, sintiendo la seguridad

de que las soluciones satisfactorias van aparecer cuando las necesitamos.

- *Indeterminación.* Nos referimos a la capacidad de trabajar con la incertidumbre de no conocer el final de los resultados. El proceder en la obra está mucho más próximo al desconocimiento final de la vida que a la programación perfecta. La indeterminación es un mecanismo más en el engranaje del método operativo del arte.

Tener perfectamente delimitada una obra de arte en la mente sin haber iniciado su proceso constructivo nos puede llevar en muchas ocasiones a un colapso en el que cualquier factor incontrolado suponga un fracaso en su construcción. Desarrollamos un equilibrio entre el permanecer programados y estar abiertos al desconocimiento de lo que ha de ocurrir al final del proceso. De todo esto se desprende que ha de predominar una actitud de ensayo, como decíamos anteriormente, frente a la de estrategia, en la que cualquier planteamiento sobre lo absoluto no tiene cabida y lo que se favorece es el aprendizaje y más concretamente la capacidad de autoadquirir conocimientos.

Es frecuente la aparición de bloqueos por el ejercicio de una actividad excesivamente mental. El arte ha de resultar de un diálogo también con lo material, con la construcción y desarrollo de la obra. La acción creativa no transcurre de forma lineal entre las operaciones mentales y las manuales. Los caminos de ida y vuelta son continuos y es aquí donde hay que saber escuchar. El arte que se pretende obtener del alumno ha de ir encaminado a un diálogo entre el yo interno y el propio mundo. No se trata de imponer al mundo nuestro yoismo egocéntrico a base de programarlo idealmente sino de explorar el mundo y nuestra capacidad de respuesta hacia él.

- *Fracaso.* Resulta frecuente ver una serie de miedos que se derivan de la dificultad de adaptarse a esta propuesta de trabajo. Hay una situación de bloqueo en los comienzos, cuando no se sabe bien por dónde empezar a caminar. La persona pretende realizar grandes proyectos pero la pretenciosidad del mismo genera numerosas dificultades de

operatividad para su construcción, lo que se traduce en un gran miedo por comenzar a construir. Es un miedo en definitiva al fracaso. Actúa como barrera que hemos de sobrepasar ejerciendo una labor de reeducación con nosotros mismos. Nos hemos de transformar para liberar las ataduras y dejar que la dinámica del trabajo vaya situando las diferentes fases del desarrollo del trabajo.

Los fracasos que aparecen en todo trabajo artístico hemos de saberlos convertir en recurso para el proyecto que planteamos. Es un hecho real que sabemos de antemano que va hacer aparición en forma de errores o imposibilidades. Pero la posibilidad del fracaso forma parte del método mismo de trabajo.

Para combatir esta sensación de fracaso se hace necesaria una gran dosis de entusiasmo. El entusiasmo no es otra cosa que una permanente seducción con nosotros mismo, no es tanto un estado emocional sino un compromiso de entrega hacia lo que estamos haciendo, una entrega amorosa hacia nuestro proceso creativo. La construcción de un método es, fundamentalmente, no una labor de disciplina sino de entrega hacia un tipo de operaciones que dan respuesta a nuestras inquietudes más profundas.

Esta seducción de la que hablamos y que debemos ser capaces de mantener, actúa como de gran motor que permite nutrir de imágenes nuestro deseo, es el regenerador de nuestros recursos creativos. De ahí que sólo con una atención especial e intensa podamos abordar nuestro sujeto deseante. Podemos decir que aquí radica la auténtica satisfacción artística, en la seducción permanente por lo que hacemos.

- *La imposición del ego.* Es frecuente en el desarrollo del proceso creativo el sufrir altibajos emocionales que hacen que el método sufra permanentes reajustes. Se experimentan sensaciones de oposición hacia nosotros mismos que hacen de la actividad creadora una situación conflictiva. Se dan situaciones de rebeldía y de auténtico vértigo seguidas de situaciones de euforia más placenteras, momentos de un regocijo atrevido en exceso a un escepticismo más defensivo. El saber moderar estos extremos forma parte de la madurez metodológica que la persona va adquiriendo. Surgen momentos en los que la dificultad nos incita al abandono de lo que estamos haciendo para posteriormente renegociar la

situación con nosotros mismos e intentar observar de nuevo elementos que despierten nuestra propia autoseducción. Esto es lo que denominamos imposición del ego, unas situaciones extremas que hay que aprender a dominar escuchando al propio proceso de trabajo que se ha de ir tornando cada vez más autónomo. El proceso creativo lo concebimos como un proceso de concienciación y de autoconocimiento y en él se debe operar tanto con lo que es de nuestro agrado como con lo que nos plantea conflictos.

-*Exceso de enjuiciamiento.* El exceso de celo crítico plantea una situación de bloqueo en la que lejos de ser eficaces con el análisis lo que se hace es crear una situación en la que al pensarse todo no se ejecuta nada. Evitar este censor que es el que opera cuando juzgamos resulta esencial. Con frecuencia se confunde lo que es analizar y determinar los elementos a corregir con un enjuiciamiento que nos plantea las cosas en términos opuestos de positivo o negativo.

Es mucho más fácil de lo que inicialmente se prevé negar nuestra propia creatividad. Esta es una acción de imposición del ego y de falta de observación y falta de escucha hacia nuestro estímulos más sensibles. Se puede acabar imponiendo una conducta en la que los prejuicios, los patrones educativos adquiridos y una arrogancia hacia nosotros mismos son los factores actuantes, no siendo otra cosa que bloqueos creativos.

-*Rituales.* Es importante comprender el lugar donde se va a desarrollar el proceso artístico. Reconocerlo y hacerlo nuestro en una fase esencial por cuanto es una prolongación misma de la obra que se realiza. Esta se nutre de aquél y el espacio queda impregnado de la obra. El tiempo de la obra no se puede separar del espacio que la contiene, que la hace posible. El alumno/a ha de quedar impregnado de ese lugar para desarrollar en él sus potencialidades. La conciencia sobre el espacio permite una identificación que implica una operatividad más eficaz, un desarrollo que tiende a ritualizarse. El ritual que se produce en la soledad creativa, en el soliloquio que decíamos anteriormente, permite conectar con la parte de incógnita que tiene toda labor creativa, con aquellas auras de lo creativo que se desconocen pero se persiguen en la acción de proyectar. El ritual nos relaciona el espacio de la realidad con lo

desconocido de la creación, nos predispone en una actitud de visión consciente frente a la oscuridad de la creación. El ritual, por otra parte, permite un centramiento con uno mismo, un preámbulo para la consciencia de la acción posterior.

A modo de conclusión

Una vez hecho el recorrido por los diferentes componentes del proceso creativo en el que hemos dividido el acto de la creación plástica para una mejor comprensión estamos en condiciones de afirmar algunas de las conclusiones en las que ha desembocado la práctica que llevamos realizada con este planteamiento de trabajo a lo largo de nueve años.

- En primer lugar supone una comprensión global de acto creativo, lo que en un desarrollo de las secuencias de aprendizaje propio de un sistema educativo, supone una comprensión de lo que se está haciendo desde la permanente interrogación.

- El sujeto creador se plantea en profundidad qué es lo que quiere decir artísticamente, a dónde se llega después de haberse preguntado por lo que siente, así como por las herramientas perceptivas, sensibles y conceptuales con las que cuenta.

- Entiende el problema de la creación artística como desarrollo sin un fin preciso e idealmente idóneo, sino que lo concibe como desarrollo de planteamientos en los que en cada momento se ha de actuar y elegir en función de los diferentes grados de satisfacción que se originen en función de la saturación en el cumplimiento de las expectativas.

- Se desarrolla un diálogo abierto con la realidad en la que el sujeto no se impone, no manda sobre ella sino que realiza una acción más de trato.

- El alumno/a siente que se da una transformación en tanto en cuanto no teniendo una metodología estricta que seguir se ha tenido que crear un método tan precario como eficaz y cambiante en función de las variaciones que va sugiriendo el propio proyecto.

- Se produce un conocimiento consciente que permite a la persona un desarrollo posterior al dotársele de una experiencia fundamentada en la autoconsciencia y en la autoinvestigación.

- La persona tiende a tener una visión más amplia del mundo y las prácticas artísticas y en consecuencia también de otras disciplinas del conocimiento.

- Se desarrolla una práctica autocrítica y analítica para con el trabajo artístico propio y ajeno que alimenta, a su vez, el grado de autoconsciencia sobre lo que se está haciendo y sobre el propio sistema de conocimiento que se está construyendo.

Referências

- ARGULLOL, R.; TRIAS, E. *El cansancio de Occidente*. Barcelona: Destino, 1992.
- ARNHEIM, R. *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós, 1993.
- AA.VV. *¿Qué es la educación artística?* Barcelona: Sendai ediciones, 1991.
- DROSTE, M. *Bauhaus 1919- 1933*. Colonia: Taschen, 1991.
- ECHEVERRÍA, J. *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino, 2002.
- GARDNER, H. *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Ed. Paidós, 1993.
- MARINA, J. A. *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Ed. Anagrama, 1993.
- . *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Ed. Anagrama, 1992.
- MEANA, J. C. Proyecto Docente: Área de Pintura, Vigo: Departamento de Expresión Artística, Universidad de Vigo, 1995.
- MICHAUD, Y. *Enseigner l'art?* Marseille: Editions Jacqueline Chambon, 1993.
- READ, H. *Educación por el arte*. Barcelona: Ed. Paidós, 1986.
- SAMANIEGO, R. Proyecto Docente: Área de Estática y Teoría de las Artes. Vigo: Departamento de Pintura de la Universidad de Vigo, 2000.
- STEINER, G. *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela, 2001.

Juan Carlos Meana
Martínez é professor do
Departamento de Pintura da
Facultad de Bellas Artes,
Universidad de Vigo,
España.