



ESCULTURA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN ARTES VISUALES

Andrea Rubio*
Ricardo Marín Viadel**
Joaquín Roldán***

Resumen: ¿Qué papel puede jugar la creación artística en la investigación educativa basada en artes? ¿Puede una escultura ser considerada investigación basada en artes? ¿Qué diferencias hay entre las metodologías artísticas de investigación y las metodologías artísticas de enseñanza? Este artículo presenta algunas respuestas a estas preguntas a través de la interrelación entre imágenes visuales y texto escrito. La parte escrita adopta la forma de conversación o diálogo entre tres personajes en torno a dos esculturas contemporáneas. Esta técnica narrativa, que no usa las posibilidades literarias del texto escrito, resulta adecuada para presentar diferentes puntos de vista sobre el mismo tema. Las imágenes presentadas son fotografías que reproducen interpretativamente cuatro esculturas: dos esculturas sobre temas y problemas educativos creadas en 2020 y otras dos esculturas que cumplen la función de citas visuales. La principal conclusión es que, para considerar una escultura como investigación educativa basada en artes, debe de cumplir tres criterios: 1. ser propiamente una escultura (es decir, que tenga una calidad artística suficiente); 2. que su tema sea la educación (ya que si su tema fuese otro no podríamos considerarla investigación educativa); y 3. que proponga nuevas ideas o nuevas preguntas, tanto escultóricas como pedagógicas sobre el aprendizaje y la escuela.

Palabras clave: Escultura. Educación. Arte educación. Investigación basada em las artes visuales. Investigación educativa basada em las artes.

INTRODUCCIÓN

El progresivo desarrollo de la investigación educativa basada en artes (MULVIHILL; SWAMINATHAN, 2020), desde sus comienzos al inicio de la última década del siglo XX, nos ha conducido a la elaboración y refinamiento de sus posibilidades metodológicas en diferentes

* Universidad de Oviedo. E-mail: andrearubfer@gmail.com

** Universidad de Granada. E-mail: ricardom@ugr.es

*** Universidad de Granada. E-mail: joaquinroldan.ugr@gmail.com

especialidades artísticas tales como la poesía (FAULKNER, 2009), la ficción literaria y la novela (LEAVY, 2013), la *performance* (ARLANDER *et al.*, 2018), o el teatro (NORRIS, 2009). En este artículo nos centraremos en la escultura dentro del amplio campo de las artes visuales. Por ello usamos una denominación más concreta y específica del enfoque de investigación basado en artes, como es el de "investigación educativa basada en artes visuales".

Estamos convencidos de que cada especialidad artística puede incorporar a las características generales de la investigación basada en artes, nuevos e innovadores matices y enfoques metodológicos que se derivan de los problemas, materiales y saberes profesionales propios y característicos de cada territorio artístico.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Nuestros objetivos coinciden con dos de las preguntas que se hicieron Alison Shields y Rita Irwin (2020) en su estudio de las tesis de doctorado defendidas en los últimos años en los programas de doctorado relacionados con la educación artística en la Universidad de British Columbia, en Canadá:

- ¿Cuál es la función de la creación artística en investigación basada en las artes?
- ¿Cómo se está utilizando la creación artística para investigar sobre problemas educativos?

En nuestra búsqueda por explorar posibles respuestas a estas preguntas nos hemos concentrado en el análisis verbal y visual de dos esculturas recientes de la artista, profesora e investigadora A (THORNTON, 2012).

Para el análisis verbal, hemos optado por usar la estrategia del diálogo o conversación entre tres personas, en lugar de la fórmula clásica de la entrevista entre dos: la artista y el entrevistador. Al incluir a una tercera persona es posible amplificar las asociaciones, referencias y resonancias tanto visuales como verbales que las dos esculturas de A sugieren o proponen sobre la educación (SANMARTÍN ARCE, 2003).

Para el análisis visual creamos cuatro fotoensayos a partir de distintas imágenes de las obras a analizar y distintas citas visuales. El uso de citas visuales nos permite conectar dos ideas y construir una argumentación a partir de ellas, en este caso, visualmente.

Imagen 1 - Diálogos entre esculturas



Fuente: Fotoensayo compuesto por una fotografía de Andrea Rubio (2021), *Las jardineras* en primer plano que incluye dos citas visuales indirectas (RUBIO, 2020a, 2020b) y por una cita visual (ANÓNIMO, c. Siglo II a. n. e.)

DESCRIPCIÓN: DOS ESCULTURAS SOBRE PROBLEMAS EDUCATIVOS

Ricardo: Vamos a centrar nuestra conversación sobre "investigación basada en artes" en dos esculturas recientes, fechadas en 2020, de la profesora y artista A. Una, titulada *Salirse del tiesto*, está compuesta por una figura infantil completa, de tamaño semejante al natural, que se presenta al final de un sendero de cascajo que brota de un gran tiesto o maceta industrial volcada en el suelo. La otra, que se titula *Jardineras*, se compone de siete macetas de tamaño medio situadas sobre un largo pedestal. Cuando nos acercamos a mirar en su interior descubrimos sobre su superficie diversas partes de una cara humana, los ojos y la nariz, una oreja, o tres dedos de una mano que parecen querer brotar en esa maceta.

Andrea: *Jardineras* es una serie escultórica hecha de siete macetas industriales de terracota. Su interior aparece relleno casi hasta el borde por una masa blanca que deja emerger diversas partes de un cuerpo humano. Se trata de reproducciones en escayola de partes de la cara y de los dedos de la mano que fueron realizados como moldes directos de alginato (polímeros orgánicos derivados del ácido algínico) tomados directamente de modelos humanos. Tanto las macetas como su contenido, que parecen cultivarse en su interior, están cubiertas

de pintura blanca. Los ojos, que también son espejos, están hechos con rodamientos de acero inoxidable.

Salirse del tiesto es una escultura hecha con una sola maceta industrial de gran tamaño, pintada también en blanco, y una figura infantil completa que parece haber salido de ella. Ambos elementos se conectan mediante un rastro de fragmentos de escayola que sugieren el camino o sendero que ha recorrido la figura infantil al abandonar el tiesto.

Ricardo: ¿Por qué esos tamaños de macetas? ¿Los ha condicionado el tamaño de las figuras humanas? Cuando se observan estas esculturas parece que las personas que parecen flotar o emerger en su superficie, no cabrían enteras dentro de las macetas.

Andrea: En *Jardineras* el tamaño de las macetas busca la proporción humana, no completa, pero sí respecto de las partes moldeadas. Si los fragmentos humanos fuesen plantas tendrían espacio suficiente para crecer en esos tiestos. Sin embargo – como dices –, no podemos evitar pensar que detrás de cada fragmento hay un cuerpo humano completo que no puede caber en ese espacio. Por tanto, los tamaños de las figuras humanas y de las macetas buscan crear una sensación doble: por un lado, de orden o armonía, y por otro de incomodidad. En realidad, el tamaño y la proporción hablan del espacio. Estas dos obras forman parte de un proyecto más amplio que se llama *Ajardinando. Sobre plantas salvajes y niños de interior* (2021) en el que intento preguntarme qué problemas educativos necesito repensar en mi propia práctica docente: el respeto a los ritmos de aprendizaje de alumnado, la estandarización de las conductas en el sistema educativo o la calidad de los espacios escolares. Las macetas son una metáfora del espacio que contiene a la persona que aprende, su pupitre, su aula o el edificio de la escuela. Estos espacios son tanto físicos como culturales y simbólicos: ¿están dejando desarrollarse en su máxima plenitud a la persona que aprende o la están constriñendo y encerrando?

Ricardo: ¿Por qué has decidido que la superficie interior de las macetas de *Jardineras* sea plana? Podrías haber insinuado un volumen más completo de una cabeza o de una mano. ¿Por qué dejas esa superficie plana y tersa como el parche de un tambor?

Andrea: Desde lejos, de la escultura *Jardineras* no se ve nada más que las siete macetas blancas. Pero cuando te acercas y te asomas dentro a cada una de ellas, puedes ver los fragmentos de personas que hay atrapados. He buscado una interacción más activa y cercana entre esta escultura y la persona que la mira. Los ojos de acero hacen la función de espejo al reflejarnos cuando estamos inclinados sobre la propia maceta y a la vez nos sitúan visualmente dentro de ella. Mi intención con esta pieza es invitar al espectador a reflexionar sobre la escuela y la educación como lugares pasivos y estancos.

Ricardo: En el caso de *Salirse del tiesto* supongo que el pedestal sobre el que se coloca la figura humana resuelve el problema de sujeción de la propia escultura, pero, los trozos que forman un reguero desde la maceta hasta la figura ¿son trozos rotos de macetas?

Andrea: El pedestal efectivamente tiene esa función, crear una base amplia que sujete a la figura. Los trozos que forman ese rastro entre figura y maceta son los restos de escayola sobrantes del proceso de producción de la figura humana.

Joaquín: ¿Quieres sugerir que cuando la persona sale del tiesto no solo se libera de la maceta en la que había sido plantada y había crecido, sino que también se libera del bloque de materia que la aprisionaba?

Andrea: ¡Eso es! Ahora vemos una situación activa por parte de esa persona, ha salido del tiesto, ha caminado, se ha puesto en marcha. Es justo al contrario de lo que sucede en *Jardineras*.

Ricardo: ¿Por qué decides pintar de blanco las macetas y no usas macetas industriales que sean blancas?

Andrea: Eso tiene que ver con la idea de homogeneización. En un jardín nada debe estar fuera de su lugar, todo está perfectamente pensado, ordenado y limpio. Este orden se aleja bastante de cómo encontramos las plantas en la naturaleza: una planta en un jardín no vive ni crece de la misma forma que una planta silvestre. El color blanco unificando los elementos escultóricos establece una analogía con la estandarización del sistema educativo: nada debe sobresalir ni tampoco retrasarse, nada debe alterar el monótono ritmo de la clase.

Joaquín: En tu exposición vinculas estas dos piezas escultóricas que presentas reunidas en la misma sala. ¿Por qué las juntas?

Andrea: La principal razón son sus claras conexiones visuales y temáticas: *Jardineras* es más una reflexión sobre problemas concretos de la educación (¿qué pasa con el espacio educativo?, ¿es un lugar cómodo para aprender y crecer?, ¿se puede salir de ahí?); mientras que *Salirse del tiesto* propone un camino que transitar.

PALABRAS E IMÁGENES VISUALES: LOS TÍTULOS DE LAS ESCULTURAS DE A

Joaquín: Todas las esculturas de A están clara y directamente relacionadas con la educación, también estas dos. Este es su tema principal. A pretende impactar al espectador/a para

que se cuestione críticamente sus ideas sobre diversos conceptos educativos. Así que estas esculturas tienen un propósito ideológico, de conciencia social, porque persiguen mejorar la educación a través de un cambio de actitud y posicionamiento crítico en la audiencia. Tanto los títulos con los que nombra a sus esculturas como las metáforas que elige – y que a menudo reproducen expresiones populares o frases hechas – A pone en evidencia muchas de las problemáticas que tiene nuestro sistema educativo: falta de creatividad, menosprecio por la iniciativa personal, la copia como modelo de aprendizaje, la falta de respeto por la inocencia infantil, la enseñanza entendida como antídoto de la ignorancia y no como proceso de acompañamiento, etc.

Podríamos observar las esculturas de A valorando exclusivamente el aspecto crítico que señalan los títulos. Por ejemplo, *Salirse del tiesto* (atreverse, excederse) es una expresión española que indica la decisión de alguien de ir más allá de lo que estarían coartando su movimiento, actividad o pensamiento. A menudo A utiliza estas expresiones populares, que pueden funcionar como metáforas de la educación.

Pienso que estas esculturas son más contundentes por sí mismas como imágenes simbólicas que por sus títulos. Si las metáforas visuales son demasiado dependientes de lo expresado por el título, eso va en contra de las necesidades artísticas y estéticas de las esculturas. Lo decisivo como artista es que el público mire una obra, ya sea pintura, escultura o fotografía, y que le fascine. Si una escultura queda resuelta por la comprensión de su título, entonces ya no hay necesidad de mirarla, lo cual no tiene sentido en una imagen. Cuando leo un título como *Salirse del tiesto* es como si me invitara a no prestar demasiada atención a la pieza escultórica. Toda obra de arte implica un problema de comprensión al espectador. Pero si todo el problema artístico que se propone al espectador se puede resolver simplemente comprendiendo el título de la obra, entonces el mensaje al espectador es: no la mires. Cuando el artista tiene una posición militante, como es el caso de A, tiene siempre miedo de que el público no comprenda. Y sin embargo, la posición militante de A surge de una actitud crítica contemporánea, no doctrinaria. En mi opinión, debería desprenderse de esa preocupación, que en mi opinión está demasiado presente en sus metáforas. Porque el arte contemporáneo debe permitir – incluso provocar – la incertidumbre, la perplejidad, la irresolución, la comprensión no verbalizable. Cuando lo que quieres es transmitir de manera exacta un programa ideológico, entonces necesariamente tienes que poner la poética y la estética de la obra artística al servicio de un significado controlado, para asegurar el éxito comunicativo. La historia del arte ha demostrado que ello conduce generalmente a un empobrecimiento de las preocupaciones estéticas porque los problemas a los que se dedica el artista son más transmisivos y convencionales que críticos e innovadores. Están basados en la cultura existente y en los lugares comunes y no en la investigación estética o artística, que es la que conduce a la sociedad hacia formas nuevas de imaginar el mundo.

Si quieres suscitar una actitud crítica, entonces tienes que proponer imágenes que permitan la disensión y la disonancia. Cuando el título verbal de la obra escultórica pretende controlar el significado corremos el riesgo de caer en la banalización del contenido y del alcance de la obra de arte.

El *leitmotiv* de las esculturas de A es un afán social y preocupación por los problemas educativos.

Imagen 2 - Dos vistas de *Salirse del Tiesto*



Fuente: Par fotográfico compuesto por dos fotografías de Andrea Rubio (2021), izquierda, Torso, derecha, Espalda, que incluyen una cita visual de la autora.

Andrea: Quizás esos títulos demasiado evidentes puedan en cierta forma "robar" una relación con la obra más profunda y autónoma. No obstante, pretenden facilitar la lectura que se pueda hacer de la pieza escultórica y propiciar la reflexión en torno a qué pasa al salirse del tiesto. Yo propongo una paradoja: ¿dónde aprendemos mejor, dentro del tiesto o fuera?, ¿qué sucedería si nos quedásemos dentro? Los títulos de mis esculturas son un primer punto de apoyo para comenzar a reflexionar. En primer lugar, está la escultura y luego busco un título que facilite o ayude a dialogar con ella.

¿POR QUÉ UNA ESCULTURA DEBERÍA SER RECONOCIDA COMO UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN ARTES?

Joaquín: El criterio más claro es que el tema de la escultura corresponda a un problema educativo. Una escultura que se propone como investigación educativa debe afectar al conocimiento profesional y social sobre la educación. Si el tema o problema que aborda la escultura no es educativo, entonces no podría considerarse investigación educativa. Ahora bien, que el problema o el tema sea la educación es una condición necesaria pero no es suficiente, hay considerar más criterios: la estrategia de pensamiento que provoca, la profundidad del análisis que logra alcanzar sobre los problemas educativos, etc. Por eso lo primero que debemos hacer es demostrar que estas esculturas manifiestan un claro concepto artístico. ¿Cómo podemos hacerlo? A través de comentarios razonados y de asociaciones visuales que vinculen las esculturas de A con otras obras escultóricas suficientemente reconocidas. Para asegurarnos de que estamos ante una pieza artística o que contiene ideas artísticas, debemos ser capaces de poder conectar fácilmente esas ideas con las de otros artistas.

En síntesis, serían necesarias cuatro tareas: primera, reconocer ese objeto como escultura; segunda, encontrar su tema educativo; tercera vincular las ideas, enfoques o poéticas que propone sobre la educación con otras teorías o ideas relevantes para la investigación educativa; y cuarta, aclarar porqué es investigación educativa basada en artes.

En estas dos esculturas de A, esos cuatro aspectos son perfectamente identificables.

VÍNCULOS CON OTRAS ESCULTURAS

Ricardo: Además de que las esculturas de Andrea sido expuestas en una sala de arte y por lo tanto se nos presentan en ese contexto particular que nos hace percibir las o reconocerlas como obras artísticas ¿en qué otras obras escultóricas nos hacen pensar, ya sea por semejanza o por contraste?

Emerger y caminar, dos ideas con tradición escultórica: Miguel Ángel y Giacometti

Joaquín: Estas dos esculturas me hacen pensar, casi inmediatamente, en los famosos esclavos de Miguel Ángel – las figuras humanas fragmentadas brotando de la masa de piedra – y también en los solitarios caminantes de Alberto Giacometti.

Estas asociaciones iniciales o primarias es necesario justificarlas y argumentarlas, porque en *Jardineras* los fragmentos de figuras humanas no brotan de un bloque como ocurre en los esclavos de Miguel Ángel; y, por otra parte, la figura infantil de la escultura *Saliendo del tiesto*, está de pie y no caminando como las de Giacometti.

Ricardo: Comencemos con la idea de la materia escultórica original que se convierte en una figura humana: dentro de los tiestos hay una materia escultórica, la escayola, que parece convertirse en alguien. Esta es una metáfora que puede ser interesante en educación. ¿Podría aplicarse a los esclavos de Miguel Ángel?

Joaquín: La interpretación trivial de que lo que Miguel Ángel hacía solo era "sacar lo que el bloque de piedra encerraba dentro" es una simplificación. Más bien considero la idea contraria. El gran mérito de Miguel Ángel no es quitar lo que sobra, sino lograr que el espacio y la materia del bloque fuesen infinitos hacia dentro. Tan enormes que podían contener en su ilimitada materia todo lo que él podía imaginar dentro del bloque. Él era capaz de encontrar una escultura dentro de otra. La *Pietà Rondanini* está tallada dentro de otra escultura.

C: ¿Qué tiene que ver esto con las dos esculturas de A?

Joaquín: Aunque no es exactamente idéntico concepto, hay un vínculo importante. A construye una figura formada a partir de una materia informe y ambas, la figura humana final y la materia original están presentes en la escultura definitiva. Esto sucede también con Miguel Ángel. Para A la materia escultórica y la forma escultórica son dos estados diferentes. La materia escultórica (en este caso la escayola) es la persona antes de comprender, la ignorancia, el desconocimiento, la materia informe; y la forma escultórica es la comprensión, la enseñanza, el conocimiento. Esto es muy platónico, muy ideal.

Ricardo: Antes has mencionado también a Giacometti.

Joaquín: Giacometti no hace nunca figuras estáticas, quietas, detenidas. Sus figuras están siempre moviéndose, vienen y van. Nunca las vemos pasar de lejos haciendo sus cosas sino que, generalmente caminan hacia delante, hacia nosotros. *Salirse del tiesto* es también un caminar positivo, no es un salirse sin más.

Claro está que las esculturas de A no tienen, todavía, la enjundia escultórica y densidad estética de Giacometti o de un Miguel Ángel porque estos dos grandísimos artistas tenían un estilo y una poética muy elaborados, y, en cambio, la obra de A tiene aún la frescura de la búsqueda técnica, de la búsqueda de la idea.

Meret Oppenheim: la presencia del objeto industrial

Ricardo: ¿Consideras que las esculturas de Meret Oppenheim podrían vincularse con las esculturas de A?

Joaquín: Sí, sobre todo por el uso simbólico de los materiales y objetos industriales; aunque Andrea se dirige hacia el universo surrealista de Oppenheim, pero sí pretende una subversión mental, un impacto ideológico directo y de hecho lo hace a través de esas conexiones simbólicas inesperadas o alternativas. Los surrealistas creían en lo inesperado para refrescar la cultura, la política, la sociedad; los críticos persiguen la subversión como herramienta de cambio y a menudo eso implica la deconstrucción de tópicos.

Imagen 3 - Superficies



Fuente: Fotoensayo compuesto por, izquierda, una cita visual (OPPENHEIM, 1962), y derecha, una fotografía de Andrea Rubio (2020) detalle de *Jardineras*, que incluye una cita visual de la autora (2020a).

Ricardo: Estoy de acuerdo. Hay una escultura – que no es la más famosa de Meret Oppenheim – titulada *Miss Gardenia* de 1962 con un notable paralelismo con *Jardineras*, además de la coincidencia vegetal de los títulos. En ambos casos se trata de un recipiente industrial, una maceta en el caso de A y un marco metálico rococó para un espejo de mesa en el caso de Meret Oppenheim, que las dos rellenan o cubren con una superficie de escayola en la que algo o alguien parece estar atrapado, pugnando por escapar.

Vínculos con otras propuestas contemporáneas

Ricardo: Además de estas conexiones y vínculos de las dos esculturas de Andrea trayectorias artísticas completas, como las que hemos mencionado anteriormente, se corresponden también con otras piezas que se han expuesto recientemente en el panorama internacional.

Por ejemplo, con la serie de instalaciones participativas tituladas *Chalk* [tiza] que la pareja de artistas puertorriqueños Jennifer Allora y Guillermo Calzadilla viene presentando en diferentes espacios públicos y museos de arte desde 1998 hasta la actualidad. La propuesta consiste en poner a disposición del público grandes barras de tiza de unos 163 cm de altura para que se escriba o dibuje con ellas lo que cada persona desee. Las personas participantes quedan convertidas en diminutos escolares y las plazas públicas o las paredes del museo en enormes pizarras (ALLORA; CALZADILLA, 2019). O también con la del norteamericano Hugh Hayden que creó en 2018, la escultura-instalación *Brier patch* [Zona de rosales salvajes] en la que reúne varias sillas escolares de madera con paleta, pintadas de blanco, que él ha tallado en madera y a las que injerta largos tallos sarmentosos con espinas de rosales salvajes, de manera que es imposible penetrar en espacio de la instalación.

Imagen 4 - Superficies



Fuente: Autores (2022) Lo que emerge. Fotoensayo compuesto por, izquierda, una cita visual (HAYDEN, 2018), y derecha, una fotografía de Andrea Rubio (2020) detalle de *Jardineras* (oreja), que incluye una cita visual de la autora (2020a).

Estas dos instalaciones recrean objetos distintivamente escolares y por lo tanto es inevitable que nos sitúen ante temas educativos. Pero hay un rasgo distintivo en las esculturas de A y es que ella trata sistemáticamente problemas educativos, mientras que la mayoría de artistas actuales, tratan los temas educativos o usan los materiales escolares solo ocasionalmente. La asiduidad y sistematización de los problemas educativos en las obras de Aes muy difícil de encontrar en otras artistas.

CITAS VISUALES COMO ASOCIACIONES INTERPRETATIVAS

C: En el análisis visual de esas dos esculturas de A, vamos a recurrir tanto a las palabras como a otras imágenes. Por eso usamos en las Imagen 2, 3 y 4, citas visuales de otras esculturas. Esta intención interpretativa es una, entre otras, de las funciones metodológicas que pueden tener las citas visuales en investigación basada en artes (MARÍN VIADEL; ROLDÁN; CAEIRO RODRÍGUEZ, 2020).

Sin olvidar que al hablar o al asociar estas dos esculturas con otras imágenes no tratamos de agotar su contenido, sentidos o sus significados, sino que dejamos espacio suficiente para que haya una experiencia estética compartida.

METÁFORAS DE LA EDUCACIÓN: JARDINES Y MOLDES

B: ¿A, por qué te hace falta combinar el cuerpo humano con objetos industriales para crear esas metáforas sobre la educación?

A: Porque pienso que las ideas a las que invito a reflexionar se pueden entender mejor cuando atañen al cuerpo. La escultura, al habitar el mismo espacio tridimensional en el que habitamos las personas, conecta de una forma muy directa con el espectador.

B: El hilo conductor de estas dos esculturas es la metáfora del jardín. ¿Hay distintos tipos de jardines?

C: Un dilema clásico del pensamiento educativo propone la contraposición entre la escuela como cultivo extensivo frente al jardín. En una gran plantación, todas las plantas deben florecer y madurar al mismo tiempo. Se siembra y se recoge la cosecha en la misma fecha y con maquinaria específica para cada operación. Cuanto más exactos y homogéneos sean los frutos o los granos, más rentable resultará. En cambio, el jardín obliga a un cuidado individualizado, nadie quiere un jardín en el que solo haya lirios o solo amapolas o solo tomates. Esta no es la idea de jardín. En un jardín hay diversidad. Lo que obliga a cuidar y atender lo que cada planta necesita en el momento que lo necesita de forma individualizada. La educación tendría que ser más semejante al modelo del jardín que al de cultivo extensivo. Las metáforas agrícolas y particularmente la del jardín han sido recurrentes en el pensamiento educativo. De hecho en la actualidad se sigue usando de forma general el término acuñado por Fröebel cuando en 1840 inauguró su *kindergarten* (jardín o paraíso de infancia) (AGUIRRE LORA, 2019; COMENIO, 1991; EISNER, 1967; SÁEZ CARRERAS; GARCÍA MOLINA, 2011).

VÍNCULOS DE LAS ESCULTURAS DE A CON TEORÍAS EDUCATIVAS

C: ¿Qué afirmaciones o qué proposiciones están sosteniendo estas dos esculturas sobre el aprendizaje, la escuela y la educación? ¿Están más cerca de la autoexpresión creativa que de la cultura visual?, ¿están más próximas al construccionismo social que al posthumanismo?

B: En *Jardineras*, el modelo pedagógico es claramente crítico con la realidad actual. Quiere hacer consciente al espectador de cómo ha sido su educación en sus aspectos más inquietantes: el cuerpo fragmentado, el reflejo en el ojo metálico, o la idea de que cada maceta es cultivada con un propósito distinto. Sin embargo, en el caso del niño que ha salido de su maceta podríamos decir que ofrece una perspectiva más montessoriana (MONTESSORI, 2013), más próxima a Reggio Emilia (MALAGUZZI, 2011), porque pone más énfasis en la necesidad de respetar al niño en sus potencialidades. Por muy desnudo y pequeño que sea aún, ya le podemos ver completo, mostrándonos toda su presencia. El protagonista es ese personaje infantil y como espectador me identifico con él, cosa que no me sucede con los fragmentos humanos de *Jardineras*.

C: ¡Cierto! ¿Por qué hay una empatía con ese niño o niña y no la hay con los personajes en el interior de las macetas?

B: La experiencia estética es inevitablemente identificativa. En *Salirse del tiesto* no te sientes desnudo ni tampoco infantil, sino persona. Pienso que esa es la razón de que esa figura tenga una postura abierta y un carácter general y no el de una persona específica, para que cualquiera pueda identificarse con ella. No está en una actitud de hacer algo, no tiene unos rasgos particulares o un carácter especial. Vemos un ser humano genérico, de forma semejante a lo que pasa con el *Hombre de Vitruvio* de Leonardo da Vinci (ca. 1490). Yo me identifico con ese niño aunque yo ya no sea un niño. En cambio, con *Jardineras* pienso que no es posible identificarse personalmente. Me asomo a cada una de las macetas y me inquieta descubrir muchas preguntas diferentes a partir de cada fragmento del cuerpo. En algunas me reflejo, otras son tan sutiles que me parecen casi insustanciales. Cada uno de los aspectos y preguntas de esta pieza es acumulativo, quizás por eso no es posible identificarse ni con los ojos, ni con la mano, ni con la oreja.

Estas dos formas de relación con el espectador que proponen cada una de las dos esculturas también implican modelos pedagógicos distintos. *Jardineras* corresponde más claramente a la pedagogía crítica de finales del siglo XX y principios del XXI como un cuestionamiento de la educación (FREIRE, 1975; GIROUX, 2011). En cambio, *Salirse del tiesto* propone un modelo social teñido de cierto naturalismo roussoniano (ROUSSEAU, 2011).

C: Considero que A, en estas dos esculturas, está más preocupada por evitar que la cultura educativa produzca monstruos, que por evitar que la cultura educativa aplaste lo más natural y originario de los seres humanos. Está más preocupada por deconstruir la monstruosa cultura educativa contemporánea que por dejar que la infancia abandonada a su espontaneidad lo descubra todo por sí misma.

B: Me resulta difícil relacionar estas dos esculturas con las teorías postmodernas en educación. Quizás las preocupaciones pedagógicas de A son más modernas que post-modernas.

C: ¿Por qué estas dos esculturas no son microrrelatos?

B: Porque luchan contra macrorrelatos. Pretenden lograr impacto social a nivel macro. Además no está contando ninguna historia personal, sino que están elaborando un problema general. Estas esculturas parecen decir: "este no es mi problema personal", "esto no es exactamente lo que yo he vivido", "esto es lo que yo he pensado". Quizás por su acabado, por su blancura, por la homogeneidad de sus materiales, estas dos esculturas tienen ese carácter de conceptos generales o abstractos, más que de memorias particulares o individualizadas.

SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE EL USO DE LA ESCULTURA COMO METODOLOGÍA ARTÍSTICA DE ENSEÑANZA Y LA ESCULTURA COMO INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN ARTES

C: ¿Qué relaciones estableces entre las esculturas que creas como educadora artística en colaboración con tu alumnado y estas otras que presentas públicamente como escultora? ¿En qué medida es posible diferenciar o escindir tu dedicación profesional a la enseñanza y tu dedicación profesional a la escultura?

A: Aunque pueda parecer un juego de palabras, con mis esculturas como escultora me pregunto sobre problemas educativos de carácter general, mientras que en mis obras (*happenings*, esculturas, murales) como profesora de educación artística, me preocupan más los problemas y conceptos específicos del aprendizaje artístico. No son preocupaciones completamente dispares entre sí, pero considero que puede haber matices diferenciales entre una y otra ¿o quizás no? De hecho, además de exponerlas en salas de arte contemporáneo yo uso mis esculturas como material didáctico en mis clases de formación del profesorado con mis alumnas y alumnos que se están formando para ser maestros y maestras de educación infantil y primaria. Cuando estoy construyendo mis esculturas no puedo evitar pensar en un público muy particular como es mi alumnado de magisterio. De cualquier

modo, las intersecciones entre creación artística, educación artística, arte mediación, y los problemas educativos y sociales implicados en todas estas situaciones no son nada simples ni elementales (BONCI; MARTINS; MOMOLI, 2018; MARTINS; ANCONA DE FARIA; SANTOS LOMBARDI, 2019).

LA ESCULTURA COMO METÁFORA DE LA EDUCACIÓN

B: Estos dos esculturas de A manifiestan sus convicciones y sus preocupaciones sobre la educación y demuestran que la escultura puede tener ciertas ventajas para indagar sobre los problemas educativos.

Una escultura ocupa el espacio tridimensional y su presencia como objeto material es contundente, mucho más que un dibujo o una fotografía. Otro elemento crucial es el tiempo, la duración. No se puede hacer una escultura como se hace un boceto en dibujo, con un gesto simple del cuerpo, como una huella inmediata. Una escultura implica muchas huellas intencionadas, muchas decisiones y correcciones, materias o materiales pesados, tamaños considerables, un amplio espacio tridimensional, una reflexión sucesiva y unos procesos técnicamente acordes y coherentes (porque a veces suponen fases sucesivas, una estructura previa, modelados, moldes, vaciados, etc.). Una escultura no una idea expresada a la ligera. Una escultura no se puede improvisar. Una escultura necesita un proceso de factura aquilardado, comprobado, que generalmente no puede surgir de la espontaneidad.

C: ¿Estás sugiriendo una correspondencia o analogía entre escultura y educación? Cuando afirmas que una buena escultura no se puede improvisar, me pregunto: un proyecto educativo, un aprendizaje profundo y complejo ¿se puede improvisar? ¿Podríamos establecer un paralelismo entre las dificultades intrínsecas del medio escultórico con las dificultades intrínsecas del aprendizaje o la enseñanza? ¿Se puede aprender rápidamente o de manera improvisada?

B: Desde luego que no. Una escultura ocupa un espacio real, es un objeto real con el que tienes que jugar con las leyes de la física y de la química. Uno de los grandes problemas que han tenido siempre los escultores es que no se deteriore la obra en poco tiempo (siempre y cuando no te propongas premeditadamente una acción efímera). Por eso se trabaja con piedras o con metales y sus aleaciones. Estas cosas también pasan con un proyecto educativo. Un proyecto educativo no es una acción improvisada o espontánea. ¿Tiene sentido un aprendizaje efímero? ¿una educación efímera? Ayudamos a construir personas, historias, capacidades. Un proyecto educativo o social impacta en la realidad, la transforma cuando las cosas toman consciencia de que están asociándose. Claro que en escultura también surgen

situaciones o resultados inesperados como en educación, pero no deberíamos confundir el juego de posibilidades e improvisaciones que pueden suceder un día en una sesión de clase con un método completo de enseñanza. En educación no se puede improvisar sistemáticamente.

La improvisación puede enriquecer el currículo educativo, pero no puede resolverlo ni inspirarlo, ni construirlo como un todo coherente. Igual que ocurre en un procedimiento escultórico.

A: En mis esculturas suceden muchas de estas cosas. Yo trabajo con técnicas que no son especialmente complejas. Uso el alginato para hacer moldes rápida y fácilmente de partes del cuerpo humano. Esta técnica sencilla de representación del cuerpo humano me facilita trabajar con el principal elemento de simbolización de mis esculturas y me simplifica muchos problemas propios de la escultura clásica: la proporción, la anatomía, y en general, la mimesis del cuerpo humano. Pero también soy consciente de que el molde escultórico, a su vez, también puede ser una metáfora de la educación: el molde reproduce, calca, copia, repite. Si te das cuenta, moldear, reproducir, calcar, copiar, repetir, son verbos habituales en educación.

PROSELITISMO Y RETÓRICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA ESCULTURA

B: Desde mi punto de vista, estas dos esculturas de A no pretenden impresionar estéticamente por su belleza. No es esta su principal preocupación. No deslumbran por la exquisitez de sus formas o por el uso innovador de la técnica o de los materiales, más bien proponen una situación para ponerse a pensar sobre la educación, provocar un impacto ideológico en las personas que se les acerquen. Aunque claramente no son propaganda. Estas dos esculturas te hacen tomar conciencia pero no te engañan, no pretenden ocultar o disimular sus propias contradicciones.

Pero, probablemente, la investigación basada en artes es, fundamentalmente, una investigación retórica.

A: ¿Qué quieres decir con "retórica"?

B: La investigación basada en artes prefiere la novedad, el punto de vista nuevo sobre un problema conocido, más que ver un problema resuelto de forma nueva. Justificamos que las imágenes visuales son investigación educativa porque ofrecen puntos de vista diferentes, pero un nuevo punto de vista no toca exactamente el núcleo de lo que está siendo observa-

do, sino que habla más de las personas que lo están observando. Es en este sentido en el que he usado la palabra "retórica".

Una escultura que se presenta como investigación basada en arte no pretende explicar la realidad sino ofrecer un nuevo punto de vista, que nos haga imaginar nuevas posibilidades de seducir la imaginación sobre nuevos problemas, posibilidades y soluciones. Al fin y al cabo, esta es una de las funciones originales de la retórica, la seducción a través del discurso. La escultura, no se presenta como un instrumento de investigación de recogida de datos, si no como uno de tratamiento y de presentación de resultados. Podemos argumentar creando una escultura, podemos organizar las impresiones percibidas en una experiencia educativa. La escultura, en tanto que ocupa un espacio, apela al cuerpo y quizás, esta corporalidad la hace un medio especialmente eficaz para sacudir nuestras ideas educativas situándonos casi matérica o físicamente en las aulas.

CONCLUSIONES

B: Estas dos esculturas sobre temas educativos mezclan materiales tradicionales como la escayola con elementos mecánicos, como las bolas de acero, y de la cultura popular, como los tiestos industriales. En cualquier caso, la escayola, como materia escultórica, nos sugiere que estamos ante un boceto o una prueba. La escayola no es, habitualmente, un material definitivo en escultura, sino más bien como material de tránsito.

A: Es cierto que una vez resuelta la pieza se podría hacer una copia en mármol o en bronce, pero quizás perdería bastante de su sentido si en la escultura final no reconociéramos que las macetas o las bolas de acero son objetos industriales reutilizados.

C: ¿Qué otro material mejoraría estas dos esculturas? ¿Una talla en madera?, ¿el bronce o el aluminio?, ¿el cemento quizás? No se me ocurre otra manera más expresiva para estas dos esculturas que la escayola y las partes industriales.

Sculpture and visual arts bases educational research

Abstract: What role can artistic creation play in arts-based educational research? Can a sculpture be considered arts-based research? What are the differences between artistic research methodologies and artistic teaching methodologies? This article presents some answers to these questions through the interrelation between visual images and text. Text takes the form of a conversation or dialogue between three characters around two contemporary sculptures. This narrative technique, which does not use the literary possibilities of the text, is

suitable for presenting different points of view on the same subject. The visual images are photographs that interpretatively reproduce four sculptures: two sculptures on educational issues and problems created in 2020 and two other sculptures that serve the function of visual quotations. The main conclusion is that, in order to consider a sculpture as arts-based educational research, it must meet three criteria: 1. it must be a sculpture itself (i.e., it must have artistic quality); 2. its subject must be education (since if its subject were any other, we could not consider itself as an educational research); and 3. it must propose new ideas or new questions, both sculptural and pedagogical, about learning and school.

Keywords: Sculpture. Education. Art education. Visual arts based research. Arts based educational research.

REFERENCIAS

AGUIRRE LORA, M. E. Un jardín para la infancia. Metáfora comeniana recreada en nuestros tiempos. *Historia y Memoria de la Educación*, v. 9, p. 319-341, 2019.

ALLORA, J.; CALZADILLA, G. *Chalk* [Tiza]. [Instalación participativa] Barras cilíndricas de tiza de gran tamaño, aproximadamente 163 cm de altura. 2019. Disponível em: <https://walkerart.org/calendar/2019/allora-calzadilla-chalk>. Acesso em: 18 out. 2022.

ANÓNIMO. *Estatua funeraria qatabanita. Estatua funeraria de 'Amma'alay del clan de Dhara'h'il*. [Escultura]. Alabastro, 45'5 x 13'3 x 10,3 cm, procedente de Timna, ca. siglo II. [Representa a un hombre de pie vestido con una túnica de longitud media; lleva bigote y barba, el cabello faltante debe haber sido representado en otro material, la base del paralelepípedo está inscrita en escritura del sur de Arabia]. Museo del Louvre, París. Disponível em: <https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010124664>. Acesso em: 18 out. 2022.

ARLANDER, A. *et al.* (ed.). *Performance as research: knowledge, methods, impact*. London: Routledge, 2018.

BONCI, E.; MARTINS, M. C.; MOMOLI, D. (org.). *Formação de educadores: contaminação interdisciplinar com a arte na pedagogia e na mediação cultural*. São Paulo: Terracota, 2018.

COMENIO, J. A. *Pampedia: educación universal*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1991.

EISNER, E. W. Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum. Department of Health, Education & Welfare, Office of Education, USA, 1967. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028838.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

FAULKNER, S. L. *Poetry as method: reporting research through verse*. Routledge, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1975.

GIROUX, H. A. *On critical pedagogy*. London: Bloomsbury, 2011.

HAYDEN, H. *Brier patch [Zona de rosales salvajes]*. [Instalación] Seis sillas escolares de madera tallada con pupitres adjuntos de las que salen numerosas ramas largas y retorcidas. Dimensiones variables. 2018. Disponible em: <http://hughhayden.com/>. Acceso em: 18 out. 2022.

LEAVY, P. *Fiction as research practice: short stories, novellas, and novels*. London: Routledge, 2013.

LEONARDO DA VINCI. *Estudio de las proporciones del cuerpo humano, conocido también como hombre vitruviano*. [Dibujo] Punta de metal, pluma y tinta, toques de acuarela sobre papel blanco, 34'6 x 25'5 cm, ca. 1490. Galería de la Academia, Venecia. Disponible em: <https://www.gallerieaccademia.it/en/node/1582>. Acceso em: 18 out. 2022.

MALAGUZZI, L. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro, 2011.

MARIN VIADEL, R.; ROLDÁN, J.; CAEIRO RODRÍGUEZ, M. (ed.). *Aprendiendo a enseñar artes visuales: un enfoque a/r/tográfico*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2020.

MARTINS, M. C.; ANCONA DE FARIA, A.; SANTOS LOMBARDI, L. M. S. dos (org.). *Formação de educadores: contaminações interdisciplinares com a arte na pedagogia e na mediação cultural*. São Paulo: Terracota, 2019.

MONTESSORI, M. *El método de la pedagogía científica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013.

MULVIHILL, T. M.; SWAMINATHAN, R. *Arts-based educational research and qualitative inquiry: walking the path*. London: Routledge, 2020.

NORRIS, J. *Playbuilding as qualitative research: a participatory arts-based approach*. London: Routledge, 2009.

OPPENHEIM, M. *Miss Gardenia*. [Escultura / Objeto intervenido]. Escayola en marco metálico con pintura metálica, 26'99 x 16'51 x 10'8 cm. San Francisco: SFMOMA, 1962. Disponible em: <https://www.sfmoma.org/artwork/80.45/>. Acceso em: 18 out. 2022.

ROUSSEAU, J. J. *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza, 2011.

RUBIO, A.; VIADEL, R. M.; ROLDAN, J. *Jardineras*. Escayola, siete tiestos industriales de terracota y tres bolas de acero. Medidas variables. Colección. 2020a.

RUBIO, A.; VIADEL, R. M.; ROLDAN, J. *Salirse del tiesto*. Escayola y maceta industrial de terracota, medidas variables. Colección. 2020b.

RUBIO, A.; VIADEL, R. M.; ROLDAN, J. *Ajardinando*. Sobre plantas salvajes y niños de interior. Mas Madera. Oviedo, 2021.

SÁEZ CARRERAS, J.; GARCÍA MOLINA, J. *Metáforas del educador*. Valencia: Nau Llibres, 2011.

SANMARTÍN ARCE, R. *Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel, 2003.

SHIELDS, A.; IRWIN, R. Art making in arts-based educational research dissertations. *In: ANDREWS, B. W. (ed.). Perspectives on arts education research in Canada*. 2020. v. 2, p. 26-46. Disponível em: https://10.1163/9789004431409_002. Acesso em: 26 set. 2022.

THORNTON, A. *Artist, researcher, teacher*. Intellect, 2012.

Recebido em fevereiro de 2022

Aprovado em abril de 2022