

REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE SAN FERNANDO

LA INFANCIA DEL ARTISTA
O LAS FUENTES DEL NILO

DISCURSO DEL ACADÉMICO ELECTO
EXCMO. SR. D. JUAN BORDES CABALLERO

Leído en el acto de su recepción pública,
el día 29 de Octubre de 2006

Y CONTESTACIÓN DEL ACADÉMICO
EXCMO. SR. D. ANTONIO BONET CORREA



MADRID
MMVI

DISCURSO DEL
EXCMO. SR. D. JUAN BORDES CABALLERO

Al ingresar en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando quiero expresar mi agradecimiento a los señores académicos por el honor que me han concedido. Y este protocolo es tan sincero como lo es mi tributo a los tres académicos que propusieron mi candidatura. A don Antonio Bonet, uno de nuestros grandes historiadores que ha llenado de ideas a varias generaciones, le debo gratitud por apoyar mi trabajo con su juicio y mi admiración como alumno extraoficial de sus conocimientos bibliográficos; él es quien me contagió la pasión por el estudio de la tratadística y el coleccionismo. A don Gustavo Torner le agradezco, además del ejemplo que nos da con la rectitud exigente de su obra, la reiterada consideración de la mía desde mis primeras exposiciones en los años 70, llegando entonces al apoyo material y moral de la adquisición; desde ese momento, ha recomendado y halagado mi trabajo tanto en el plano particular como en el institucional. Y a don José Luis Sánchez, al igual que a los anteriores, he de agradecerle su amistad; de él envidio su larga dedicación a la escultura y su fidelidad a un lenguaje de formas que le hace dueño de un espacio propio.

Por otro lado, mi asignación de la medalla 43 en la sección de escultura me da la oportunidad de dedicar un recuerdo al escultor Amadeo Gabino, quien iba a ser propuesto para ocuparla, pero un día antes sucedió su inesperada muerte. Y por último mi memoria ha de ser especial para mi antecesor el escultor Joaquín García Donaire, pues en su silenciosa lección de escultura es evidente un dominio severo del volumen, que impregna de monumentalidad incluso sus más pequeñas obras; reconozco que a mi llegada a Madrid en los años 60, tanto él como el académico don Venancio Blanco, eran dos de las pocas referencias que un joven escultor podía tener en un escueto panorama madrileño.

El tema de este discurso y su título, los decidí el mismo día de mi nombramiento. Ya entonces pensé hacerlo sobre la infancia del artista, y en particular buscando en la niñez de los vanguardistas la fuente de sus respuestas. Una de las razones para elegirlo fue que por entonces hacía ya varios años que trabajaba sobre la enseñanza infantil del dibujo en el siglo XIX. En esos manuales descubriría imágenes y métodos que eran una anticipación de la ruptura que sucedió en las artes del siglo XX. Sin embargo, no sólo justifico traer aquí este tema por tener esa investigación en marcha; también consideré que la de hoy sería la tribu-

na idónea para llamar la atención sobre una educación infantil estratégica de consecuencias extraordinarias. Por eso querría apuntar la historia de unos profesores que enseñaron un dibujo nuevo, y educaron a los niños que transformaron el mundo.

Lógicamente aquí he de ser breve, pero éste es el contenido de un libro que publicaré próximamente. Y recalcaré que sólo con una infancia educada en criterios nuevos y transgresores fue posible producir un cambio radical en el arte a principios del siglo XX. De este modo se generó una corriente subterránea que afloró en las vanguardias con el caudal del Nilo. Estoy convencido de que el Arte y la Ciencia producen las transformaciones sociales más rápidas y profundas; pero sólo la Educación, con una labor lenta y generacional, es capaz de construir el espacio para que aparezcan los artistas y científicos pioneros. Y quizás sea la justificación freudiana de “matar al padre”, la razón por la cual no se hagan más referencias a los nombres de estos profesores en la Historia del Arte.

Hasta ahora, las interpretaciones que se han hecho de la infancia de un artista han tenido lecturas psicoanalíticas tan complejas como las que Sigmund Freud desarrolló sobre Leonardo da Vinci. Pero para poder hacerlas hace falta ser Freud. Éste basó sus análisis en una escueta narración en la que Leonardo anotó: “hallándome en la cuna, se me acercó un halcón, me abrió la boca con su cola y me golpeó con ella repetidamente entre los labios”. Y partiendo de este recuerdo imposible, seguramente reforzado por la madre, Freud desarrolló argumentos sobre la homosexualidad del genio, y dijo que “Leonardo permaneció infantil durante toda su vida”, para concluir que “todos los grandes hombres tienen que conservar algo infantil”.

Otras lecturas posibles de los primeros años de un artista, han sido a través de descripciones como las que James Joyce utiliza para construir a Stephen, su *Artista adolescente*. Esta novela argumenta cómo una determinada personalidad configurada en la infancia, acaba por sacrificar al hombre para descubrir al artista y refugiarse en él. Sin embargo las reconstrucciones más elocuentes son los relatos autobiográficos, como el que Malevich realizó a sus 45 años. En él evoca entre recuerdos concretos, como su costumbre de contemplar el cielo estrellado, las percepciones infantiles que formaron al artista adulto. No obstante, mis observaciones sobre la infancia sólo pretenden reconstruir el ideario que alimentó la mente del niño en el siglo XIX, y exponerlo como el origen del que parten las vanguardias artísticas a comienzos del siglo XX.

Antes de entrar en el tema principal de esta infancia genérica, permítanme hacer una rápida reconstrucción personal; pues desde ella comprendí lo que desarrollaré después. Todos interpretamos pasajes de nuestra niñez como origen de lo que somos. Y con ese determinismo resumimos nuestros primeros años culpabilizándolos o halagándolos. Sin embargo en nuestro recuerdo, ese calendario no tiene siempre la misma duración. Meses e incluso años se resumen con un instante en el que quedaron atrapadas todas nuestras sensaciones.

Aunque también aparecen días intensos que podemos acompañar con el reloj, y cursos enteros vacíos que hemos decidido olvidar. Vacaciones que recordamos con sus olores y amigos perdidos que tienen el poder de presenciarnos todo. Yo recuerdo muy bien mi infancia. Pero desde luego no me considero un nostálgico, pues sólo utilizo el pasado para comprender el presente o interesarme por el futuro; y considero patético intentar reproducirlo sin acompañarlo de una pregunta. Reconozco que obtuve escasos conocimientos durante un período escolar atípico y caótico. Sin embargo en él mi mejor instrucción fue en el riesgo y en una infinita constancia. Entonces aprendí la anarquía, la desobediencia callada, a no aceptar la autoridad que se impone y a admirar sólo la que me seduce y convence. Todo esto lo saben sólo los que me conocen bien. Sin embargo en casa, con unos padres extraordinariamente singulares, no tuve ningún protagonismo al ser el penúltimo de ocho hermanos; por eso pude adoptar la posición de privilegio del observador para aprender mucho de todos y cada uno de ellos. Hace unos años escribí un pequeño texto a modo de currículum que titulé *Mis vocaciones infantiles*; en el que enumerándolas explicaba mi escultura. Justificaba mi obsesión con la piel, como el mejor resumen que alcanzo a hacer de mi obra, y la identificaba con mi forma particular de modelar, pues trabajo con el material en lámina bien sea el termoplástico o la cera. Siempre explico mi técnica resumiéndola como el diálogo entre dos de aquellas vocaciones: un ventrílocuo y un cirujano. Ustedes lo comprenderían de inmediato si vieran que trabajo con una mano en el interior de la figura, o presionando desde dentro, para hacer hablar a una anatomía heterodoxa, mientras que con la otra voy hiriendo la materia con útiles que reproducen mi propia historia. El ventrílocuo y el titiritero llegaron en mi infancia con un inesperado regalo de Reyes. Después se sucedieron muchos años de afición al guiñol, aprendiendo con ello la vida que surge de una mano. El cirujano me interesó en la adolescencia, con las dudas sobre los estudios universitarios que se decantaron por la arquitectura. No obstante en los primeros años se había instalado el obispo con toda la teatralidad de la religión. Después Cecil B. de Mille lo sustituyó por un director de cine que recreaba las arquitecturas para el rodaje de grandes superproducciones; aunque también, al oír hablar a mi hermano Félix de los cortos abstractos de Norman McLaren intenté imaginar sus procedimientos de dibujar directamente sobre el celuloide. Casi veinte años después, cuando a finales de los años 70 pude ver aquellos pioneros *super8* en un festival de jazz en Madrid, me sorprendió la ingenuidad con la que los interpreté de oídas. También desde niño conviví con una afición a la fotografía, y que en mi juventud me creó el complejo de Pigmalión, haciendo que espiera la vida de mis figuras detrás de una cámara. Pero por encima de todos estos juegos estaba quien llegó primero: un escultor que desde los nueve años interpretaba todos los sueños infantiles con los conocimientos y las prácticas que aprendía en la Escuela de Luján Pérez de Las Palmas con el escultor Abraham Cárdenes. Aunque ya desde

antes me recuerdo con esa intención entre mis manos. Incluso la situación esquinada de la casa donde nací jugaba a la predestinación nombrando Berruguete y El Greco a las dos calles que convergían. El tiempo pasó y finalmente para resolver un problema entre profesión y afición, no fue la razón sino la fisiología de mi cuerpo la que me llevó a superponerlas. Después vendría el consentimiento de mi mujer y el aprendizaje de mis dos hijos a convivir con mi decisión. A pesar de todo el conflicto persistía y encontré entonces en la docencia un pacto que resolvía la división. Y con eso comprobaba una circunstancia habitual en la historia, pues la vocación didáctica y la creativa han sido frecuentemente simultáneas... quizás porque ambas se originan en una voluntad de compartir el silencio reflexivo.

Cuando tomé conciencia de la forma en que mi niñez estaba implicada en mi escultura, comencé a interesarme por la infancia de los grandes vanguardistas del siglo XX. Lo primero que constaté fue que en 1900 Kandinsky tenía ya 34 años; Matisse 31; Picasso, Léger, Kupka y Balla 29; Mondrian, Braque, Boccioni y Exter 28; Severini 27; Villon 25; Van der Lek 24; Duchamp y Arp 23; Ittem y Malevich 22; Klee y Popova 21; Marc 20 años; Rodchenko 19, etcétera... Y las edades de estos extraordinarios creadores, que en las tres décadas siguientes establecieron las bases del arte moderno, evidenciaban que ya habían terminado su etapa de formación. Por tanto sus personalidades se habían configurado según lo que habían vivido en el siglo XIX. Y a falta de los relatos de la niñez de esos artistas, pensé que algo se podría recuperar si revisamos la historia de la enseñanza primaria y, dentro de ella, la del aprendizaje del dibujo.

Antes de estos intereses, trabajé sobre la enseñanza del dibujo por el método de la copia de estampas con la figura humana como modelo. Éste era el sistema que desde la Edad Media se utilizaba para iniciar al niño en los talleres del maestro. Sin embargo al llegar al siglo XIX encontré un conflicto de métodos que no lograba ordenar. Entonces, para poder continuar con aquella investigación principal, seleccionaba sólo los títulos que contenían la teoría del cuerpo humano. Y cuando me dispuse a estudiar el resto observé que desde la primera década de 1800, se había producido en el aprendizaje del dibujo un cambio rotundo que afectaba a su concepción. Por eso, de acuerdo con la idea tan aceptada desde el Renacimiento de considerar el dibujo como el fundamento de las artes plásticas, era fácil comprender que ése podría ser el origen profundo de la transformación que acabó sucediendo en ellas. Entonces comprendí una evidencia que me sorprendió; pues esta docencia produjo una ruptura con la tradición cien años antes de la que ocurrió en las artes a comienzos del siglo XX. Efectivamente, desde 1803 vemos como en muchos métodos no sólo se desplazó el modelo del cuerpo humano en favor de la abstracción geométrica sino que, al desterrarse la copia de estampas y dirigir la mirada del alumno hacia la realidad, se reemplazaron los maestros históricos por una reflexión directa y personal. Por eso, estos programas educativos de la infancia pueden mostrarnos una prehisto-

ria del arte moderno. Y vemos que contienen pruebas suficientes para demostrar un nacimiento evolutivo de las vanguardias, rechazando explicarlas por generación espontánea. Aceptando este origen común es más fácil comprender las respuestas modernas y simultáneas de varios países europeos.

Antes he calificado esta docencia del dibujo como estratégica, pues efectivamente tuvo unos objetivos propuestos que fueron sobrepasados al comprobar los resultados a principios del siglo XX. Pero no eran unos locos visionarios los que confiaban en el poder del dibujo para realizar una transformación social, ya que tanto en Europa como en América la enseñanza del dibujo fue una cuestión del Estado. Basta comprobar cómo en las cámaras legislativas de varios países, antes de promulgar, se nombraban comisiones que viajaban por varios lugares del mundo avanzado para observar la enseñanza del dibujo. Esto sucedió con más frecuencia desde que en 1851 las convocatorias de las exposiciones universales confrontaran los logros del diseño industrial; y después de esa comparación, los países en desventaja intentaban corregirla revisando la docencia del dibujo. A quienes no conocen la intensidad de los debates políticos y académicos sostenidos durante todo el siglo XIX en torno a la importancia de la enseñanza del dibujo en el niño, podrá parecerles que el ponerlos en primer término es una obsesión personal. Pero puedo asegurar que no ha existido otro momento histórico en el que se confiara tanto en la capacidad de una disciplina para realizar una transformación social como la atribuida entonces al dibujo. Un ejemplo español de esta euforia profética lo constituye un discurso leído en esta misma sala en 1817. Su autor fue el pintor y académico Pedro Franco Salazar que lo pronunció en su ingreso con el pintoresco título de *España feliz con la industria perfeccionada por el dibujo*. Y durante todo su razonamiento repite la misma idea económica expresada con frases como que “el dibujo aplicado a los artefactos debe considerarse como una mina de oro inagotable que enriquece continuamente el país propio atrayendo el dinero de otras partes, e impidiendo la extracción del nacional”. Sus ideas son un reflejo de lo que sucedía en toda Europa desde el inicio del siglo XIX. La misma confianza en el dibujo la sostenía Eugène Viollet le Duc, todavía en 1879, cuando escribió su *Histoire d'un dessinateur*. Este curioso método, también novelado como el de tantos otros educadores, nos cuenta el proceso de aprendizaje del dibujo a través de la infancia de Juanito, un niño rural que al conseguir dibujar crea una pequeña industria en la que emplea a su “hermano de leche” el urbano Andresito. Con esta moraleja final, Viollet demuestra la capacidad del dibujo para cambiar un modelo social.

Las bases para la fundación de un dibujo moderno las puso Jean Jacques Rousseau en su obra *L'Emile* (1762), al incluir el dibujo como disciplina fundamental para la educación del niño, para ejercitar su percepción coordinando el ojo y la mano. Empezó entonces una campaña de alfabetización gráfica de la infancia, calificada como “la cruzada del dibujo”, y que reivindicaba un dere-

cho al dibujo equiparándolo a la escritura. Hasta el momento el dibujo tenía exclusivamente connotaciones artísticas haciendo que sólo se incluyera en la educación de los aristócratas y, por tanto, el Estado no invertía su dinero en él. Pero al reclamar un dibujo para todos Rousseau consiguió democratizarlo, lo cual llevó a la fundación en Francia de las *Écoles Gratuites de Dessin* (1766). No obstante, los métodos para enseñarlo no diferían de los que estaban vigentes en las academias oficiales europeas.

Sin embargo en 1803 el pedagogo infantil Johann Henrich Pestalozzi editó un método absolutamente nuevo y abstracto, en el que asimiló el arte del dibujo con “la intuición de la medida” a través de las divisiones de la línea recta y del cuadrado. Y es este pequeño libro el que lo va a cambiar todo. Desde entonces arrancó una avalancha en la producción de manuales que recorrió todo el siglo XIX; hasta el punto de poder considerar el *Vorkurs* de la Bauhaus, la síntesis de todos ellos. Pero en este conjunto de nuevos métodos hay que distinguir entre los que en la enseñanza primaria proponían una educación de la percepción infantil, y los que en la enseñanza secundaria proponen una formación para la industria o el arte. Sin embargo entre todos crearon una atmósfera que contaminó a los profesores de los vanguardistas. Esto lo detectamos, por ejemplo, en la reconstrucción de la docencia de Adolf Hoelzel que tan directamente influyó sobre Ittem, Schlemmer y Baumeister; o la de Franz von Stuck profesor de Kandinsky, Klee y Jawlenski, y otros muchos aún por estudiar.

Pero el rigor matemático del método editado por Pestalozzi dificultó su aplicación práctica. Por eso muy pronto sus colaboradores directos como Johannes Ramsauer y Joseph Schmid editaron dos métodos menos áridos. Ambos los fundamentaron sobre modelos geométricos, que el primero desarrolló con el nombre de *Schönheitformen* o “formas de la belleza” y el segundo denominó *Hauptformen* o “formas principales”. Son variaciones infinitas sobre el cuadrado, que el profesor Schmid, en un intento por evitar “un exceso de abstracción”, propuso para estas figuras geométricas argumentos como la sonrisa y otros sentimientos fisiognómicos, o también las transformaciones de las nubes, las cuales calificó de “la verdadera alma del paisaje”. Este profesor agrupa sus abstracciones geométricas en formas con rectas, a las que llama “el esqueleto de la belleza”, y formas con curvas, que considera “la carne del arte”.

Del genial educador que fue Pestalozzi, tuvimos un reflejo pionero en Madrid con la creación de Instituto Pestalozziano en 1807 por Francisco Amorós. Un interesante episodio que situó a España como el primer eco europeo de esta enseñanza progresista. Es conocido el interés de Goya en dicho Instituto, no sólo por el retrato del Príncipe de la Paz exhibiendo un manual pestalozziano que se conserva en el museo de esta Academia, sino por el frontispicio que diseñó para encabezar todas las traducciones de la obra de Pestalozzi que publicó Amorós.

Durante todo el siglo XIX, se desarrollaron muchas propuestas de este dibujo pestalozziano. Sin embargo la derivación de mayor repercusión fue la de Friedrich Froebel. La extraordinaria personalidad de este pedagogo se formó en el cruce de variados intereses, pues sus estudios abarcaron desde la arquitectura a la cristalografía, dominados todos por su vocación docente que nació tras dos años de colaboración con Pestalozzi. Su proyecto educativo lo dirigió a un período de la vida del niño anterior al que abarcó su maestro, y creó los *kindergarten*. Pero Froebel estuvo abierto además a muchas influencias, y partiendo de la filosofía del juego enunciada por Schiller, recogió también conceptos orientales del dibujo expresados en el juego del *tangram*, además de influjos de otros métodos europeos. Con su programa amplió el concepto del dibujo, pues no lo ciñó exclusivamente a una actividad gráfica, sino que lo concibió además como una actividad constructiva en el espacio. Y sin pretender una instrucción artística, su iconografía y métodos influyeron profundamente en el arte del siglo XX. En pocos textos autobiográficos podemos encontrar confesiones como las del arquitecto Frank Lloyd Wright, que señala el origen de su poética en la enseñanza froebeliana recibida de su madre.

Sin embargo Pestalozzi y Froebel no son las dos únicas direcciones para la renovación de la docencia del dibujo. Otra importante propuesta es la llamada “el dibujo de sólidos”. Y en un desconocido manual de Jacques Philippe Voïart (*Les vrais éléments du dessin*, 1829) tenemos pruebas de que en París el método de los sólidos era utilizado en academias privadas ya en la primera década del siglo XIX. Este manual tiene un extraordinario rigor minimalista, pues con una única lámina y escrito en forma de diálogo entre un padre y su hijo, reduce el aprendizaje del dibujo exclusivamente a la perspectiva y el modelado del cubo, el cilindro y la esfera. En la historiografía del arte moderno es casi un tópico el atribuir a Cezanne la idea de interpretar la naturaleza mediante la reducción a estas tres formas geométricas esenciales. Y sin cuestionar la influencia que produjo sobre toda una generación su retrospectiva parisina de 1907, es evidente que su obra contiene un concepto del dibujo ya propuesto en los métodos de sólidos.

Otros dos métodos de esta índole tuvieron una gran repercusión mundial a lo largo de todo el siglo XIX. Son el ideado por los hermanos Dupuis y el de Peter Schmidds. La enseñanza que los Dupuis impartían en su academia parisina desde 1835, tuvo gran difusión en Alemania, Inglaterra y los Países Bajos. El método se desarrollaba en dos años, y tenía un aterezo de modelos muy específico. En el primer curso el alumno dibujaba unas figuras geométricas construidas con alambre y después unos sólidos vacíos de varillas de madera. Los modelos se fijaban a un soporte con una rótula universal para permitir una representación ingrávica. Y para el segundo curso, titulado *Poliesquematismo*, se utilizaban

unos bustos de yeso pero cada uno en cuatro versiones, que partían de una simplificación cubista para alcanzar una progresiva definición del detalle.

Otro curso de sólidos de gran repercusión, incluso en América, fue el *Naturzeichen* de Peter Schmids. Se publicó en Berlín (1828), y estaba acompañado de una caja con 19 tacos de madera para construir una progresión de modelos. La presentación de un manual acompañado de una caja de bloques la imitaron varias casas editoriales de material de dibujo, como la inglesa Ackermann. Y así se popularizaron los juegos constructivos con independencia del aprendizaje del dibujo. Surgieron firmas comerciales como la Richter & Co que distribuyó las *Anchor box* a los dos lados del Atlántico, con un amplísimo catálogo de cajas de bloques en piedra artificial de tres colores. Y con estos juegos, los niños de la segunda mitad del siglo XIX, construyeron su imaginación.

Todos estos métodos tienen en común el territorio de la geometría. Pero si unos se apoyan en ella para ayudar a la invención, como el de Hermann Krusi y en general todos los pestalozzianos; otros, como el de Marie Pape-Carpentier, son una explicación de la naturaleza a través de su simplificación geométrica. Esta autora, cuya obra fundamental se titula *La géométrie des grains de sable* (1862), desarrolla un sistema educativo sobre “la lección de los objetos” con explicaciones poéticas. Y aunque Rousseau recomendaba que la geometría se debía enseñar al niño de modo que sea él quien haga las deducciones, el texto básico de *los Elementos de Euclides* estuvo presente en la educación infantil decimonónica. Un experimento didáctico muy interesante son las sencillas explicaciones euclidianas que editó Oliver Byrne, en las que las demostraciones se visualizan con un código de colores (azul, rojo, amarillo y negro). Este libro es hoy una de las joyas de la imprenta victoriana, y también la anticipación de un manifiesto visual del neoplasticismo en 1847.

Por último, en las dos décadas finales del siglo XIX, se produjo un nuevo cambio de rumbo de la enseñanza del dibujo con el descubrimiento del dibujo libre infantil. Comenzó entonces una nueva docencia basada en la expresividad del “niño como artista”. Esta nueva línea la inició el pintor de la Secesión vienesa Franz Cizek y fue apoyada por historiadores como Corrado Ricci. Sin embargo, fueron los numerosos estudios realizados por psicólogos, editados con amplios y sistemáticos archivos de imágenes, los que van a llamar la atención de artistas como Klee. Estos análisis enraízan el dibujo del niño en razones psicológicas y antropológicas, deducidas éstas de las comparaciones con el dibujo de pueblos primitivos recién descubiertos. Por esta vía empezó a considerarse la manifestación gráfica como un indicador del desarrollo mental y sus patologías. A través de estudios pioneros desembarcó en el arte la iconografía alucinada de los alienados.

Y sin querer extender mucho más este discurso, solamente recordaré que esta historia de referencias del arte moderno ha de alargarse con la enseñan-

za secundaria, donde el adolescente se instruye en un dibujo industrial o artístico. Es también una docencia decisiva. Basta señalar que aquí se incluye el dibujo de ornamento, con teorías sobre la estilización y los recursos compositivos del punto, la línea y el plano. También las obras de los teóricos del color, con su iconografía funcional de mancha o geometría, y sus libres aplicaciones en los manuales para el dibujo de paisaje, o incluso la influencia del dibujo oriental.

Pero mis palabras no pueden tener la contundencia de las imágenes. Y éstas están en los manuales que desde hace muchos años he ido rescatando del comercio anticuario. Pues, a pesar del descrédito que hoy tiene la erudición, siempre he confiado en la prueba notarial del libro para argumentar opiniones sobre la historia. El pie de imprenta fecha y sitúa el comienzo de la difusión de una idea o imagen; y aunque es difícil rastrear su distribución, al menos queda evidente el momento histórico que fue capaz de producirlas. Pero desafortunadamente el libro no es perfecto, pues la mayoría de las veces vuelve a sepultar esas ideas con el polvo de los depósitos o “en la ignorancia de quienes los poseen” como dijo el artista y bibliófilo decimonónico Giuseppe Bossi. En esa galaxia sólo unos pocos títulos son reeditados, rescatando así del olvido a sus autores y tributándoles su aportación. Por eso las bibliotecas, como también las oficinas de patentes, siempre me han parecido un campo arqueológico en donde cualquier aventura y redescubrimiento es posible. Ya hace más de treinta años que intento reunir una biblioteca de fuentes. Y estoy convencido de que coleccionar se convierte en un acto creativo si su motivación no es convulsiva, sino que tiene unos criterios constructivos. Con mis búsquedas a lo largo de muchos años, he logrado la narración de tres historias concretas y diferentes. La primera, reúne las teorías artísticas de la figura humana a través de manuales de los cuatro géneros que la contienen (las cartillas de dibujo, las anatomías artísticas, los tratados de proporción y las fisiognomías). Sobre esta colección podríamos referir para cada artista de nuestra historia del arte occidental, el fenómeno que Gombrich denominaba “la patología del retrato”. El concepto lo señaló sobre la obra de Rubens, probando que este genio del barroco construyó el cuerpo humano de sus personajes condicionado por unos manuales concretos que instruyeron su niñez.

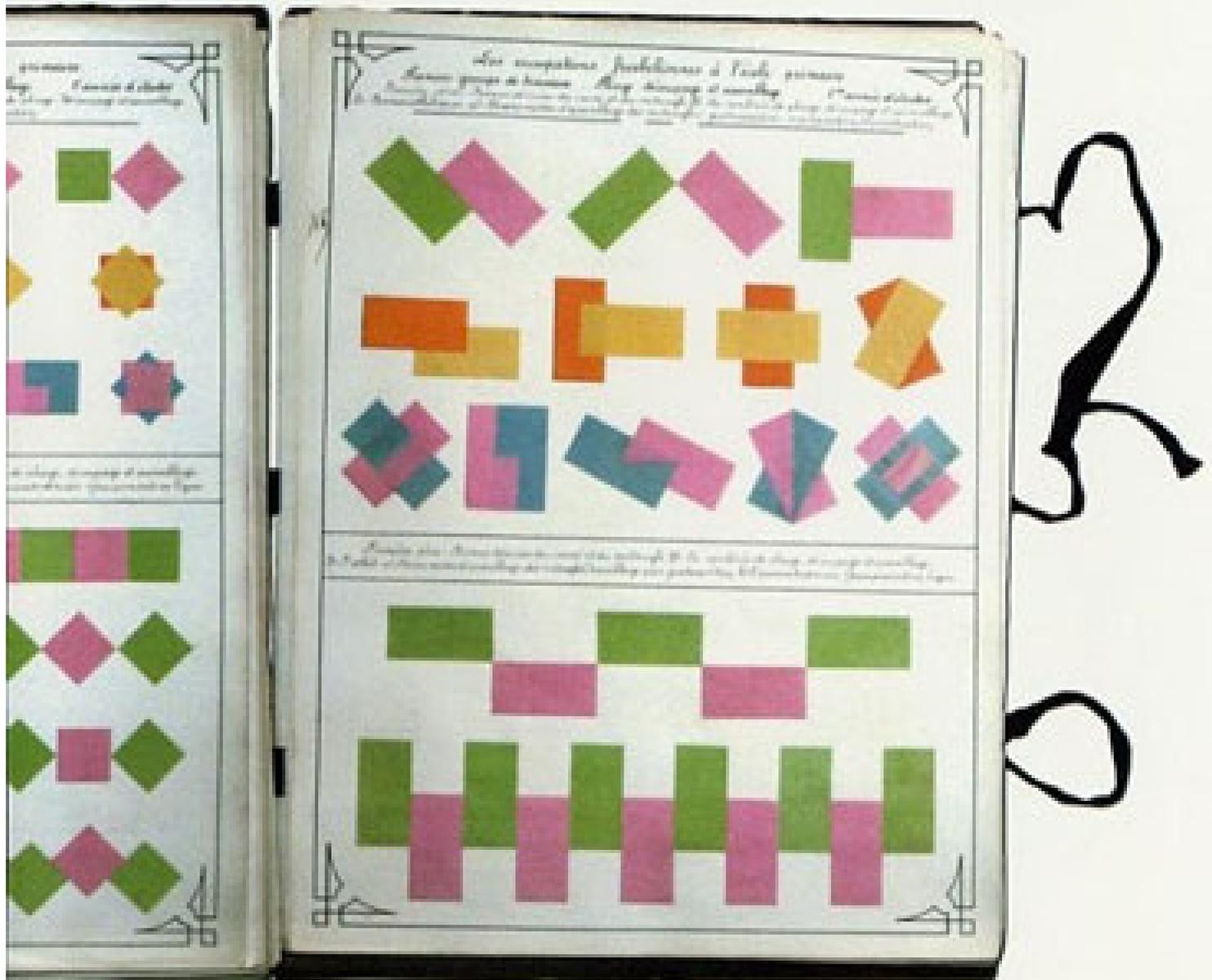
En una segunda colección, he reunido únicamente manuscritos de arquitectura. Y, por encima del morboso placer de leer un ejemplar único y la estrategia de distanciar las compras por su extrema rareza en el mercado, está la posibilidad, más morbosa aún, de contemplar una historia que podía haber sucedido, es decir *in-édita*. Sin duda es así pues muchos de esos manuscritos de haberse publicado habrían tenido consecuencias en la arquitectura práctica.

La tercera colección es tan difícil como las anteriores, pues pretende reunir los manuales referidos en este discurso. Y con esta biblioteca puedo argumentar mis opiniones. Las obras que he conseguido reunir son modestas y frágiles, incluso algunas en ejemplares muy deteriorados o incompletos, pero son las

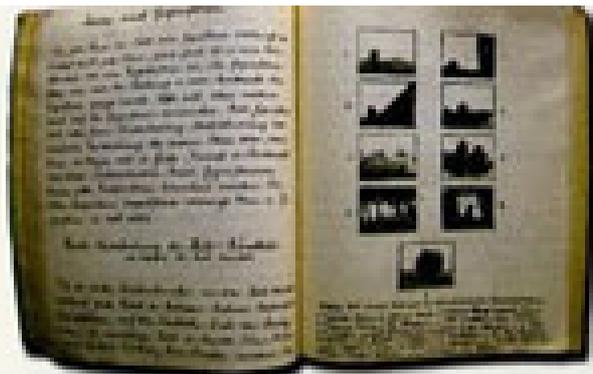
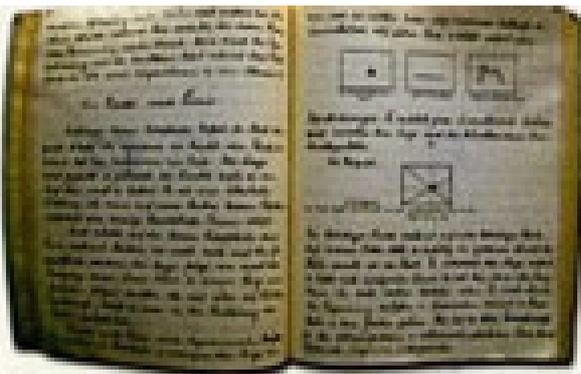
pruebas para hacer más difusa y amplia la atmósfera del cambio en las artes del siglo XX, al justificar éste por la docencia que recibió la infancia del siglo XIX.

Sin embargo, como resumen y conclusión, considero que las vanguardias reunieron esas actitudes heterodoxas y dispersas, exponiéndolas como imagen de lo moderno. El éxito de sus propuestas fue convertir aquellas ideas didácticas planteadas en las aulas en ideas plásticas, fascinantes y trascendentes. La nueva plasticidad de sus creaciones fue realmente la que desterró unos valores caducos. Por eso, este calendario de antecedentes sólo pretende desplazar ciertas valoraciones de las vanguardias que las juzgan en función de sus fechas de ejecución, primando el mito de su originalidad. Ese criterio, aún vigente para valorar el arte actual, convierte las obras en reliquias, por encima de su condición artística. Creo que para serlo, más que anticipación y novedad, una obra ha de contener sobre todo fascinación y voluntad de trascender. Sólo así deja de ser un hito cronológico para crecer con el tiempo. Una obra maestra no vive de su pasado, sino que es una suma interminable de lecturas históricas. Con fascinación es como nos hablan tiempos muy alejados del nuestro. Y las obras que no consiguen ese secreto no atrapan nuestra mirada más que los segundos necesarios para comprender su mensaje escueto y preciso. Incluso sin fascinación pueden llegar a ser documentos muy interesantes, pero la mayoría de las veces ni siquiera eso, pues sólo alcanzan a ser ejercicios escolares brillantes.

ILUSTRACIONES



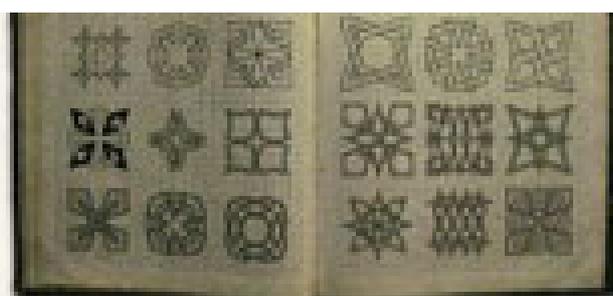
Las fuentes más profundas del arte moderno se encuentran en los nuevos métodos de enseñanza del dibujo con los que muchos niños del siglo XIX desarrollaron su percepción.



El pintor Adolf Hölzel (1853-1934) es considerado como uno de los fundadores de la abstracción; y su actividad docente es un ejemplo de la tesis expuesta en el discurso. Fue profesor de Nolde, Itten, Schlemmer, Baumeister, etc, a los que transmitió una síntesis ecléctica de los métodos para la enseñanza primaria y secundaria del dibujo que se desarrollaron durante todo el siglo XIX. Y aunque solo publicó un artículo *Sobre el significado de la expresión artística*, sus alumnos Carry van Biema (1913), Maria Lemmè (1933) y Walter Hess (1953) editaron tardíamente sus explicaciones. En mi colección conservo un manuscrito de van Biema [1 y 2], procedente de la biblioteca del crítico vienés Albert Leiskoschek (1889-1976), que está basado en el contenido de las clases recibidas. Este original fue preparado para imprenta, y es una parte importante del contenido del programa que recibieron directamente de Hölzel muchos de los vanguardistas.

Figs. 3-14 Enseñanza primaria

Desde el inicio del siglo XIX, se integró un dibujo sin connotaciones artísticas en el nivel elemental de la educación del niño. El objetivo común de los distintos programas que lo incluyeron era depurar la percepción coordinando el ojo y la mano. Pero aunque continuaron publicándose los tradicionales métodos de copia de estampas con el cuerpo humano como modelo, en los más innovadores se suspendió esta lección de los maestros del pasado acudiendo directamente a la naturaleza o a la abstracción geométrica.

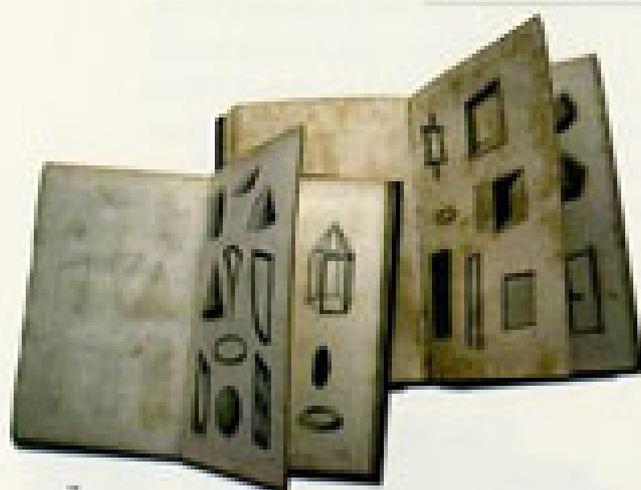


El pedagogo suizo Henrich Pestalozzi (1746-1827) llevó a la práctica los principios de la educación natural enunciados por Jean Jaques Rousseau en su obra *L'Emile* (1762), creando un programa que fundamentó la pedagogía moderna. Desde entonces, el dibujo fue considerado tan necesario como la escritura. Y con la publicación de la obra *ABC der Anschauung* (1803) se inició una nueva docencia del dibujo basada en "la intuición de la medida". Pero el rigor matemático de esta obra hacía muy difícil su aplicación, por lo que sus profesores colaboradores (como Ramsauer, Smichd, Turck [3], Laudomus o Krüsi) desarrollaron los principios del dibujo pestalozziano con distintos métodos menos áridos. Todos están basados en un dibujo lineal que se materializa en esquemas *mandálicos* sobre el cuadrado, conocidos como *Schönbeitformen* o *Hauptformen*. Estos métodos alcanzaron la autonomía como textos de dibujo desligados del proyecto educativo general que los originó; un ejemplo tardío es el de Wiedemann (1874) [4].

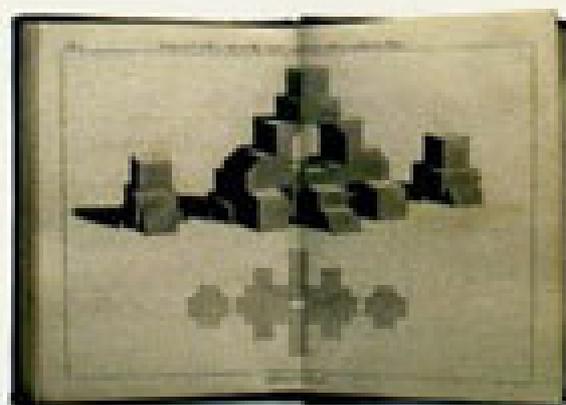


Fredirch Pröbel (1782-1852) se inició en la pedagogía infantil con Pestalozzi, y a su vocación docente aportó su formación en las ciencias naturales (cristalografía) y arquitectura. Fundó sus *kindergarten* con objeto de comenzar la educación del niño antes de los ocho años, complementando la escolarización de Pestalozzi. Su filosofía educativa expuesta en su obra *Die Menschenenerziehung* (1826) la comple-

tó con un programa de ejercicios prácticos divididos en dos grupos, que llamó "dones y ocupaciones". En ellos desarrolla la percepción y creatividad del niño con una estrategia psicológica. Su docencia se interrumpió en toda Prusia en 1851, mediante una prohibición que le acusaba de promover una enseñanza libertaria. Pero aunque muere un año después, ya para entonces sus seguidores son una legión de profesores y autores que extienden sus métodos por toda Europa y América. Y así, las enseñanzas de Froebel se difundieron por todo el mundo tanto por manuales editados, como los de Goldammer (Berlín, 1885) Kraus (Londres, New York; 1877) o De Rosa (Nápoles, 1896), como por álbumes originales, con los que institutrices y profesores presentaban sus conocimientos froebelianos para conseguir sus plazas. En la imagen [5-6] se reproducen algunos de estos cuadernos que conservo en mi colección, y contienen amplios muestrarios de modelos para las tareas.



7



8

Los hermanos Ferdinand y Alexandre Dupuis se formaron en el estudio del pintor David, donde se iniciaron en el dibujo con modelos geométricos. Después de este aprendizaje, ambos fundaron en París (1832) una academia en la que comenzaron una enseñanza del "dibujo de sólidos", que terminó extendiéndose por toda Europa. Sus cursos, divididos en dos años, se basaban en un utillaje muy específico de modelos. Incluía formas geométricas especiales en el primer curso y simplificaciones "poliesquemáticas" o volumétricas de la figura para el segundo año. Este programa se extendió a otros países a través de varios autores; en mi biblioteca conservo, entre otros títulos que interpretan a los Dupuis, dos ediciones del manual de Williams (1843) [7] que fue el portavoz en Inglaterra. Pero otros manuales más elementales como el de Volart (1829) demuestran que también existían otras academias parisinas que impartían métodos de un dibujo simplificado basado en los tres sólidos esenciales: el cubo, el cilindro y la esfera. También en Alemania "el dibujo de sólidos" tiene una versión particular con la obra en varios volúmenes de Peter Schmid (1828-32), y que ejerció una gran

influencia incluso en América. Con él se popularizó la fórmula de un manual acompañado con una caja de bloques de madera para construir pequeños modelos, y que tuvo varios ejemplos con muy diferente fortuna a lo largo del siglo, como los de Úrculo (1825) [8] o el de Cassagne (1886).



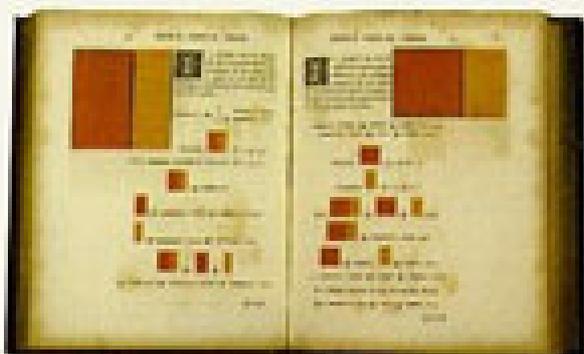
9

Friedrich Schiller (1759-1805), en su obra *Kallias oder Über die Schönheit* (1793), había identificado el instinto estético del hombre con el juego. Y un reflejo de la difusión social de esta nueva filosofía, que alimentó la docencia más progresista del siglo XIX, son los juegos constructivos. En la imagen [9] se muestra una caja de las Anchor box, popularizadas en todo el mundo por la casa alemana Richter & Co., junto a algunos de los libros de modelos para realizar con esos bloques. Con ellos se configuró la imaginación de los niños, que aprendieron de forma intuitiva la modulación espacial y el uso del color. Pero otros juegos educativos son los puzzles geométricos. Con sus soluciones se ejercita un uso de la geometría; esto los justificaban como métodos para cumplir la recomendación de Rousseau, pues decía que la geometría se ha de enseñar al niño de manera que sea él quien descubra las demostraciones. Entre estos puzzles, el de origen chino llamado *tangram* [10] ocupa un capítulo tan intenso como importante desde comienzos del siglo XIX. Su difusión europea llegó a tal extremo que en caricaturas y periódicos de la época se habla de "la tangromanía", que alcanzó también al ocio de los adultos.

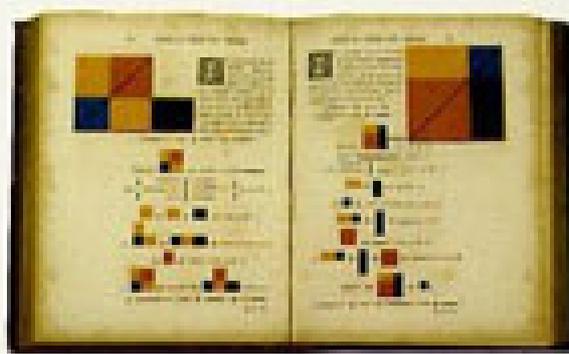
10



El imaginativo matemático irlandés Oliver Byrne (c.1815-c.1885) se dirigió a la infancia en varias ocasiones en su extensa obra, haciendo una labor de divulgación con calidad. Dos ejemplos son *The young Geometrician, or Practical geo-*



11



12

metry without compasses. (1865) y *The young dual arithmetician. A New Art, designed for elementary instruction and the use of schools* (1866). Sin embargo su obra más conocida trascendió las aulas, y la publicó en 1847 [11-12]. Se trata de una interpretación de *Los elementos de Euclides* muy singular. Y esta nueva versión no es solo un hito en la historia de las ediciones del texto del geómetra griego, sino que también lo es en la historia del libro, pues propone una nueva comunicación visual, codificando las demostraciones geométricas a través del color (rojo, azul, amarillo y negro). El libro es un claro antecedente del manifiesto De Stijl.



13



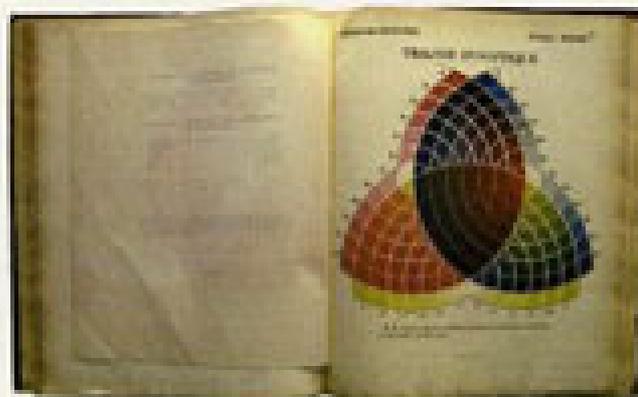
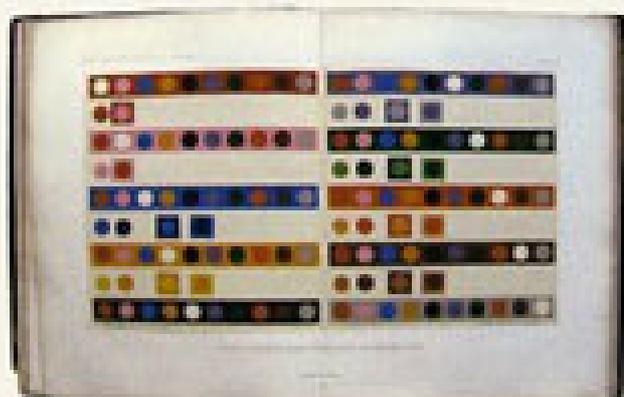
14

Franz Cizek (1865-1946) es el pintor de la Secesión vienesa que inicia una nueva enseñanza basada sobre el dibujo libre infantil, considerándolo como un arte independiente del adulto. Su principal actividad eran los papeles recortados, a los que dedica su única obra impresa (Viena, 1895). En la imagen [13] un repertorio (c. 1900) de mi colección, que reúne originales semejantes a los que realizaban los niños asistentes a las clases de Cizek. Su pedagogía trataba de incentivar la creatividad del niño, pero más que fines artísticos deseaba lograr una mejor aptitud para todas las profesiones. Sin embargo la valoración de este nuevo dibujo influyó como fuente iconográfica en el arte moderno; sobre todo a través de los estu-

dios editados por psicólogos en las dos últimas décadas del XIX. Sus análisis y clasificaciones sistemáticas aportaron repertorios muy ilustrados y comparaciones con el dibujo de pueblos primitivos. En estos estudios el dibujo infantil se interpretaba como un test mental del desarrollo del niño, más que como una actividad artística. No obstante, las pioneras exposiciones de dibujo infantil organizadas por Ablett (Londres, 1890) y Götze (Hamburgo, 1898) y el propio Cizek (Viena, 1900), contribuyeron a popularizar la valoración del "niño como artista". En la imagen [14] algunas piezas antiguas de dibujo libre infantil en mi colección, como un álbum de dibujos (fechados desde 1811 a 1903) reunidos por una profesora, junto a un interesante cuaderno realizado por un niño francés con dibujos y descripciones de muchos personajes extraídos del entorno de su barrio.

Figs. 15-24 Enseñanza Secundaria

En este nivel, el dibujo se especializó bifurcándose en una preparación para la industria y otra para el arte. Los alumnos que después de la enseñanza primaria continuaron la instrucción gráfica recibieron lecciones en las que su especificidad difería poco (consideramos que solo las materias de la ornamentación y el paisaje eran las que les diferenciaban) pero tenían en la teoría del color un territorio común.

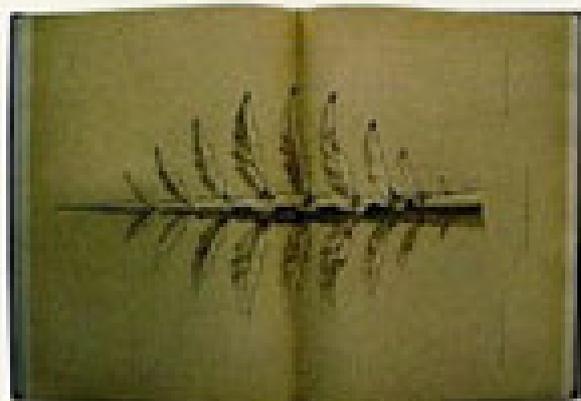


15

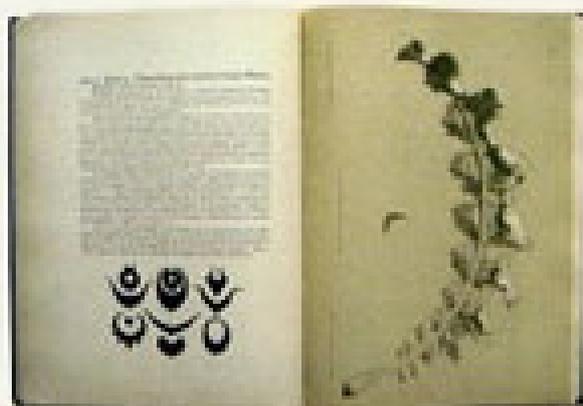
El longevo químico Michel Eugène Chevreul (1786-1889), al ser nombrado director de la fábrica de tapices de los Gobelins en París, investigó sobre "la interacción de los colores" para aumentar el brillo de los tintes mediante efectos ópticos. Publicó varias obras de gran influencia tanto en las artes decorativas como en la pintura, y en las que desarrolló sus pioneras teorías del color sobre la nomenclatura, el círculo cromático y su conocida "ley del contraste simultáneo". [15-16] Pero además de este autor, muchos teóricos del color publicaron títulos fundamentales durante el siglo XIX. En estas obras, la expresión de sus leyes a través de una iconografía funcional provee al color de un soporte, geométrico o

16

de mancha, que es el inicio de su expresión abstracta. Un excelente y sorprendente ejemplo es el manual de Vanderpoel (1903), sobre el que podemos encontrar, con mucha anticipación, las referencias literales de los principales protagonistas del gran período de la pintura abstracta americana.



17



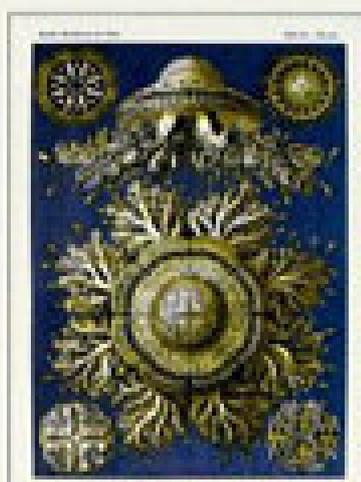
18

El profesor de dibujo Moritz Meurer (1839-1916), recibió el encargo de gobierno para editar un nuevo método de dibujo ornamental (*Pflanzenformen*, 1895) [17-18] de aplicación al territorio nacional prusiano. El resultado fue un singular tratado en el que se indaga sobre los recursos expresivos de la planta. Sus ilustraciones están basadas en las preparaciones fotográficas de un equipo que colaboró durante siete años, destacando el becario Karl Blossfeldt que no aparece citado. Sin embargo su reconocimiento llegaría posteriormente al publicar sus propias fotografías con su nombre; quedando desde entonces como uno de los grandes maestros de la historia de la fotografía. Pero la teoría de la ornamentación se desarrolla sobre todo en dos campos : uno que sistematiza los recursos compositivos y la estilización, y otro que además de revisar los modelos históricos busca nuevos repertorios en las ciencias naturales.

19



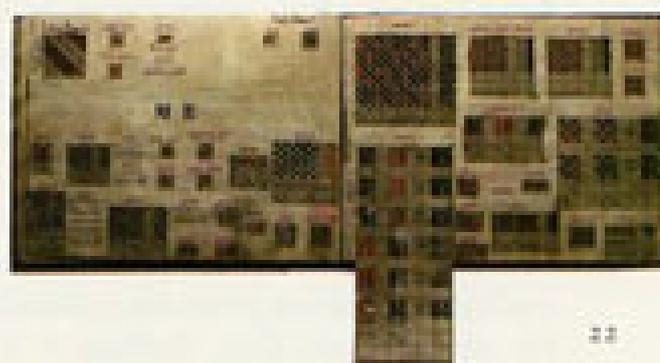
20



El biólogo Ernest Haeckel (1834-1919) representa no solo al creador de una fuente iconográfica extraída de sus investigaciones científicas, sino también un activo representante del pensamiento monista que busca una interpretación unitaria del universo. Para él, la sensación es una forma de energía de la sustancia que empieza en los átomos y termina en la actividad intelectual creadora del arte y de la ciencia; lo que le llevó a realizar una obra sintética de su intensa labor como dibujante científico. Su título *Kunstformen* (1899) [19-20], y resume en dos volúmenes las formas fantásticas de reinos animales poco conocidos. Estas imágenes despertaron la imaginación de otros autores que difunden repertorios en los que se multiplican sus efectos. La actitud filosófica de Haeckel es común a otras escuelas de pensamiento como el teosofismo, con obras muy influyentes en vanguardistas de principios del siglo XX.



21



22

Jean François Perroz (1805-1868), con su obra en cuatro volúmenes *Traité théorique et pratique de l'impression des tissus* (1846), ejemplifica las intensas investigaciones plásticas y mecánicas que se desarrollaron en la industria textil durante todo el siglo XIX. La obra contiene 426 muestras originales en donde se comprueba que la estampación de tejidos, al igual que los diseños para tapices, son un campo de reflexión plástica en el que los problemas técnicos y las condiciones económicas favorecen una independencia de la representación. Los estampados se simplifican por imperativos funcionales de la compleja maquinaria, y las investigaciones se centran sobre el color y las formas geométricas. Otra prueba de esto es un interesante repertorio de mi colección, con 91 modelos realizados en guache para una fábrica alemana de tapices (Henrich Küehl, c.1880). [21] También otro documento de mi colección ilustra esta fuente de referencias; se trata de un album de bocetos para de una manufactura de lanas italiana (lanificio Rossi, (1882-86)) [22] donde las combinaciones modulares de una cuadrícula se sistematizan en centenares de modelos.

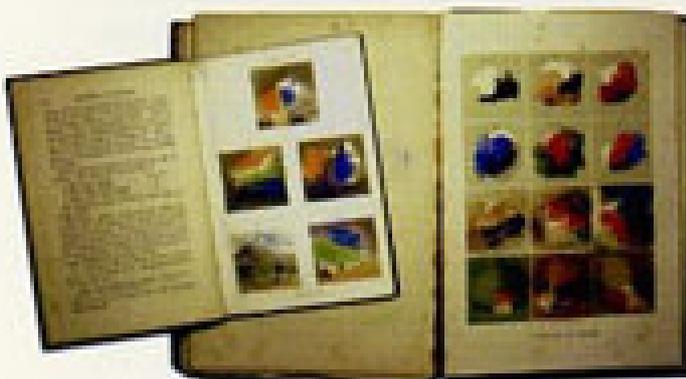


23

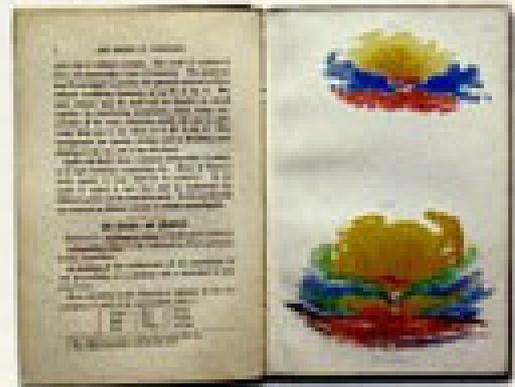


24

El arquitecto y teórico ruso Tchernikov en su obra *Ornament* (1930) reivindicó como ornato moderno los trazados geométricos de origen mecánico que eran el producto de largas experiencias desarrolladas a lo largo de todo el siglo XIX. Esos esquemas provenían de dos fuentes distintas, que aunque originan imágenes de una variedad infinita tienen una grafía muy semejante. Unas son trazados geométricos de curvas continuas guiadas por máquinas de complejos engranajes. Estas son conocidas como curvas policíclicas, y tuvieron muchos autores que patentaron sus máquinas y publicaron amplísimos repertorios, como Savory (1873), Bazley (1875) [23], Northcott (1876) o Alabone (1912). Sin embargo otros esquemas semejantes tienen un origen mecánico radicalmente diferente, pues son la traducción gráfica del sonido. El inicio de estas investigaciones, con un amplio desarrollo durante todo el siglo XIX, son las experiencias de Chladni (1802) que visualizan las vibraciones del sonido mediante sus conocidas figuras de arena. Y mediante ingeniosos péndulos y plumillas de cristal con inyección de tinta, autores como Goold [24], Benham o Keer desarrollaron distintas formas del "Harmonograph".



25



26

El origen de la reivindicación del paisaje, como distintivo de la nueva docencia, está en las indicaciones de Rousseau sobre la lección de la naturaleza. El paisaje es idóneo para albergar la expresión romántica de la libertad, y su teoría se con-

vierte en la alternativa heterodoxa a los manuales académicos del dibujo de figura. El soporte ideológico que promociona el género pictórico del paisaje, lo proveen autores como Carus o Gilpin, tanto como las reflexiones posteriores de Ruskin en su extensa obra *Modern Painters* (1843). Pero otra aportación definitiva son los manuales prácticos, que se dividen entre los que son meros repertorios iconográficos y los más interesantes en los que las técnicas gráficas de la acuarela y el carbón se mezclan con reflexiones compositivas o ejercicios de la teoría del color. Entre estos últimos están los distintos títulos de Barnard y Howard [25], Bacon [26], Leigh, Gartside, etc.



27



28

El dibujo oriental se construye con reglas nuevas que influyeron decisivamente en el dibujo moderno. La fig. 27 muestra dos cuadernos originales de mi colección, en los que sendos artistas anónimos dan una lección extraordinaria de observación de la naturaleza. Pero este dibujo caligráfico tuvo una perfecta traducción en la estampa xilográfica. Y de esta forma y con algunos de sus manuales, como los del pintor y xilógrafo Hokusai (c. 1759-1849), influyeron en el dibujo occidental con nuevos métodos y reglas de composición. Este activo artista fue creador de más de 30.000 dibujos y autor de unos 500 volúmenes. En esta inmensa producción destaca su conjunto de 15 volúmenes titulado *Manga*, que es un corpus de imágenes o repertorio iconográfico de contenido temático muy variado; y aunque cita brevemente como destinatarios a los estudiantes de arte, su propósito más general es "la educación del principiante por el espíritu de las cosas". Sin embargo, otros cinco pequeños manuales los dirigió al dibujante con lecciones simplificadas; dos de mi colección se reproducen en la fig. 28. Estos y otros libros de modelos y métodos de distintos autores orientales, se difundieron a partir de la apertura de los puertos japoneses al comercio europeo, dentro de la

corriente de interés social conocida como “el japonismo”. Pero además muchos profesores influyentes, como Dow o Crane, “occidentalizaron” estas reglas divulgando conceptos como “el notan” o construcción de la imagen con dos valores lumínicos extremos.

DISCURSO DEL
EXCMO. SR. D. ANTONIO BONET CORREA

La Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, al recibir a un gran artista, que es a la vez un gran erudito y un sabio conocedor de la “literatura artística”, cumple hoy doblemente con una de sus disposiciones fundacionales. Tal como se lee en los primeros Estatutos de la corporación, promulgados en 1757, la Academia fue creada para “promover el estudio y el cultivo” de las Nobles Artes, “estimulando su ejercicio y difundiendo el buen gusto con la doctrina”. En la actualidad, suprimida la enseñanza, según los nuevos Estatutos vigentes desde el año 2005, “su objeto” es “fomentar la creatividad artística, así como el estudio, difusión y protección de las artes y del patrimonio cultural”. La práctica y la teoría del arte son, pues, su principal misión.

Juan Bordes, con su polifacética personalidad y prolífica obra, reúne todas las cualidades y los requisitos necesarios para ser un perfecto académico. En la plenitud de la edad, no sólo es un eximio escultor, un excelente fotógrafo, un arquitecto y un aplicado profesor universitario sino también un selecto bibliófilo y docto investigador que ha publicado importantes libros y artículos de crítica e historia del arte. En tanto que coleccionista de tratados, cartillas de dibujo, manuales, álbumes de grabados y manuscritos relativos a las artes plásticas, posee una de las mejores bibliotecas de la especialidad. Durante más de treinta años, con paciente y vigilante diligencia, con sus compras en los librerías de viejo internacionales, ha rescatado del olvido verdaderas joyas bibliográficas.

Desde el punto de vista de la crítica estética, hay que señalar que Juan Bordes, tanto en sus creaciones artísticas como en sus investigaciones y reflexiones sobre la historiografía y la pedagogía de las artes plásticas, ha trabajado siempre desde las posiciones de la modernidad. Por igual en su escultura figurativa como en sus estudios didascálicos se mantiene fiel a los principios y presupuestos de la vanguardia. Como artista, que diense con razón que el trabajo teórico también pertenece a la esfera de la

creación, es partícipe de los movimientos más avanzados del arte y del pensamiento de nuestro tiempo. Para comprobar nuestro aserto basta sólo considerar cual es su hábil utilización de los nuevos materiales y el empleo novedoso de una determinada morfología e iconografía en la escultura y su sistemático empleo del método diacrónico en la indagación histórica y bibliográfica. Sin duda alguna, sus obras de escultor y de escritor están inmersas en la más radical contemporaneidad.

Las estatuas de Juan Bordes, con su áspera y severa presencia, pertenecen a un mundo en el cual parece que están excluidos los valores sensuales y prescritas las tradicionales categorías de la "belleza ideal". Sus figuras, de abultada y protuberante carnosidad, son índice de la hoy imperante primacía del culto al cuerpo humano, de su exhibición más inmediata dando rienda suelta a sus pulsiones y su sexualidad. La representación de seres mostrencos e hipertrofiados es objeto de la atención ensimismada del artista, que trata de ahondar escultóricamente en su identidad psicosomática. La multitud de estatuas desnudas y gesticulantes modeladas por Juan Bordes pertenece a una humanidad patética y doliente, a un universo fantasmagórico, a una galería de biotipos raros y anómalos, a un muestrario de especímenes patológicos propios de una anatomía heterodoxa.

Juan Bordes, artista obsesionado por la epidermis de los cuerpos y la materialidad de lo orgánico, es, sin duda alguna, el representante más conspicuo de una cruda y desoladora manera de entender hoy la realidad del hecho plástico. Sus estatuas, con sus adiposidades, posturas contorsionadas y miembros dislocados, se imponen por su dramática presencia. Su pasión por la trasgresión de lo estatuido es propia de una actitud moderna ante los cánones convencionales. De ahí su perpetua vigilancia ante el acto creador de su estatuaria, lo que se traduce en su constante tarea de fotografiar en el taller las distintas fases del modelado de las figuras. El resultado de estas imágenes captadas por la cámara es impresionante, como lo es también el contemplar el abarrotado espacio de su taller repleto de descoyuntadas piezas sueltas: piernas, brazos, manos y demás miembros corporales. La legión fantasmagórica de humanoides creados por Juan Bordes constituye una cohorte alucinante por su irremisible realidad. A ninguno de nosotros debe extrañarnos su existencia ya que a diario contemplamos en las noticias cadáveres de cuerpos despedazados por las bombas, en medio de amasijos de chatarra. El horror generalizado que

El discurso de Juan Bordes es una disertación académica que evidencia sus nociones estéticas y su mentalidad especulativa de investigador. Mitad narración autobiográfica sobre su infancia, es a la vez un análisis del ideario conceptual y visual en el cual se formaron los grandes creadores que revolucionaron el arte del siglo XX. Juan Bordes, al recordar cuando a los nueve años de edad entró en el taller de escultura de la Escuela Luján Pérez en Las Palmas de Gran Canaria, toca un punto esencial de la leyenda del artista : el de la destreza del niño artista, que más tarde será un consumado maestro y un genial creador plástico. Todos los hagiógrafos han encarecido la habilidad en el dibujo que los grandes creadores mostraron desde su infancia. La lista comienza con Giotto y acaba con Antonio López García pasando por Picasso. Ahora bien, como muy bien muestra Juan Bordes en su discurso es gracias al aprendizaje escolar como el artista logra el poder desarrollar su original sentido creador.

Al evocar su infancia, Juan Bordes nos informa de su afición al guiñol y a los titiriteros y de sus juegos de ventrílocuo. También de su inclinación por el cine en su adolescencia y de cómo, cuando acabó el bachillerato, pensó en estudiar medicina. La relación de la cirugía con su trabajo plástico tiene que ver con esos juegos pueriles. Muy revelador acerca de su posición artística es cuando nos confiesa su pasión por observar a través del objetivo fotográfico a las figuras que va creando en su taller. Según sus palabras, es como estar poseído por el complejo de Pigmalión. Como es sabido, en este mito griego concurren muchas de las propiedades y de los atributos de la escultura. Pigmalión no sólo se enamora de la bella estatua hecha por él mismo sino que se convierte en su instructor y, por medio de la pedagogía de la palabra, la eleva a la máxima categoría. El mito de Prometeo, hombre hecho de barro y al que Atenea le insufla la vida, también tiene que ver con la escultura. Muy significativa y particular es la leyenda de la Kábala judaica del Golem, este hombre artificial y mudo, creado en arcilla roja por un rabino, que simboliza el anhelo luciferino de aquellos que quieren rivalizar con Dios. Con una pujanza extraordinaria, este antecesor de Frankenstein tiene una terrorífica presencia. Jorge Luís Borges, en un texto muy clarividente afirma que “las esculturas son cuerpos entre cuerpos, bultos foráneos que la invención del hombre intercala entre las demás que pueblan el espacio. Curiosamente, su carácter material acentúa su carácter fantástico. Cada estatua es un Golem”.

La parte en la cual Juan Bordes diserta sobre el papel que la enseñanza del dibujo desempeñó durante el siglo XIX es verdaderamente esclarecedora. Los grandes artistas de las vanguardias que a principios del siglo XX, desde Kandinsky a Rodchenko, pasando por Matisse, Picasso o Duchamp, operaron la ruptura con la tradición, son el resultado de la nueva pedagogía del dibujo. Tras analizar los manuales que desde Pestalozzi, en 1803,- con su incidencia en Goya en la España de Godoy, o los de tantos otros autores, algunos anónimos, de métodos de “dibujos de sólidos”, con cajas de modelos de madera, Juan Bordes concluye que nada nace por generación espontánea y que en el arte no existen saltos en el vacío. El arte es fruto de una encadenada evolución y las rupturas se producen por medio de una transformación cuyo nacimiento es consecuencia de la anterior.

Con su palabra Juan Bordes nos ha instruido y deleitado. También nos ha hecho comprender cuan caudaloso es el Nilo subterráneo de la creación que fluye fecundando la mente de los artistas desde su infancia. También nos ha mostrado cómo en la madurez de la existencia se recoge la granada cosecha de la obra bien hecha. Celebremos hoy el que entre en nuestra corporación tan sobresaliente compañero, dándole nuestra más cordial y fraternal bienvenida.

ESTE DISCUSO SE TERMINÓ DE IMPRIMIR
EL DÍA 19 DE OCTUBRE DE 2006
EN LOS TALLERES DE INFOPRINT S. A.
JUNTO A LA PLAZA DEL DOS DE MAYO DE MADRID

DEPÓSITO LEGAL - M-43000-2006
WWW.JUANBORDES.COM

