
La composición combinatoria. Un procedimiento para fomentar la motivación y la creatividad artística en E.S.O.

Combinatory composition. A procedure for fostering motivation and artistic creativity in compulsory secondary education

Inés Ortega Cubero*

Recibido: 20-3-2012

Aceptado: 21-5-2012

Resumen

El siguiente artículo tiene por objeto relatar una experiencia llevada a cabo con estudiantes de 1º de E.S.O., basada en la obra del escultor español Ángel Ferrant. La idea surgió como consecuencia de una investigación previa en torno a la figura del artista, interesante representante de las Vanguardias y uno de los más destacados teóricos de la didáctica del arte en nuestro país. Las creaciones de los alumnos, producidas con material minuciosamente diseñado por él, derivan de la espontaneidad lúdica y la imaginación, orientándose hacia la satisfacción estética personal. Dados los alentadores resultados plásticos obtenidos, este incipiente estudio parece abrir la puerta tanto a una prometedora línea de trabajo de aula, como a futuras investigaciones.

Palabras clave

Ángel Ferrant, *arsintes*, composición combinatoria, creatividad, integración

Abstract

This article describes a project designed for first-year secondary school students. The idea stems from previous research on the work of the Spanish sculptor Ángel Ferrant, who was not just an important *avant garde* sculptor but also one of the most relevant theorists and pedagogues in the teaching of Art in Spain. Our students' work, created through the use of Ferrant's meticulously designed didactic games, is governed by spontaneity, imagination and aesthetic self-satisfaction. This study shows promise for both classroom and research work.

Key words:

Ángel Ferrant, *arsintes*, combinatory composition, creativity, school integration.

*Escuela Universitaria de Educación de Soria. Universidad de Valladolid
inesor@mpc.uva.es

1. Fundamentación Teórica

El escultor Ángel Ferrant (1890-1961) es un referente histórico de la didáctica del arte en España (Arnaldo y Fernández, 1997). Fue capaz de desarrollar una larga carrera docente en las distintas escuelas de Artes y Oficios en las que impartió clases, produjo textos teóricos de relevancia en torno al papel del arte en el sistema educativo y en la sociedad, y diseñó planes de estudio, alternativos a los oficiales, en los que recogía avances metodológicos desarrollados por destacados profesores e instituciones académicas afines al arte de vanguardia (Arnaldo y Bernárdez, 1998, Arnaldo, 2001, Asenjo, 2004 y Ortega, 2009). También, como forma de concretar su ideario estético y didáctico, llegó a proyectar y producir su propio material didáctico, el cual comprende series de ejercicios completas, un maniquí de creación personal y una larga serie de juegos didácticos de su invención a los que denominó *arsintes*. En el uso creativo de estos juegos, producidos en torno a 1935, se basará nuestra experiencia de aula.

Físicamente, los *arsintes* son una serie de conjuntos de plantillas de cartón de diferentes formas, que el jugador debe combinar sobre una superficie plana para producir figuras libremente. El número de piezas varía de unos juegos a otros y la morfología de las mismas es diversa. El artista no llegó a concluir este proyecto en su integridad, ya que su idea original era producir las piezas en metal y desarrollar otros juegos progresivamente más volumétricos, todos ellos susceptibles de comercializarse como «juegos de escultor». No obstante, independientemente de la fisonomía de sus componentes, los distintos tipos de juegos estarían basados en la idea de la composición combinatoria, o producida a partir de un conjunto de piezas¹. Por otra parte, aunque el propio autor produjo innumerables figuras usando las plantillas de los *arsintes* como elementos constructivos, parece que su juego no llegó a ser usado por otras personas y, si lo fue, no se conservan documentos que atestigüen este uso. Los resultados que obtuvo Ferrant se observan en una larga serie de dibujos en los que, cuidadosamente, reproduce las figuras obtenidas al asociar las distintas piezas, casi todas ellas personajes caracterizados ingeniosamente. Cabe resaltar que, a pesar del tiempo transcurrido, los *arsintes*, así como los dibujos relacionados con ellos, están dotados de una sorprendente modernidad, lo que aún hoy día los hace atractivos para la clase de Educación Plástica y Visual².

¹ Los *arsintes* originales, así como los dibujos que realizó el propio autor a partir de ellos y el texto autógrafa explicativo de este material, se encuentran en el Museo Patio Herreriano de Valladolid. Tuve la oportunidad de estudiarlos en profundidad a raíz de la realización de mi tesis doctoral, dirigida por la Dra. Pilar Marco y leída en la Universidad de Valladolid (2007). Ésta ha sido publicada por la Junta de Castilla y León en la colección Estudios de Arte.

² Asimismo, ha de señalarse que el procedimiento que hemos denominado composición asociativa, o combinatoria, no resulta extraño en la propia obra escultórica del artista. Ferrant produjo obras a partir de elementos encontrados en la playa, los cuales, modelados por las fuerzas naturales, presentan una configuración casual, también creó obras producidas mediante el ensamblaje de objetos artificiales y, además, esculturas cuyas distintas piezas, fabricadas *ex profeso*, permiten la manipulación física por parte del espectador con el fin de que éste obtenga sus propias composiciones.

Como concededor del desarrollo espontáneo de la expresión plástica, Ferrant no sólo concibió su obra con una generosidad creativa poco corriente (el espectador puede ser, a su vez, creador), sino que elaboró su material lúdico-didáctico de modo que pudieran afrontarse algunas dificultades inherentes a la enseñanza del arte. Entre ellas, sobresale el difícil tránsito entre el dibujo juvenil y la representación gráfica adulta, que conlleva la casi inevitable interrupción de la actividad artística al llegar al periodo crítico, en torno a los doce años de edad. Autores como Freinet o Luquet, que se contaban entre las lecturas de Ferrant, ya habían alertado de la crisis gráfica preadolescente, fase del desarrollo que él debía percibir claramente en sus clases, como otros tantos colegas profesores. El agotamiento de la inventiva, la repetición de soluciones de compromiso, o, en el peor de los casos, el completo abandono de la actividad artística, podían mitigarse con el uso de este juego, con el cual, si nos atenemos a los dibujos y comentarios de su autor, era posible que cualquiera obtuviese un número ilimitado de graciosas figurillas. Dicha convicción se basaba en el principio perceptivo de que un conjunto desorganizado de elementos adquiere un sentido figurativo tras un periodo de atenta contemplación³.

A pesar de su originalidad, podrían citarse bastantes materiales en relación con el invento ferrantiano. Como referente más inmediato de los *arsintes* deben mencionarse, en primer lugar, los juegos de bloques del pedagogo Auguste Froebel y su amplio círculo de seguidores⁴. No obstante, la orientación de tales juegos didácticos no es creativa, sino potenciadora de las capacidades de observación y razonamiento, pues están dirigidos a la reproducción de motivos predeterminados por unas instrucciones. Por lo que respecta a los materiales producidos por artistas de las Vanguardias, tanto el Futurismo italiano como la Bauhaus alemana y ciertos artistas del movimiento De Stijl holandés se interesaron por el diseño de juegos de arte, muchos de ellos variantes más o menos libres de los juegos de bloques. La prestigiosa Escuela de Artes y Oficios de Viena, en la cual Ferrant disfrutó de una beca durante el año 1927, también desarrollaba una intensa labor de producción de juguetes de piezas⁵. También es destacable la conexión entre las plantillas de Ferrant y las diseñadas por Gargallo para sus esculturas, aunque los recortes de Ferrant no poseen un carácter proyectual, sino que servirían para «espolear la imaginación» (Antoñanzas, 2005, p. 129).

³ Esta idea es antigua en la Historia del Arte, pues ya está contenida en los textos de Leonardo da Vinci, de donde la toma Ferrant, si bien él va un paso más allá, pues no sólo se refiere a la asociación imaginativa de manchas que tienen una configuración casual, sino que produce los elementos sobre los cuales ejercitar el poder de asociación.

⁴ Froebel (1782-1852) fue, además, pionero en incluir en la rutina escolar el trabajo con recortes de papel coloreado, lo que resulta cercano al aspecto visual que ofrecen los propios *arsintes*. Por otra parte, dentro de la serie de materiales que denominó «dones», se advierte la intención de fomentar en el niño el aprendizaje intuitivo de las principales propiedades de las formas y volúmenes geométricos básicos. Su diseño está regido por un férreo afán de proporcionalidad y en ellos se trabaja insistentemente el concepto de equivalencia (Bordes, 2007).

⁵ En esta institución, además, los ejercicios realizados con papel cortado gozaban de una extraordinaria popularidad, particularmente en las clases del experto en didáctica del arte para niños Franz Cizek (1865-1946), por el que Ferrant sintió una gran admiración (Ortega, 2010b).

Según esto, el procedimiento de agrupar componentes, bien planos o de bulto redondo, a partir de unas instrucciones o por sugerencia de las propias formas, era un juego habitual. Así, desde el punto de vista de su concepción física, es evidente que habría que conectar los juegos de plantillas ferrantianos tanto con la tradición de los juegos de bloques, como con una técnica artística habitual en la escuela, pero también entre los artistas, como la del *collage*. Muchas de las piezas de los *arsintes* revisten una clara concepción geométrica y en determinados juegos, por influencia de los materiales de inspiración froebeliana, es patente el concepto de equivalencia. Incluso los conjuntos que presentan siluetas irregulares poseen un trasfondo geométrico, ya que se trata de diseños pensados, pieza a pieza, para generar una intencionada sensación de armonía. La capacidad del material para favorecer la creación artística se sustentaría en una serie de cualidades de diseño: la naturalidad del acto de asociar elementos para producir significados, la flexibilidad característica de los juegos de bloques con los que se relaciona y, sobre todo, la variedad y el cuidadoso diseño formal de las siluetas, que puede alcanzar cotas realmente artísticas (Ortega, 2010a).

En el contexto académico actual, la experiencia de utilización de los *arsintes* resulta original por la posibilidad de trabajar con un material directamente surgido del lenguaje de las primeras Vanguardias y, al mismo tiempo, activador de un procedimiento creativo tal vez poco explotado. Sin ánimo de realizar un estudio exhaustivo, en diversos libros de texto de secundaria dirigidos al mencionado nivel se han observado propuestas relacionadas con la asociación de elementos como estrategia generadora de nuevas formas y significados, pero tales propuestas se concretan, mayoritariamente, en las tres tipologías de ejercicios que describiremos a continuación. Todas ellas difieren sustancialmente del trabajo con los *arsintes*.

En primer lugar, en diversos libros se plantea la creación de manchas al azar destinadas al reconocimiento posterior de figuras sugeridas por la configuración casual de la pintura. Se trata de ejercicios en los que se trabaja sobre plano, en los que se pide que el estudiante complete con trazos las figuras que intuye en las manchas, y en los que, en ocasiones, puede proponerse un tema que ayude a la observación. Una variante de esta propuesta es aquella en la cual las manchas se disponen de manera simétrica como consecuencia de doblar el papel. En segundo lugar, cabría mencionar la tipología de ejercicios consistentes en realizar figuras con materiales encontrados, lo que implica, en la mayoría de las ocasiones, la elaboración de trabajos tridimensionales. Por último, en ciertos textos se plantean ejercicios consistentes en la creación de un conjunto de piezas por parte de los estudiantes, piezas que pueden combinarse e intercambiarse libremente para formar figuras planas o tridimensionales. Esta última tipología de ejercicios conlleva, de manera implícita o explícita, la idea de movimiento.

Como excepción, pueden mencionarse algunos raros ejemplos de ejercicios conectados con la combinación de elementos y, además, con el lenguaje de las Vanguardias, como la propuesta

de asociar elementos gráficos extraídos de la obra de Kandinsky en distintas composiciones pictóricas, o la de realizar un mural combinando motivos extraídos de la obra de Matisse (Marín-Baldo, 2002, pp. 41 y 58). Otras propuestas inciden en el aspecto decorativo de la superposición de elementos de creación personal, bien desde un punto de vista plano o tridimensional (Marín, 2007, pp. 24 y 107).

Indudablemente, en los tipos de ejercicios que se han expuesto, subyace la intención lúdica de activar el mecanismo de asociación formal espontánea. Sin embargo, el manejo del *arsintes* conlleva una serie de ventajas con respecto a las propuestas mencionadas. En relación con los ejercicios de mancha realizada al azar, permite una sucesiva recombinación de elementos, lo que implica que pueda existir una cierta sistematización de los procesos de composición. En cuanto a los ejercicios realizados con material encontrado, las piezas integrantes de los conjuntos que van a utilizarse no dependen de la casualidad, ni de la disponibilidad, sino que son fruto de un cuidadoso pensamiento formal. Esto último afecta también a las propuestas que implican la fabricación de piezas por parte de los propios alumnos, ya que el *arsintes* asegura, desde el inicio, una armonía de conjunto que se desprende del diseño formal. Por decirlo de otro modo, la calidad artística de los componentes con los que ha de jugarse viene dada, lo que tal vez reste emoción al proceso manipulativo, pero al mismo tiempo permite que el alumno se centre de manera exclusiva en el ejercicio compositivo. Por lo que respecta a la organización práctica de la clase, el trabajo con un tipo de material homogéneo y «limpio», como es el papel, libera a los estudiantes de una dependencia excesiva del profesor en cuanto a cuestiones técnicas de montaje, lo que en tantas ocasiones desvirtúa el verdadero sentido de los ejercicios que implican un alto grado de elaboración y, sobre todo, de aquellos que se construyen con materiales reciclados.

Por otra parte, las propuestas que se relacionan con la recombinación creativa de elementos tomados de la obra de ciertos artistas resultan sumamente interesantes, pero ha de tenerse en cuenta que tales elementos no fueron «puestos a disposición del público» para que éste jugase con ellos. En ocasiones se trata de formas de significado demasiado abierto, que parecen abocar al alumno a composiciones necesariamente abstractas. En otros casos, como en el de la propuesta de trabajar a partir de la iconografía de Matisse, los motivos de sus *collages* presentan un significado tan definido, que la propuesta, pese a su atractivo estético, no se presta a una auténtica recombinación de elementos en busca de nuevos significados.

2. Objetivos

El objetivo fundamental de la experiencia llevada a cabo con los *arsintes* fue probar el juego. Como ha sido mencionado, si bien el artista produjo ininidad de figuras con las

plantillas, lo cierto es que no existen evidencias de que fuesen utilizadas por otras personas. Por ello, se decidió proporcionar el material a los alumnos de Primero de E.S.O. y observar el tipo de creaciones que eran capaces de generar con él. En la actividad artística de los niños de doce y trece años aún puede observarse cierta frescura y espontaneidad, sin embargo, como profesora de ese nivel, a menudo tengo oportunidad de constatar el inicio del bloqueo gráfico, especialmente en el caso de los estudiantes que poseen una mayor tendencia autocrítica. La crisis hace necesaria la estimulación, por lo que la creatividad ha de animarse a partir de técnicas y recursos distintos de los habituales (Marco, 1996). Así pues, el curso de primero resultaba idóneo para iniciar la experiencia y los *arsintes*, de entrada, podían considerarse apropiados para introducir la necesaria variedad en el aula. La experiencia se repitió durante dos cursos académicos para refinar el modo en que los estudiantes debían abordar el uso del material, o dicho de otro modo, para definir con claridad las pautas de utilización que debía proporcionar el profesor a la hora de enfocar las posibles actividades con los *arsintes*.

La evaluación de los resultados plásticos obtenidos tomaría en consideración dos cuestiones fundamentales: la creatividad y la posibilidad de utilizar el juego para establecer un nexo con otros lenguajes artísticos. Así, en primer lugar, pretendía observarse el grado de originalidad alcanzado por los estudiantes y, particularmente, su capacidad para representar la figura humana a partir de las piezas proporcionadas. En segundo lugar, deseábamos evaluar su destreza para traducir los resultados del juego tanto al lenguaje gráfico como al escultórico. Ambas cuestiones están estrictamente relacionadas con la fase del desarrollo gráfico en la que habitualmente se encuentran los alumnos de Primero de Secundaria, muchos de ellos al inicio de la crisis preadolescente del dibujo. Antes que nada, conviene señalar que ciertas plantillas de determinados juegos parecen estar especialmente configuradas para crear personajes, ya que existen siluetas que evocan la morfología de partes del cuerpo, lo que puede servir para mitigar la resistencia natural de los alumnos de esta edad a representar personas. Asimismo, es un hecho que la mayor parte de las creaciones del propio Ferrant con los *arsintes* muestran como motivo la figura humana, por lo que dicho tema constituye el referente inmediato. En relación con el segundo objetivo, pretendíamos determinar si la composición combinatoria podía servir para enriquecer un campo problemático de la expresión, como el del dibujo, o para animar la producción de trabajos tridimensionales, los cuales plantean mayores exigencias de carácter técnico y, tal vez por ello, se acometen con menor frecuencia.

Ahora bien, para testar las virtudes del juego de Ferrant y su aprovechamiento creativo, debemos fijar, antes que nada, qué entendemos por creatividad y cómo será apreciada esta cualidad en los trabajos de los alumnos. Una posible definición es la que ofrece Valqui (2009): «*la creatividad es un proceso intuitivo de descubrimiento que en ocasiones*

conduce a un producto, un proceso, una idea o, simplemente, una nueva experiencia» (p. 3). Según el mismo autor, la creatividad depende fundamentalmente de la puesta en uso de cuatro habilidades básicas, que son la fluidez, o capacidad para generar gran número de soluciones o experiencias, la flexibilidad, o habilidad para procesar las ideas o información de diferentes maneras, la originalidad, o desviación de lo inmediato y rutinario, y la elaboración, o facilidad para estructurar soluciones. Resulta obvio que, además de exhibir algunas de estas cualidades, los resultados propios de una actividad creativa estarán alejados de los estereotipos gráficos que tanta fuerza comienzan a cobrar a esta edad. Parini, teniendo en cuenta las características del dibujo infantil, determina una serie de rasgos definitorios de los estereotipos. Éstos serían la tendencia a repetir las formas sin cambios, a representar las cosas exclusivamente de frente o de perfil, a consignar las cosas por separado, evitando superposiciones y cruces, y, en relación con el color, la tendencia a utilizar un cromatismo plano, con funciones estrictamente denotativas y a base de pocos tonos (Parini, 2002). Como veremos a continuación, los resultados obtenidos por los estudiantes exhiben muchos rasgos propios de la actividad creativa, pero no todos.

3. Descripción de la experiencia

Como no podía ser de otro modo, dada la naturaleza del material de partida, todas las actividades realizadas con los *arsintes* se diseñaron bajo un prisma lúdico. Al mismo tiempo, desde el inicio se pretendió incorporar una dimensión social en el juego, para evitar un excesivo ensimismamiento individual en la tarea. Por ello, en las primeras experiencias de uso de los *arsintes* se realizaron agrupamientos por parejas con un nivel afín en la asignatura, en un intento de fomentar el trabajo colaborativo y evitar la delegación de responsabilidades. Como veremos a continuación, esta organización del trabajo resultó muy rígida y arrojó resultados desiguales, por lo que en lo sucesivo se procuraría un enfoque más flexible.

Los participantes iniciaron el trabajo con cinco juegos diferentes de plantillas. Su elección no fue arbitraria, sino que se pretendió que resultasen muy diferentes unos de otros⁶. El

⁶ Los alumnos dispusieron de un conjunto de piezas en el que una misma forma geométrica predomina de manera absoluta (*tangencias*), de otro donde abundan las formas geométricas pero algo más variadas (*piezas simétricas y emparejadas*), de un juego de configuración orgánica, aunque de trasfondo geométrico, y en el que algunas piezas recuerdan a siluetas de objetos concretos (*Grotesco*), de otro con una concepción enteramente orgánica (*mironiano*) y, por último, de un juego cuyas formas están inspiradas en siluetas de vasos cerámicos (*Ánfora*). Posteriormente, se utilizaron dos juegos más; uno de ellos integrado por un elevadísimo número de piezas, algunas de forma orgánica, otras geométricas y las restantes poseedoras de una geometría subyacente (*compilador*), y el otro juego presidido por siluetas completamente orgánicas (*orgánico*). Los nombres de algunos juegos de piezas se deben a Ferrant. Otros, por hallarse en una fase inicial de diseño, ni siquiera disponen de nombre, por lo que se les otorgó una denominación descriptiva de sus características formales más destacadas durante la fase de investigación del material. Para facilitar la identificación de unos y otros, los nombres de los juegos de plantillas cuya denominación es original se escribirán en mayúsculas.

colorido, a excepción del *arsintes Grotesco*, cuyo original está pintado, es convencional. Los alumnos se pusieron a la tarea de manera inmediata y la producción de figuras fue muy elevada. Las composiciones, registradas por el profesor con una cámara, eran inmediatamente destruidas para originar nuevas combinaciones. Ello no supuso ningún problema para los creadores, que captaron el sentido efímero de las mismas como un factor propio de la mecánica del juego. Un aspecto destacable es el disfrute que muchos alumnos alcanzaron con esta tarea. El segundo y más importante, la capacidad del material para provocar el interés de todos los estudiantes, incluso de aquellos que, hasta entonces, habían permanecido bastante al margen de la asignatura. Fue en el transcurso de esta actividad cuando se empezó a percibir la auténtica dimensión de los *arsintes*.

Llamativamente, los diferentes juegos de plantillas arrojaron resultados de distinta naturaleza. Desde un punto de vista formal, y en líneas generales, cuanto más uniformes y geométricas resultaban las piezas, más acusada se mostraba la relación de las figuras obtenidas con los estereotipos del dibujo infantil. Como ejemplo mostramos la reproducción de una figura representativa del tipo de creaciones obtenidas con el juego de *tangencias* (figura 1). Es indudable que la solución adoptada responde al esquema habitualmente empleado por los niños para dibujar el cuerpo humano. Así, se observa una simplificación anatómica extrema; del núcleo principal del tronco salen brazos, piernas y cabeza. Este último elemento ni siquiera se muestra unido por el cuello, rasgo que ha sido obviado como en tantas representaciones gráficas infantiles. También es fácil percibir una acusada rigidez en la pose, pues los brazos, configurados por piezas únicas, se separan del cuerpo para no interferir con la forma básica del tronco. Pese a esporádicos destellos de talento, la mayoría de las composiciones creadas con este juego ostentan un cierto aire de diseño señalético, de indicación reconocible y unívoca. Esto produjo cierto rechazo hacia el mismo, manifestado a través de comentarios explícitos como que «no se podía hacer nada con esas piezas», lo que vino a demostrar desde un primer momento que no todos los juegos eran igualmente aceptados, puesto que no todos eran igual de buenos para jugar. Dicho de otro modo, no con todos los conjuntos formales proporcionados los alumnos obtenían resultados con el mismo grado de interés desde el punto de vista estético.

Los juegos denominados de *piezas simétricas y emparejadas* y *Ánfora*, tuvieron una aceptación media. Las figuras compuestas con ellos aún están cercanas a los esquemas habituales del dibujo infantil, pero presentan un mayor grado de caracterización (figura 2). En el siguiente ejemplo, realizado con las *piezas simétricas y emparejadas*, pese a la sencillez compositiva, se aprecia una cierta individualización de la figura, en virtud de la evocadora vestimenta de reminiscencias orientales y del diseño del rostro, integrado por tres piezas. El encantador e ingenuo violinista construido con las formas de *Ánfora*, es, igualmente, una figura muy sencilla, pero perfectamente definida en cuanto al carácter y la acción desarrollada.



Figura 1.

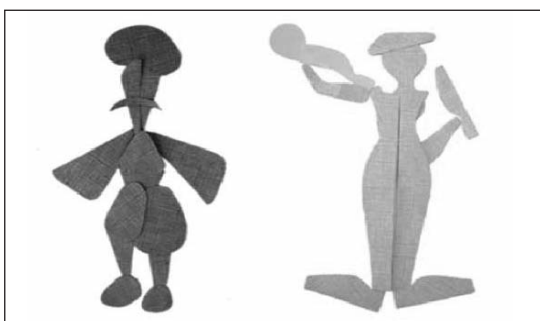


Figura 2.

Pero, sin discusión, el *arsintes Grotesco* y, especialmente, el llamado *mironiano*, fueron los juegos más interesantes para los alumnos. El rasgo diferencial de ambos respecto de los anteriores es que están integrados por piezas mucho más orgánicas. Además, las siluetas de las plantillas son heterogéneas, particularmente en el segundo juego. Como ejemplo de la creatividad desplegada en el manejo compositivo de estos materiales, se remite al lector a la imagen referida entre paréntesis (figura 3). Dicha composición fue realizada utilizando simultáneamente todas las piezas de *Grotesco*. La configuración de cada uno de los personajes es distinta y ya no responde de manera estricta al patrón clásico. De hecho, muchas de las figuras surgidas con este juego de piezas se caracterizan por una expresividad disparatada, lo que las distancia de la fría formalidad de las composiciones realizadas en clase y para entregar al profesor. Esta libertad creativa aún se hizo más llamativa con el empleo del juego denominado *mironiano*. Como muestra de los abundantes e imaginativos

personajes creados con sus piezas, se presentan los siguientes, ilustrativos de la tendencia humorística y libre que caracteriza la mayoría de las composiciones (figura 4). Observemos que las proporciones están distorsionadas, que los rostros resultan cómicos por la

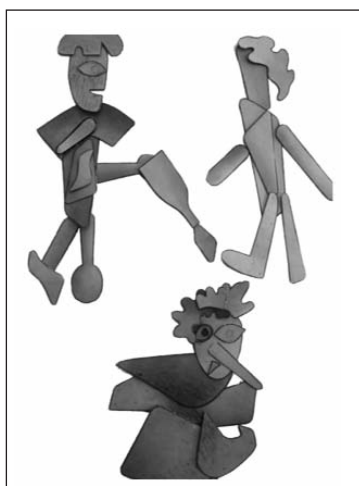


Figura 3.

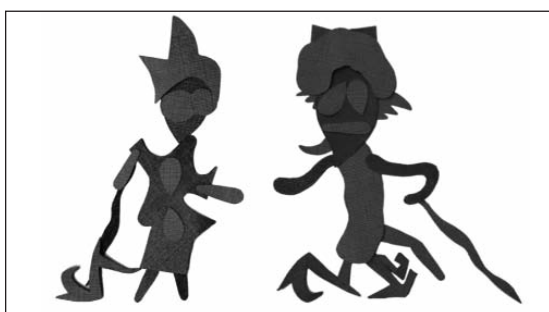


Figura 4.



Figura 5.

disparidad de ciertos rasgos, o que los autores se han recreado en la descripción de las originales vestimentas. Como resultado inesperado, se obtuvo alguna composición abstracta, lo que supuso una revelación de la comprensión profunda que ciertos niños habían logrado del juego, que no funcionaba ya como un simple medio para producir figuras, sino como un mecanismo creativo para procurar satisfacción estética. También abundan las composiciones que utilizan todas las piezas, normalmente integradas por un personaje principal que realiza una acción concreta en un escenario creado con las plantillas sobrantes (figura 5).

Una vez culminada esta fase del trabajo, se produjo una puesta en común de todos los resultados. Las composiciones logradas poseían distinto grado de complejidad, así

como características formales diferenciadas, resumidas de manera genérica en la exposición precedente, por lo que sabemos que oscilaban entre la geometría convencional y una suerte de organicismo grotesco, muy imaginativo. La correspondiente sesión crítica fue muy intensa y, a partir de ella, los alumnos crearon una historia de elaboración colectiva con sus personajes favoritos. Dicha historia fue dibujada entre todos ellos e incluso animada por ordenador posteriormente, ya que, al tratarse de composiciones elaboradas a base de piezas, el movimiento está implícito en el proceso creativo. Al margen del interés que el relato pudiera tener desde el punto de vista narrativo, es destacable el sentido del humor de muchas de las situaciones presentes en la historia, lo que venía a ser la concreción lógica de la actitud generalizada de diversión ligera, pero concentrada, sugerida por la discreta comicidad de las piezas. En esta fase se observó con claridad cómo las limitaciones iniciales se convirtieron en fuente inesperada para la creatividad infantil. La simplicidad de ciertas composiciones, condicionadas por el limitado número de piezas y por las formas disponibles, se redujo al traducir los resultados del juego al lenguaje gráfico. Esto es lo que sucede en el ejemplo siguiente, donde puede observarse que la figura original ni siquiera dispone de rasgos faciales, ante la imposibilidad de crearlos con las plantillas proporcionadas (figura 6). Sin embargo, ello no supone ningún problema para su creadora, que, a la hora de dibujarla, le imprime todo el carácter otorgado en su imaginación al incorporar los expresivos rasgos que completan la figura (figura 7).



Figura 6.



Figura 7.

Como vemos, la capacidad de los *arsintes* para alentar la creación resulta indudable a la luz de los resultados de la primera experiencia de trabajo. Sin embargo, en experiencias sucesivas se fueron incorporando otras estrategias, la mayoría sugeridas por los propios alumnos. Destacan las propuestas de elaborar piezas de diseño propio para enriquecer ciertos juegos, utilizar más de un juego simultáneamente, especialmente en el caso de los que habían resultado más pobres, crear grupos de trabajo de forma libre y espontánea, o bien, trabajar de forma individual. A estas posibles correcciones se sumaron otras, derivadas de observaciones personales. Una de las consecuencias más llamativas e inesperadas del trabajo con los *arsintes* fue el logro de buenos resultados estéticos por parte de alumnos con una expresión gráfica muy pobre. La otra, la incorporación al trabajo de aula de estudiantes pasivos o abiertamente «disidentes», algunos de ellos en riesgo de exclusión social, que por lo general realizaron trabajos de calidad. Esto nos llevó a reflexionar sobre la posibilidad de utilizar los *arsintes* de una forma más libre, favoreciendo los agrupamientos flexibles, incorporando nuevos juegos y buscando una forma de materializar las creaciones de manera definitiva, lo que podía suponer una motivación extra para los alumnos desinteresados. De alguna forma, se trataba de alargar en el tiempo la actividad, creando así una rutina de trabajo que posibilitase, por un lado, concretar la labor creativa en «algo tangible» y, por otro, favorecer la práctica de ciertas destrezas básicas que permitiesen a los estudiantes ganar confianza.

Es obvio que por la propia condición física de los *arsintes*, compuestos por multitud de recortes de cartón, las composiciones resultan planas. Las piezas tampoco están pensadas de cara a un ensamblaje tridimensional, pero en las creaciones de los alumnos predomina la superposición de piezas frente a la mera conexión de elementos. Por ese motivo, se

pensó que los resultados del juego se podían traducir fácilmente al relieve. Ese enfoque era coherente con el proceso creativo, podía hacer resaltar la forma de los distintos componentes de las figuras y, al mismo tiempo, convertir a éstas en algo escindido del fondo, independizando a los personajes del plano del cual habían surgido. Para crear los relieves se utilizaron planchas de corcho, ya que se trata de un material natural, manejable, agradable y coherente con la obra de Ferrant⁷. De las creaciones obtenidas por esta vía, destacaremos algunas a modo de ejemplo, haciendo hincapié en que la mayoría pertenecen a alumnos que por algún motivo se hallaban descolgados del trabajo de aula, y lo retomaron, o bien, se animaron a iniciar la actividad en ese momento. Por supuesto, todas las composiciones que van a exponerse derivan del trabajo de creación previa con las plantillas de papel cortado. Lo que veremos es la concreción en relieve de las composiciones que sus autores consideraron mejores y que previamente plasmaron a través de bocetos para poder reproducirlas más tarde.

Para empezar, mostramos tres composiciones realizadas con el llamado *arsintes de tangencias*, con *Grotesco* y con *Ánfora*. Pese a las mencionadas limitaciones del primero de los juegos mencionados, la figura del músico llama la atención por la sincrética caracterización del personaje, lo acertado de la pose y la buena descripción del instrumento (figura 8). La figura del pirata es muy sencilla, pero aprovecha al máximo el potencial semántico de las formas implicadas en el diseño (figura 9). Destacamos la manera en que se usa la pieza que hace la función de pata de palo, ya que, excepcionalmente, la silueta de dicha plantilla se aparta de su utilización habitual como botella, objeto al que, de manera inmediata, evoca su configuración. Cabe advertir que el uso no literal de las siluetas que se relacionan con la forma de objetos reales es muy infrecuente en las obras realizadas por estudiantes, pero no en la obra de Ferrant. La siguiente figura evoca de manera eficaz las características más relevantes de la pintura y escultura egipcias que le sirven de inspiración (figura 10). En este caso, la alumna creadora consigue un resultado llamativo mediante la conexión de unas pocas piezas, logrando un avance significativo con respecto a sus trabajos gráficos, trabajos en los que, a toda costa, evitaba la representación de la figura humana.

Destacamos a continuación dos creaciones confeccionadas con el *arsintes* llamado *compilador*. Este conjunto nunca fue utilizado por Ferrant, por lo que, aunque al inicio de la actividad se mostraron algunos dibujos del artista a modo de motivación, los autores de los relieves que vamos a ver no poseían referentes inmediatos. Quizá por ello las

⁷ El escultor utilizó corcho para crear algunas esculturas de pequeño formato a partir del final de la década de los cuarenta. En algunas de ellas usa la superposición de recortes progresivamente más pequeños, con lo que obtiene una especie de volumen estratificado, que se despliega en varias direcciones. En el futuro, dicho procedimiento formal podría servir de inspiración a ejercicios progresivamente más volumétricos.



Figura 8: «Saxofonista».



Figura 9: «Pirata».

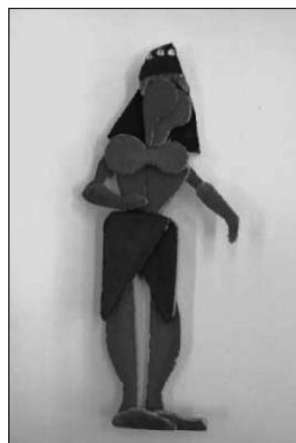


Figura 10: «Egipcio».

composiciones realizadas muestran animales fantásticos. En la primera, el estudiante combina los elementos proporcionados de manera fluida para definir la fisonomía del dragón, generando una compleja sucesión de planos que lo convierten casi en un altorrelieve (figura 11). Pero lo verdaderamente llamativo es que el autor apenas se había implicado en la asignatura hasta el momento del trabajo con los *arsintes*, por lo que su actitud en esta materia, como en el resto de disciplinas escolares, rayaba el abandono. El acercamiento al juego fue completamente espontáneo. No se le animó ni estimuló de ningún modo. Sin embargo, cuando comenzó a ver los resultados obtenidos por sus compañeros, solicitó uno de los juegos de piezas y se esforzó por dar a su idea original una configuración definitiva. La siguiente composición muestra otro animal monstruoso, elaborado con gran nivel de detalle y en el que se incluyen algunas piezas confeccionadas para completar la figura, puesto que la alumna quería proporcionar mayor ilusión de tridimensionalidad (figura 12). De hecho, las patas situadas en segundo plano, fueron



Figura 11. «Dragón».



Figura 12. «Animal prehistórico».

construidas a partir de recortes, una solución acorde con la dinámica de trabajo y con el resultado formal inicial. Como en tantos otros casos, la autora de este relieve, sumamente indecisa y crítica con sus propias creaciones, solucionó con diligencia una cuestión estética, en contraste con la habitual actitud de parálisis mostrada durante el desarrollo de sus trabajos gráficos.

El siguiente relieve también está creado con otro juego del que no se conocen dibujos realizados por Ferrant, el *arsintes* denominado *orgánico* (figura 13). Ambas figuras, que representan un festejo típico, fueron realizadas en colaboración por dos alumnos, uno de ellos absolutamente reticente ante la rutina escolar. El agrupamiento entre ambos fue espontáneo, según las pautas de trabajo que se habían revelado como idóneas para el manejo de los *arsintes*. Destaca la sofisticación de la figura de caballo y jinete, así como el movimiento implícito en la misma, y también la coherencia con la figura del toro, tanto en la escala como en el sentido constructivo que poseen los elementos integrantes, muchos de los cuales funcionan sólo por el hecho de estar semiocultos por otros, actuando como base para el relieve de partes menores.



Figura 13: «La Saca».

Otro trabajo realizado en pareja es el que se muestra en la siguiente imagen (figura 14). Los dos bailarines se realizaron combinando las piezas del *arsintes mironiano*. Como puede apreciarse en la fotografía, ambas figuras utilizan las mismas piezas, ya que fueron ideadas de manera sucesiva por las dos alumnas que las diseñaron. Este constituye otro buen ejemplo de integración académica, ya que una de las estudiantes presentaba una conducta de absentismo reiterado. Desde un punto de vista formal y expresivo destaca la manera en la que se resuelve la falda de la bailarina, compuesta por una concatenación de piezas, algunas inventadas, que deja amplios espacios huecos.

Para finalizar, se muestra la composición realizada por una estudiante con alta capacidad intelectual (figura 15). Está formada con todas las piezas de *Grotesco* y destaca por la



Figura 14: «Bailarín» y «Mi flamenca».

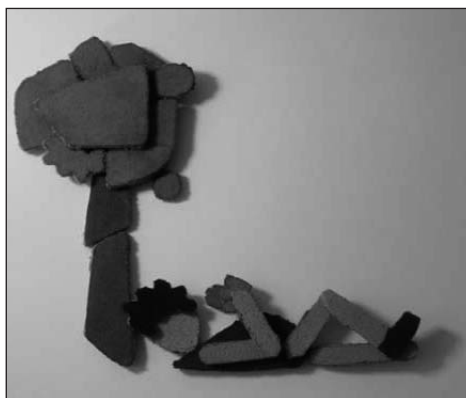


Figura 15: «Newton».

efectividad para describir una escena de manera sintética. El significado, además, está ingeniosamente completado por el título, que capta el sentido humorístico del juego integrándose perfectamente en la visión paródica e imaginativa que proporcionan los *arsintes*.

4. Conclusiones

Considerando los parámetros establecidos para valorar la creatividad de los alumnos, puede afirmarse que los *arsintes* de Ángel Ferrant constituyen un valioso material para el trabajo de aula. Como era de esperar, en las experiencias realizadas se ha obtenido un número elevado de propuestas, si bien, por motivos de síntesis, ha sido necesario presentar una selección muy reducida del material, lo que tal vez preste a esta exposición un carácter algo limitado⁸. En el conjunto de las composiciones obtenidas, aparecen algunos temas que raramente se observan en el aula si no es por sugerencia del profesor, entre ellos los animales inventados, los seres mitológicos o las máquinas imaginarias. A parte de estos asuntos, también se compusieron figuras de animales, vehículos y figuras humanas. El tema más importante, con una abrumadora diferencia, es este último. Las figuras se encarnan en todo tipo de personajes caracterizados a través de la pose y la indumentaria. Su configuración puede exhibir una desviación significativa respecto del

⁸ En total se produjeron unas 150 composiciones de las que ha quedado constancia, bien sea a través de fotografías, de bocetos o de figuras materializadas en corcho. Tales composiciones pueden estar integradas hasta por tres figuras. Sin embargo, las cuatro clases participantes en el proyecto, de unos veinticinco alumnos de media, produjeron un número mucho más elevado de composiciones, la inmensa mayoría descartadas rápidamente, y por tanto destruidas antes de ser registradas.

esquema habitualmente utilizado para representar del cuerpo humano y además se ha detectado una disminución de la rigidez en la mayor parte de las composiciones. Abundan las superposiciones, los cruces y las figuras que combinan la posición frontal y de perfil, lo que implica un distanciamiento de las representaciones estereotipadas y se deriva de la esencia del propio juego, ya que las figuras se construyen conectando o superponiendo plantillas. Pero además, dichos logros se conservan al traducir las composiciones obtenidas mediante el juego al lenguaje gráfico, si bien es cierto que no hay interferencia entre motivos creados separadamente. Aunque puede considerarse que esto es un fenómeno debido a la copia, también es cierto que los alumnos incluyen nuevos detalles cuando consideran oportuno, proyectando imaginativamente sobre sus figuras elementos que concretan el carácter de los personajes.

En cuanto al tratamiento de las figuras en relieve, éste no es más que la consecuencia de traducir los resultados del juego a un material que posee un grosor determinado. Sin embargo, no parece que la comprensión del trabajo volumétrico haya sido profunda. De hecho, fueron pocos los casos en los que pudo apreciarse una reinterpretación de los bocetos a la hora de disponer las piezas de las composiciones de manera definitiva y, aunque algunos alumnos introdujeron cambios puntuales para adaptarse a la naturaleza del nuevo material, lo cierto es que la mayoría se limitó a seguir fielmente el modelo previamente creado. Incluso, en determinados casos, los diseños originales se empobrecieron, al restarse lo que los estudiantes consideraban un volumen excesivo. Además, el tratamiento cromático es convencional, a base de pocos y brillantes tonos, los cuales contribuyen a aplanar visualmente las figuras. La explicación de esta tendencia tal vez pueda encontrarse en la escasa familiaridad de los preadolescentes con el trabajo tridimensional. Por otra parte, como se advirtió en su momento, las ocasiones en que determinadas plantillas cobran un significado distinto de aquél al que remite su apariencia inmediata son escasas.

Pese a las limitaciones mencionadas en el párrafo anterior, la composición combinatoria ejercitada a través de un material de calidad se perfila como una vía posible para estimular la capacidad de invención plástica y para combatir la tendencia acomodaticia consistente en refugiarse en estereotipos, bien sea ajenos o propios. Como resultado inesperado, se han observado sorprendentes logros estéticos en obras creadas por alumnos con dificultades en su expresión gráfica, de modo que algunas de ellas tienen un aire menos ingenuo que el que preside obras de alumnos gráficamente más avanzados. Este hecho nos lleva a pensar que la composición combinatoria ejercitada a través de la manipulación física de un conjunto formalmente atractivo de piezas, activa recursos imaginativos que probablemente queden inhibidos por la persistencia y arraigo de los esquemas del dibujo infantil. También, y como logro más importante del trabajo

con los *arsintes*, destacamos la integración escolar de los alumnos más problemáticas y difíciles⁹.

Son varios los motivos para que, a nuestro juicio, los *arsintes* constituyan un material tan adecuado para la inclusión académica de los estudiantes marginados, rezagados o directamente refractarios al aprendizaje. Uno de ellos es que la mecánica lúdica deriva espontáneamente hacia el trabajo colaborativo, generándose una dinámica inclusiva muy enriquecedora y diferente de la que preside otros trabajos de orientación colectiva, necesariamente más pautados por el profesor. Otra razón es de índole puramente estética, ya que las piezas que deben combinarse en el transcurso del juego no adoptan formas aleatorias, ni tampoco convencionales o estandarizadas, sino que se desprenden de un hondo estudio sobre la forma y la proporción. Mediante su manejo, los estudiantes se sumergen en el universo de las formas de la pintura y la escultura de Vanguardia. Esas formas articularon un lenguaje nuevo, distante del realismo convencional al que aspiran de manera natural. Además, la aproximación a ese nuevo lenguaje se produce desde el interior y de forma creativa, no desde la emulación más o menos superficial de una cierta forma de hacer. Por otra parte, los *arsintes* poseen un sentido muy abierto; cuando las piezas se despliegan sobre una superficie, los alumnos no se sienten comprometidos a presentar un resultado concreto, más o menos brillante y además definitivo, sino que el juego funciona a modo de invitación y, en cierto sentido, evita tanto las posturas excesivamente autocríticas, como la frustrante parálisis de quien no sabe qué hacer o cómo empezar. A ello hay que añadir que resulta relativamente fácil derivar el trabajo compositivo hacia el uso de otros lenguajes como el cómic o la animación, ya que, como se advirtió en su momento, el movimiento está implícito en la propia mecánica del juego, y, con frecuencia, las figurillas adoptan estudiadas poses para representar con mayor eficacia el papel que corresponde a su caracterización. Esto permite diseñar distintas actividades a partir del mismo juego creativo de partida.

Para finalizar, tan solo nos resta desear que la experiencia descrita invite a otros profesores a utilizar los *arsintes* y a indagar en cuestiones tan importantes para el área de la didáctica del arte como la proyección imaginativa del niño sobre creaciones propias aparentemente sencillas, o como el carácter inhibitorio de los esquemas gráficos de la infancia. Para los alumnos, lejos de cualquier consideración teórica, el uso de este extraordinario material abre una puerta al descubrimiento de la satisfacción estética personal, la propia creatividad y la integración con los demás a través del arte.

⁹ Para facilitar la motivación de los alumnos con mayores dificultades se recomienda presentar los juegos de piezas ya cortados, de modo que la actividad pueda comenzarse de inmediato, sin necesidad de preparar el material. También es aconsejable empezar el trabajo escalonadamente, puesto que los primeros resultados obtenidos animan a iniciar la actividad.

Referencias bibliográficas

- Antoñanzas Mejía, A. (2005). *Artistas y juguetes*. Tesis doctoral inédita de la Universidad Complutense de Madrid, dirigida por María Luisa Martínez Salmeán.
- Arnaldo, J. y Fernández, O. (1997). *Todo se parece a algo. Escritos críticos y testimonios*. Madrid: Visor.
- Arnaldo, J. y Bernárdez, C. (1998). «Saber empezar sin saber». En: IVAM (ed.) *Infancia y arte moderno*. Valencia: IVAM, 61-71.
- Arnaldo, J. (2001). «Aquí está lo magistral. La alternativa Ángel Ferrant». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Segunda Época*, 42 y 43, 181-188.
- Asenjo, I. (2004). «Ángel Ferrant y los ideales institucionistas». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Segunda Época*, 56, 95-108.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las Vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1985). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marco, P. (1996). *Motivación y creatividad en la preadolescencia*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Marín-Baldo, L.; Miras, B. y Richart R. (2002). *Educación Secundaria. Educación Plástica y Visual*. Madrid: Anaya.
- Marín, R. et al. (2007). *Educación Plástica y Visual 1º de ESO*. Madrid: Santillana.
- Ortega, I. (2009). *Ángel Ferrant: profesor de Vanguardia*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Ortega, I. (2010). «Los secretos del arsintés bajo el prisma de la Teoría Emergente de los Datos». *Arte, Individuo y Sociedad*, 22 (2), 103-121.
- Ortega, I. (2010). «Ángel Ferrant y la Escuela de Artes y Oficios de Viena». *Pulso: revista de educación*, 32, 25-54.
- Parini, P. (2002). *Los recorridos de la mirada: del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Valqui, R. V. (2009). «La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones». *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/2, 1-11. Recuperado el 18 de enero de 2012, de <http://www.rieoei.org/expe/2751Vidal.pdf>