

EL ARTE MODERNO COMO MATERIAL PEDAGÓGICO¹

Magdalena Jaime Adrover²
Noemy Berbel Gómez³

DOI: 10.30827/dreh.v0i10.6854

Abstract: The task of art is not to train artists, but rather to expand the perceptual ability of people. Artwork is a factor in education. Art only ever allows itself to be perceived for the first time. Masterpieces, always unsettling, always unknown, are the ones that impose always being seen anew. The aim of our educational proposal is not art, but rather the new perception of the world and of life that art has raised awareness of. We do not teach how to look at art; it is art who teaches us how to look. Educators must attempt to understand the artistic process as a stimulus for the creation of new perceptual systems and be able to transmit it. Therefore, we incorporated in the Degrees in Early Childhood and Primary Teacher Training the analysis of the work of artists who have explicitly posed new perceptual abilities. Based on these works, the future teachers proposed exercises for primary school children, who are always curious. In turn, the children returned a proposal, their discovery. These will be new works, a reflection in a distorted mirror of the works of these authors: John Cage, Bob Wilson, Merce Cunningham, László Moholy-Nagy, Alexander Calder, Dada, and Llorenç Barber.

Keywords: Modern art; educational proposal; perceptual ability; artistic process

Resumen: La tarea del arte no es formar artistas, sino ampliar la capacidad perceptiva de la gente. La obra de arte es un factor de educación. El arte solo admite ser percibido siempre como por primera vez. Las obras maestras, siempre inquietantes, siempre desconocidas, son las que imponen ser vistas siempre *de nuevo*. El objetivo de nuestra propuesta educativa no es el arte, sino la nueva percepción del mundo y de la vida que el arte ha hecho consciente. No enseñamos a mirar arte, es el arte quien nos enseña a mirar. El educador debe tratar de comprender el proceso artístico como estímulo a la creación de nuevos sistemas perceptivos y ser capaz de transmitirlo. Por ello, hemos incorporado en los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria el análisis de la obra de artistas que han planteado explícitamente nuevas capacidades perceptivas. A partir de estas obras los futuros maestros han propuesto ejercicios a los alumnos de primaria, siempre curiosos. A su vez, los niños han devuelto una propuesta, su descubrimiento. Serán nuevas obras, reflejo en un espejo deformado de las obras de esos autores: John Cage, Bob Wilson, Merce Cunningham, László Moholy-Nagy, Alexander Calder, *Dada* y Llorenç Barber.

Palabras clave: Arte moderno; propuesta educativa; capacidad perceptiva; proceso artístico

*No enseñamos a mirar arte;
es el arte quien nos enseña a mirar.*
(Jorge Oteiza, 1970: 45)

La tarea del arte no es formar artistas, sino ampliar la capacidad perceptiva de la gente. Así, el objetivo de nuestra enseñanza no será el arte, sino la nueva percepción del mundo y de la vida –que el arte ha vuelto consciente–.

La obra de arte es un factor de educación. El arte solo admite ser percibido como por primera vez. Lo que ya se reconoce como tal no es arte. Solo lo que se descubre, lo que se impone a nuestros sentidos perceptivos y les obliga a transformarse. Unos nuevos sentidos perceptivos que se inauguran en el mismo proceso de percepción de la obra. Al espectador no le sirven sus viejos sentidos: debe crear sus propias antenas para percibir la obra. Con los viejos sentidos el espectador dice: –“esto no es pintura, esto no es música, esto no es poesía...”–.

Las obras maestras de cualquier tiempo, siempre inquietantes, siempre desconocidas, son esas que se imponen inexorablemente como por primera vez, para ser inauguradas en cada nueva lectura, para ser propias de cada tiempo: ninguna tirada de dados abolirá su azar.

Así, el educador debe tratar de comprender el proceso artístico como estímulo a la creación de nuevos sistemas perceptivos, y ser capaz de transmitirlo hasta los “niños y adolescentes despiertos, encendidos, vivientes de futuro” (Oteiza, s.d.: 1).

Tratamos de incorporar a los estudios de enseñanza universitaria para futuras maestras y maestros el análisis de la obra de algunos artistas que han propuesto explícitamente dotar de nuevas capacidades perceptivas al espectador. Conocer el proceso artístico permite apoderarse de la obra, interpretarla –no como interpreta el crítico o el historiador, sino como interpreta el músico o el actor–. Los ejercicios tratan de recoger experiencias con obras ajenas y su apropiación por parte de los alumnos, futuros educadores.

El futuro educador transmitirá al niño, siempre curioso, la experimentación que ha surgido de la observación de esa obra. Los niños devolverán una propuesta, su descubrimiento. Serán nuevas obras, reflejo en un espejo deformado, interpretación de las obras de esos autores por los que ha partido su nueva mirada: John Cage,

Bob Wilson, Merce Cunningham, Lazló Moholy-Nagy, Alexander Calder, los dadaístas, Llorenç Barber...

1. Acercamiento al material sonoro y plástico

Mi deseo es liberar la atención de los sentidos.
(John Cage, 2010: 182)

En la asignatura *Proyectos Artísticos de primera infancia* (4º de Educación infantil) se trabaja música y plástica sin separar, privilegiar o relegar un sentido al otro. Ambos forman parte de la experimentación artística de la obra.

¿Alguien puede pretender que se tapen los oídos al presenciar una danza de Merce Cunningham o ante una escultura de Moholy-Nagy? ¿No producen sonidos los móviles de Calder al moverse?

John Cage participó en 1950 en la realización de un pequeño film sobre Calder, *Works of Calder*, en el que debía encargarse del sonido⁴:

«A mitad del film sobre Calder, recogí sonidos en el *atelier* del propio Calder –sonidos de móviles al golpearse entre sí, o ruido de frotamiento de un móvil aislado cuyos elementos se entrecrocaban o se rozaban, etc.– y los utilicé directamente, de acuerdo con el procedimiento de *The City Wears a Slouch Hat*⁵. Me pareció tan extraordinario que no dejé de preguntarme si no debía suprimir la pieza para piano y animar todo el film solo con los sonidos de los móviles» (Cage, 2010: 240).

La independencia de las diversas artes es una condición que queda abolida en la experimentación del mundo por parte del niño. Todos sus sentidos están despiertos a la vez. Aunque sea posible apagar la mirada, cerrando los ojos, tal desconexión no existe en el oído, las orejas de una persona realmente sensible están siempre abiertas: las orejas no tienen párpados.

La invención de las convenciones artísticas se desvanece de un mismo modo ante el juego de un niño de 5 años que ante el espectador frente a una obra de arte moderna. La actividad que ambos –el niño y el arte– llevan a término rechaza el sometimiento a las categorías históricas con que se suele parcelar el arte. No se puede imponer la rutina de teóricos del arte –y de educación–, ni a la actividad de descubrimiento del mundo por parte de los niños, ni a los logros alcanzados por el arte moderno.

Son las apreciaciones de estas obras modernas que nos hacen descubrir entornos vetados o ignorados: el mundo sonoro y el mundo plástico de lo incontrolado, de la casualidad, del azar. Lo visual y lo musical tienen derecho al mismo espacio, lo cual puede suponer su simultaneidad, pero no la sumisión de una sobre otra. De la misma manera, decía Cage, como no se puede someter el silencio a la música.

Nuestro proyecto tiene la pretensión de llegar a dilatar y hacer ceder los límites de las convenciones artísticas tradicionales, dentro y fuera de la educación, hacia la apertura de todo lo que es posible, y a todo lo que es posible; como hicieron las vanguardias artísticas hace más de un siglo. Descubriendo e inaugurando un nuevo sistema sensorial que sea capaz de dejar obsoleto el viejo mundo.

2. No enseñar arte, sino pintar y dibujar No enseñar música, sino hacer sonar y escuchar

Cuán importante me parece que las cosas cambien!
(Cage, 2010: 75)

No se dan lecciones, surgen diálogos:

«Prefiero mucho más el concepto de diálogo, de conversación, al de comunicación. Esta supone que uno tiene algo, un objeto que comunicar. Comunicar siempre es imponer algo: un discurso sobre objetos, una verdad, un sentimiento. En tanto que en la conversación no se impone nada» (Cage, 2010: 181).

Las actividades desarrolladas por los alumnos de la asignatura de Proyectos hacen prescindir al público de conocimientos previos sobre arte, ni de haber leído a quienes escriben de ello. La indeterminación bloquea el paso a las críticas eruditas, a las lecciones a memorizar, que son obstáculos a vencer para percibir la obra de arte.

Cage apreciaba mucho esas situaciones en las que el arte desaparece y nos encontramos poco a poco inmersos en lo que se llama vida (Cage, 2010: 141).

Son propuestas de educación para el niño que permiten acceder a otras experiencias, comprendiendo su proceso y tal vez continuándolo. Su finalidad es la no finalidad. Simplemente liberar la constricción, la ausencia de dilatación en nuestros sentidos. A la larga, sin pretenderlo, puede surgir un niño nuevo, más activo, más

crítico; capaz de alterar la realidad, transformarla, hacerla otra, hacerla suya.

«Aprender es sentir crecer las capacidades propias; ser consciente del descubrimiento de nuevas habilidades; dejar de depender, hacerse autónomo» (Quetglas, 2015: 59).

3. El arte no sirve, ni para los artistas, ni para los niños y educadores, para expresar ideas o sentimientos

No hay más 'yo', no hay más aburrimiento.
(Cage, 2010: 48)

No hay 'sentimientos a expresar' sino 'experiencias a descubrir'. No hay nada que entender, porque nada está previsto realmente. "El autor no impone al espectador, al oyente, una cierta actitud, sino solo convencerlos de que hay más a ver, a escuchar" (Cage, 2010: 254).

«En mi música reciente, mi intención ha sido dejar de obligar a nadie a sentir de forma particular. El sentimiento está en cada uno de nosotros, no en las cosas exteriores. O bien, si todavía quedan elementos que puedan clasificarse de 'expresivos', como en los *Song Books*, esos se encuentran en una situación de circo. La expresión de una emoción bien puede parecerse a un objeto; si sobreviene en una situación de circo, ya no es capaz de desnaturalizar el proceso» (Cage, 2010: 179).

El proceso de cada actividad que se persigue es el que practican de forma natural los niños: pasar de una actividad a otra con la misma pasión, la misma entrega y sorpresa como si no conocieran nada de ella. En el caso de Cage, responde a la voluntad de ser él el primer espectador, no controlar lo que va a sonar, para transformar al público en intérprete y al compositor en oyente.

«Trato de pasar de una actividad a otra sin acordarme mucho de la anterior. Lo hago para no sentirme ni inhibido, o sea bloqueado por un valor, ni esclavo de un juicio. Desde luego, rara vez lo consigo. Sin embargo, ¡eso es la vida poética! La salvación. Y también el salto que lo precipita a uno de nuevo al punto cero» (Cage, 2010: 143).

4. No recrear situaciones a las que estamos habituados, sino crear situaciones totalmente nuevas

El comportamiento cotidiano es corregido por el arte.
(Manfredo Tafuri, 1994: 11)

«La gente que viene del mar se habitúa de tal modo al sonido de las olas que ya no lo oye. De la misma forma, raramente oímos las palabras que pronunciamos. Nos miramos, pero no nos vemos. Nuestra percepción del mundo se ha desecado y disuelto, hasta el punto que se ha convertido en un puro y simple reconocer» (Shklovski, 1923: 11).

Se trata de prestar atención, prestar mirada y escucha al entorno común de una manera nueva. Integrando en los sonidos de la música los sonidos de la gente, por ejemplo. Buscando la apertura de todo lo que acontece, de todo lo posible, procurando volver a oír “el ruido de las olas que Shklovski quería volver a escuchar” (Tafuri, 1994: 12).

Las propuestas de los alumnos tratan con materiales cotidianos, con efectos imperceptibles o desatendidos: luz y sombra, sonido y silencio, quietud y movimiento.

Los niños, desde muy pequeños, descubren casualmente la sombra que genera la luz natural o artificial, como descubren los sonidos del entorno o los que producen los objetos que los rodean. Este conocimiento, llegado de forma inconsciente, mudo y solitario, es un lugar de experimentación y de relectura.

No se pretende sustituir la experiencia con el mundo por una experiencia racional o intelectual, sino llegar a ser capaces de elaborar fabulaciones y construcciones nuevas, desde una motivación de la sensibilidad estética hacia los componentes más simples, con interacciones sensoriales y perceptivas, visuales, espaciales, estéticas, auditivas, representativas, lógicas, lingüísticas, imaginativas y fantásticas.

«Los niños tienen una gran curiosidad sobre el mundo y mucha finura de pensamiento; saben dirigir su atención hasta las cosas más sutiles, que son aquellas que escapan a la materialidad, a los elementos fáciles, a las cosas definidas. Los atraen las cosas que se tocan y las que no se tocan; las que prueban con la punta de la lengua y las que tienen el sentido del misterio. Una de estas cosas sutiles es la sombra. La sombra de los mismos niños, pero también la sombra de los árboles, de los edificios, del columpio, de

las puertas de hierro. Las sombras naturales y las que se producen con artificios» (Malaguzzi, 1996: 76).

La luz y la sombra permiten acceder a la totalidad de la plástica visual, y el silencio y el sonido a la totalidad de la música. Son el material de que están hechas las obras de arte de todos los tiempos, tanto plásticas como sonoras. En diferente medida y combinación, estos son los ingredientes de una pintura de Goya, de una escultura de Rodin o de una cantata de Bach. En la historia, el arte moderno es aquel que más ha resaltado la conciencia del material con que está hecha la obra.

Las obras modernas ponen en primer plano, ante el espectador, los materiales y las técnicas usadas y la manera cómo han sido hechas. Quieren parecer fáciles de hacer, para invitar al espectador a ensayar de hacerlo él mismo; demuestran que son resultado de una habilidad general de cualquier persona, y en potencia de cualquier niño.

El arte moderno, libre de contenidos predeterminados, sin lecciones, es la mejor guía. Mirar incita a crear.

5. Volver extraño lo habitual

En cada caso, las propuestas realizadas por los alumnos de educación no son de observación del objeto, sino de las relaciones que la obra pone en movimiento a su alrededor. Descubriendo el punto de vista esencial, capaz de desplazar el material y de ofrecer la posibilidad de reconstruirlo.

Las luces y sombras proponen una multiplicación de posibilidades: las sombras lamiendo y tiñendo objetos y paredes; los gestos ondulando el aire; el sonido recogiendo y resonando en los otros sonidos y en el espacio. La atención no se concentra en un solo objeto, en un solo efecto, en un solo sentido, y tampoco se necesita estar concentrado para seguirlo.

6. Nuevas propuestas, nuevos educadores

Las trabajos –las obras– originados en el análisis de las técnicas, materiales y miradas de autores modernos y contemporáneos no se proponen al niño como espectador pasivo de un espectáculo, sino como programa de experimentaciones que debe surtir un efecto motivador de nuevas propuestas por su parte; como si se tratara de un resorte que produce una respuesta mayor a la fuerza primera recibida.

Una muestra de estas investigaciones de los futuros educadores se trasladó a los alumnos del CEIP Miquel Duran i Saurina de Inca, Mallorca. Se hizo una presentación del proyecto en su aula y se llevó a cabo una de las actividades *¿Cómo suena la oscuridad?*

Posteriormente, 28 alumnos del CEIP Miquel Duran y Saurina de entre 6 y 7 años se desplazaron al campus universitario para participar en las actividades propuestas.

Cada una de estas actividades se separa del conjunto de los hechos cotidianos de los niños en la escuela, con el fin de apartarlo de las asociaciones habituales en las que está inserto y de desplazarlo de lo cotidiano; como lo haríamos con el adulto con una obra de arte.

Se trata de instigar la “rebelión de las cosas”. De este modo, percibimos el objeto como algo nuevo, porque lo encontramos inserto en otra serie de cosas nuevas⁶.

La elección del lugar fue la universidad, en el edificio de la Facultad de Educación. Se quería motivar a los dos bandos. Por un lado, a los alumnos de la universidad de otros cursos, convertidos en público involuntario —y tal vez también a los profesores—, por el otro, a los niños de la escuela. Por ello, se eligieron las aulas y los espacios comunes, para que cada actividad fuera a la vez abierta y provocadora del que mira, no solo del que participa.

Bruno Munari, comentando la participación de los niños en uno de sus ‘juegos creativos’, escribe: “non è necessario dare spiegazioni ai bambini di quello che si deve fare: lo si hace, e i bambini capiscono” (Munari, 1977: 154). No es menester dar explicaciones: lo hacemos, y los niños lo comprenden.

Munari cuenta con la curiosidad siempre atenta de los niños, que miran lo que hace el adulto e, inmediatamente, tratan de hacerlo y, haciéndolo, lo comprenden. Esta es la vía más directa, no para dar a conocer, sino para hacer conocer cualquier cosa, sin lecciones, ni restricciones, ni constricciones.

7. De la obra moderna al niño

Del juego del niño a la obra moderna

-Jenny, tenemos nuevas ideas para hacer nosotros.
Un niño del CEIP Miquel Duran i Saurina a su maestra

Sin tener prevista la posible situación de retorno por parte del niño con experiencias nuevas, fuimos invitadas a una sesión en

su escuela. Nos mostraron nuevas fabulaciones y construcciones, originadas por su experiencia en nuestra sesión con la luz y las sombras, el sonido y el silencio, la quietud y el movimiento. Su sensibilidad quedó motivada hasta el punto de crear ellos mismos nuevas experiencias.



Referencias bibliográficas

Cage, J. (2010). *Para los pájaros*. México: Alias (1976); Caracas: Monte Ávila (1982).

Malaguzzi, L. (1996). *Ombralita. I cento linguaggi dei Bambini. Narrativa del possibile, proposte delle bambinee dei bambini dei Nidi e delle Scuole Comunali dell'Infanzia di Reggio Emilia*. Catálogo de la exposición. Reggio Emilia.

Munari, B. (1977). *Fantasia*. Bari: Laterza.

Oteiza, J. (1970). 2. *Quousque Tandem...!* Alzuza, Navarra: Jorge Oteiza Fundazio Museoa, 2007.

Oteiza, J. (s.d.). Elorrio (Investigación pura y aplicada). Hoja mecanografiada, Jorge Oteiza Fundazio Museoa.

- Quetglas, J. (2015). *Fes bona lletra!* Palma de Mallorca: Arabalears.
- Shklovski, V. (1923). *Literatura i kinematograf* (Literatura y cine). En *Cine y lenguaje* (trad. J. Jordà). Barcelona: Anagrama, 1971.
- Tafari, M. (1994). Formalismo y vanguardia entre la NEP y el primer plan quinquenal. *Constructivismo ruso. Sobre la arquitectura de las vanguardias ruso-soviéticas hacia 1917*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

¹ **Modern art as educational material**

Recibido: 02/10/2015

Aceptado: 30/10/2015

² Doctora.

Universitat de les Illes Balears (España).

E-mail: magdalena.jaume@uib.eu

³ Doctora.

Universitat de les Illes Balears (España).

E-mail: noemy.berbel@uib.es

⁴ *Works of Calder* (1950), por Herbert Matter y producido y narrado por Burgess Meredith; música de John Cage. [https://www.youtube.com/watch?v=Qrox5s_nFgc]

⁵ En 1941 el Columbia Broadcasting System encargó a John Cage los efectos sonoros de un serial radiofónico con texto del poeta Kenneth Patchen (1911-1972). Se emitió en el programa experimental para la serie popular conocida como "Columbia Workshop", el domingo 31 de mayo de 1942, de 2:00 a 2:30 de la tarde.

⁶ V. Shklovski, *O teorii prozi* (*Sobre la teoría de la prosa*) Moscú-Leningrado 1925. Traducido al castellano *Sobre la prosa literaria* (1971). Barcelona: Editorial Planeta. Citado en Manfredo Tafuri, "Formalismo y vanguardia entre la NEP y el primer plan quinquenal", en VVAA, *Constructivismo ruso. Sobre la arquitectura de las vanguardias ruso-soviéticas hacia 1917*, 11. Barcelona: Ediciones del Serbal.