



ENSEÑANA ARTÍSTICA DE GRADO UNIVERSITARIO: PRÁCTICAS Y METODOLOGIAS DESDE LA DISCIPLINA DE LA ESCULTURA

Vivas Ziarrusta, Isusko; Ph. D. Profesor de Grado y Postgrado (Máster, Doctorado) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Facultad de Bellas Artes (Coordinador Grado en Arte), Departamento de Escultura (Secretario Académico), isusko.vivas@ehu.eus

Lekerikabeaskoa Gaztañaga, Amaia; Ph. D. Profesora Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Departamento de Escultura, Facultad de Bellas Artes, amaia.lekerikabeaskoa@ehu.eus

Resumen: centramos el presente estudio sin distanciarnos excesivamente de los acuerdos legislativos y administrativos que, durante las décadas iniciales del siglo XXI, han orientado los nuevos planes de enseñanza propuestos y discutidos en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como su asimilación internacional. La finalidad consiste en encuadrar un debate necesariamente permeado, en la actualidad, por ímpetus de cambio y reinterpretación cuyas claves se encuentran más allá de los modelos educativos pero que los condicionan. Los cuales dirigen una manera de entender la formación a lo largo de toda la vida, de cara a la instrucción de generaciones marcadas por requisitos laborales y profesionales altamente flexibles en las sociedades posteriores a las crisis generalizadas. Si partimos de la práctica del arte y de la experiencia en la enseñanza superior en bellas artes, concretamente en el campo disciplinar de la escultura, tratamos como objetivo fundamental la posibilidad y los cauces de la transmisión del arte. Esto sucede una vez introducido el plan de estudios perfilado en los acuerdos de Bolonia, reforma que afecta directamente a la perspectiva que el tiempo aporta a todo aprendizaje basado en la experiencia estética, proveniente de la praxis del arte.

Palabras-clave: enseñanza artística superior, arte contemporáneo, escultura, metodología, sistema universitario

Ensino artístico de grau universitário: práticas e metodologias da disciplina da Escultura

Resumo: concentramos o presente estudo sem distanciar-nos indevidamente dos acordos legislativos e administrativos que, durante as décadas iniciais do século XXI, orientaram os novos planos de ensino propostos e discutidos no âmbito da Área Europeia de Ensino Superior (EEES), bem como a sua assimilação nível internacional. O objetivo é enquadrar um debate necessariamente permeado, hoje, pelo ímpeto da mudança e da reinterpretação cujas chaves estão além dos modelos educacionais, mas que os condicionam. Eles direcionam uma maneira de entender a aprendizagem ao longo da vida, a fim de educar gerações marcadas por um trabalho altamente flexível e exigências profissionais nas sociedades pós-crise. Se partimos da prática da arte e da experiência no ensino superior nas artes plásticas, especificamente no campo disciplinar da escultura, tratamos como objetivo fundamental a possibilidade e os canais de transmissão de arte. Isso acontece uma vez que o currículo delineado nos acordos de Bolonha foi introduzido, uma reforma que afeta diretamente a perspectiva que o tempo traz para todos os aprendizados com base na experiência estética, provenientes da práxis da arte.

Palavras-Chave: educação artística superior, arte contemporânea, escultura, metodologia, sistema universitário

Artistic teaching of university degree: practices and methodologies from the discipline of the Sculpture

Abstract: We focus the present study without unduly distancing ourselves from the legislative and administrative agreements that, during the initial decades of the 21st century, have guided the new teaching plans proposed and discussed within the framework of the European Higher Education Area (EHEA), as well as its assimilation international. The purpose is to frame a debate necessarily permeated, today, by impetus of change and reinterpretation whose keys are beyond educational models but that condition them. They direct a way of understanding lifelong learning, in order to educate generations marked by highly flexible work and professional requirements in post-crisis societies. If we start from the practice of art and experience in higher education in fine arts, specifically in the disciplinary field of sculpture, treat it as fundamental objective the possibility and channels of transmission of art. This happens once the curriculum concerned in the Bologna agreements, reform that directly affects the perspective that time gives all learning based on the aesthetic experience from the practice of art introduced.

Key-words: higher art education, contemporary art, sculpture, methodology, university-system

Data de submissão: 2017-10-29

Aprovado em: 2017-11-20

Pulbicado em: 2018-03-29

Las políticas europeas acuñadas recientemente, como los planes de Bolonia, beneficiando los conocimientos especializados depositados en las universidades gigantescas, provocan e inducen la desaparición pueblo a pueblo de los lugares del saber más pequeños e intermedios (GAMARRA, 2012: 103).

A modo de introducción-orientación. Identificación de *geografías* re-conocidas y re-conocibles en el ámbito universitario de la enseñanza artística superior

La sutil levedad engañosa del desasosiego y a veces el pesado aplomo causado por la densa angustia han constituido siempre la zozobra; el sentido profundo que le ha correspondido/acompañado al artista íntegro, empeñado en la aprehensión y en la necesidad de una materialización estética, así como síntomas de identificación de su propio ‘ser-artista’ más allá incluso de sus señas de identidad humanas y/o ciudadanas. Al igual que bajo la blanquecina neblina del amanecer el difuso horizonte ‘pesaba’ demasiado para el solitario monje ante la inmensidad del mar imaginado y pintado por Friedrich, las situaciones comprometidas siempre han resultado ser las claves más fértiles del arte moderno. En el pensamiento artístico, por ende, con la denominación de ‘moderno’ pueden alimentarse las fauces de lo ‘contemporáneo’. De hecho, Friedrich y algunos coetáneos serían acaso aquellos primeros ‘modernos’, de manera que con esa palabra manejamos en nuestra mente las inquietudes de un instante concreto en mayor medida que los acontecimientos de una prolongada época o período histórico.

Dichos quebraderos de cabeza mediante, sin sumergimos en exceso por la senda que nos conduce tanto al pasado antiguo como por ejemplo al medieval, durante un tiempo prendió la llama de la función mágica/mística del arte que igualmente mostraba sus preocupaciones entrecomilladamente ‘pedagógicas’ o cuanto menos ‘transmisoras’ de un ‘oficio’ generacionalmente ‘trascendente’. Antes de ello, en la territorialidad devenida ‘proto-paisaje’ ante la mirada enhiesta del ser primitivo se ha pretendido hallar la originaria afección estética, complementada a su vez por la ‘falta’ del ‘otro’; ausencia que por levantamiento material y simbólica puesta en pie pudo erigirse en ‘monumento’, rescatando así las raíces de las primeras manifestaciones de ‘expresión artística contenida’ y de ‘estatua’ para Oteiza, si bien de forma pudorosa en nuestro contexto, atendiendo siempre a la ‘verosimilitud’ pero no en cambio a la ‘veracidad’ de estas cuestiones dificultosamente nombradas. La iniciación ‘proto-educativa’, desde entonces, ha podido ser instaurada en tanto que el arte comienza por inscribirse bajo el ‘manto protector’ y

poderoso de la política, economía y espiritualidad de una cultura determinada hasta el punto de que la encomendada ‘tarea’ de lo didáctico/teológico se encuentra grabada en las hendiduras de las piedras; con la firme ‘tentación’ de ofrecer a la ‘comunidad’ todas aquellas ‘seguridades’ supuestamente espirituales defendidas como incuestionables preceptos y obligaciones deístas. Más tardíamente, el ‘despertar’ del sueño en las artes renacentistas con el amanecer de la ‘pintura’ y la escultura aún ampliamente supeditada a la arquitectura, traería asociadas unas relaciones distintas de la humanidad con su entorno y con su ‘paisaje’, así como consigo mismo; lecciones mayormente proto-burguesas pero exponentes de una cultura lógicamente heredada de las acumuladas tradiciones previas en un hilo conductor que nos encamina, como hemos visto muy resumidamente, desde la antigüedad hasta el renacimiento. Momento en que el ‘paisaje’ se convierte en el rectángulo dividido por las ventanas del palacete. Posteriormente la arquitectura escaparía ya del seno y las lindes del ‘arte’ reclamando su existencia autónoma, lo que supondría a la postre sistemas académicos de enseñanza fundamentados en la diferenciación disciplinar que acabarían por sedimentarse, implantarse y fecundar de modo más estable. Siendo conscientes de los saltos temporales, esa es una historia susceptible de señalarse pero que nos concierne en menor medida en el tiempo que nos ha tocado vivir y los ‘paisajes’ que espacialmente ‘habitamos’ en nuestros días de la modernidad tardía con sus diversas acepciones.

A día de hoy y curiosamente, cuando el corte diferencial entre los sectores sociales ávidos e imbuidos de poder económico y las demás ‘clases’ dista de apaciguarse y vuelve a ser casi descomunal en los casos más extremos, pero en todo caso ensanchándose en progresión aritmética proporcionalmente inversa, pensadores como Luis Camnitzer (2013) desde los asideros más concernidos al arte pero también otros autores que se han inmiscuido en los entresijos de la cultura (recordemos al semiólogo y filósofo Umberto Eco entre otros ejemplos) nos advertirán de una nueva fase de ‘feudalismo’ actualizado en el que se sumerge nuestro mundo-rumbo re-conocido; esto es, nuestra cultura de pertenencia. Los ‘obesos’ poderes de incrustación básicamente económica, según Camnitzer (2013), si son capaces de poder escoger sus ‘hiperfondos’ para el control cultural, sería ese precisamente un panorama similar al del medievo.

Entre tanto, en todas las ‘dictaduras’ pseudo-democráticas que se agachan en sagrada genuflexión ante los fondos económicos mundialmente globalizados, el arte no

suele seguir siendo un recurso para discutir la cultura ni para hacer emerger sus carencias y contradicciones, sino algo así como la pura celebración de lo existente. Ese sería sin ir más lejos el afluyente de las preguntas retóricas pendientes desde el primer tercio del siglo XX con los acontecimientos bélicos a escala mundial y el holocausto. ¿Hasta qué punto tiene utilidad el arte o sirve al empeño de sensibilizar conciencias e interrogar eficazmente toda clase de sucesos e idearios? En el epicentro de las vanguardias, el cineasta Paolo Pasolini dejó meridianamente claro que la presencia del arte no resta severidad a los procedimientos inhumanos y graves vilezas cometidas contra otras personas. Por lo que de esa reflexión puede entenderse que la sensibilidad consciente o inconsciente que fluye del arte hemos de buscarla y en última instancia encontrarla en otros planos más huidizos, dificultosos de identificar, quebradizos e insondables. Al ‘otro lado’ de los lenguajes al uso, las propuestas plásticas se plasman, se ‘dan’ en su propia materialidad, pero abren las puertas hacia mundos extraños y desconocidos ante la percepción sensible. En las nuevas sociedades ‘postmodernas’, ‘sobremodernas’ de Augé (1992) o ‘transmodernas’ de Rodríguez-Magda (1989), de la tardo-modernidad, volvemos a preguntarnos a nosotros mismos –los que ‘vivimos’– por el ‘sentido’ y la ‘sensibilidad’ del arte y por su lugar en las culturas fragmentadas de Camnitzer (2013); cuando los escenarios de cruentas batallas y hechos luctuosos continúan produciéndose aunque más allá de una ‘cercanía peligrosa’, en unas latitudes aproximadas por las ‘pantallas’ de la omnipresente iconosfera, en la que aparte de los millones de imágenes de las ‘nubes’ virtuales-electrónicas fraguan otros muchos ‘bombardeos’ y ‘ataques’ culturales además de los cibernéticos, más o menos visibles u ocultos/desapercibidos.

Empero, las ‘geografías’ re-conocidas y re-conocibles aludidas en el encabezado de este apartado de partida, hacen referencia a los moldes y troqueles seriados que se utilizan y enarbolan para el reto de lo que se nombra como ‘educación artística’ o enseñanza del arte (aunque las categorías puedan no ser totalmente sinónimas) y que se encuentran presentes como el pan de cada día de las instituciones académico-universitarias de nivel superior. Altamente alterables y/o maleables, dichas corrientes se han ido sucediendo y transformándose al menos en las capas superiores de esos estratos históricos temporalmente sedimentados, y que generalmente son sufridos y padecidos cada vez que se avecinan cambios institucionales y administrativos supuestamente benévolos; que

transitan desde las experiencias educativas más generales de las artes¹ hacia el campo (in)definido de la escultura que es en el que directamente nos ubicamos y nos sentimos concernidos. Ámbito en el que los signos interrogativos se palpan en su propia materialidad, con sensibilidad y emoción estética²; en la articulación que los objetos (materiales) encuentran tanto en el espacio como entre ellos mismos. Nuestro objetivo en esta aportación transitará, por lo tanto, por ciertas experiencias de enseñanza-aprendizaje focalizadas en lo escultórico, cuando nos llegan sin cesar desde marcos diversos de responsabilidad institucional toda una sucesión de cambios estratégicos (tanto de forma como de fondo) que contradicen la estabilidad de una solidificación pedagógica necesaria en los sistemas universitarios. Primeramente, atenderemos a rescatar algunos paradigmas académicos más o menos antiguos y/o recientes, para poder después traer a colación los ‘paisajes acontecidos’ y divisados tras la pertinente ‘gafa’ de la escultura cuando ha de destilarse de forma pedagógica. Desde este núcleo con-textual, deberíamos ser capaces de atisbar las vías, senderos y encrucijadas que nos depara el futuro más o menos inmediato en su variada mezcolanza interpretativa.

Metodologías y aproximaciones teóricas. Diversidad de paradigmas académicos aceptados, falsados y/o refutados sobre la problemática de la transmisión del arte

L. Camnitzer, al que citábamos en las líneas introductorias (con motivo de la entrevista concedida por la nueva edición del libro *Didáctica de la Liberación*), indica alguna cuestión que versa sobre la capacidad y capacitación que se le suponen al arte para poner en solfa la propia cultura (a pesar de formar parte de esa misma globo-esfera o ‘globalidad planetaria’). Pudiendo así, de algún modo, ‘superarla’ cualitativamente en la búsqueda de un conocimiento y de un ‘saber sensible’. No obstante, si los cambios y transformaciones ‘per se’ justifican una mera readaptación ‘progresiva’ y a ese respecto ‘progresista’ en su sentido positivista, sería de mayor interés y más conveniente abogar por la producción de ‘rupturas’ profundas en la ‘narratividad’ de los sistemas de enseñanza-

¹ Hace diez años publicamos un artículo dirigido hacia la educación artística en diversas etapas, así como a la enseñanza del arte de índole más universal (VIVAS, 2007). Sin olvidar los ecos de aquel texto, en esta ocasión veremos cómo en la experiencia universitaria se hacen notar aquellas resonancias.

² Hemos de reconocer y considerar de antemano que no se utiliza la ‘estética’ como categoría de la filosofía del arte, sino que lo que se reclama es el sentido ‘estético’ emanado de la praxis artística.

aprendizaje (sobre todo los relativos al arte); al objeto de hallar ‘efectividades’ culturales más certeras que limitarse a ‘librar paredes’; acción didáctico-pedagógica como soporte de ‘prácticas artísticas’ espacialmente colocadas. Sin embargo, sabemos que cuando re-colocamos construimos e instauramos un orden espacial comprensible, más evidente que la ubicua de-construcción postmoderna.

De un modo u otro, en los gremios de la Edad Media, en la Academia del Renacimiento y Barroco (en mayúsculas), en los modernos talleres artísticos, en las escuelas más contemporáneas de artes aplicadas y oficios artísticos, y en las instituciones precisas que hayan podido existir como las reales academias, las enseñanzas artísticas eran consideradas a la luz y el influjo de los paradigmas técnicos, científicos, profesionales y artístico-humanistas que se hayan barajado en cada época; lo que a día de hoy se traduciría en la enseñanza superior (sistema universitario, politécnico u homologado). Para poder así responder con eficacia a procesos de homologación curricular y cuantificar esfuerzos concentrados en la tarea educativa.

Dichas circunstancias, es obvio que recientemente han tenido que ser convalidadas por los acuerdos de Bolonia. Angosturas y estrecheces impuesta en parte por una unificación a escala continental si no mundial pero subrogadas a los infinitos nudos de ‘moebius’ establecidos por los muros y ‘aduanas’ del mercado intercontinental y de la dinámica mercadotécnica, al son de tales estructuras político-económicas. Con la cada vez mayor exportación tremendamente expansiva y tentacular de modelos, se tiende a minimizar e inclusive a veces ridiculizar las divergencias locales micro-culturales de forma que esos moldes macro-culturales escasamente toman en consideración verdadera tanto los entornos como ‘las culturas’ en las que se produce la transmisión y sus máximas ‘educativas’ de las cuales acontecen los particulares currículos escolares no sujetos a la globalidad ínclita e implacable. Para el desarrollo del ‘artista’ escrito y también concebido de manera entrecomillada (si es que se nos permite nombrarlo así), aparte de las lógicas relaciones inter-generacionales y de experiencias, muchos expertos no ven con claridad que los procesos transmisores que pueden suceder en las escuelas de artes puedan denominarse perfectamente como ‘enseñanza-aprendizaje’, dado que no son pocos los artistas-profesores y/o formadores cuya opinión confluye en mantener el pensamiento sobre la imposibilidad real de poder ‘enseñar’ o ‘instruir’ en arte. Y todo ello, de hecho, tiene preclaros precedentes. Entre ellos se encuentran los paradigmas que sostienen

premisas básicas en cuanto al ‘artista’ o ‘hacedor de arte’ que se plasmará de un modo y otro según los cánones educativos que se le hayan propuesto-impuesto.

Paradigmas que además toman cuerpo al albur de otros axiomas directos y colaterales. Uno de ellos puede constituir la larga sombra arrojada por la tradición de la Academia en mayúsculas que aludíamos unas líneas más arriba. El ‘artista’ que se talla y cincela en la Academia³ atesora unas técnicas y procedimientos ensayados a lo largo de la historia que serán los que domine con mayor o menor maestría. Tras el prolongado período de formación puede así alguien convertirse en ‘artista’ según Sauras (2006). El ‘maestro’ bautizará y trazará el camino, animará a sus alumnos-estudiantes a la vez que atestará la herencia de quienes le han precedido en una especie de mecanismo de movimiento continuo e instaurado hacia delante. La ‘sabiduría’ ha sido heredada mientras que posibilita el influjo de la transmisión sin que esta sea sesgada y cortada.

Puede igualmente intuirse el testimonio de los gremios de artesanos en sus fundamentos o cimientos pero por otro lado, la manera de enseñar el arte a la que optaron las vanguardias artísticas, salvando las distancias, puede quizás identificarse con variaciones no muy explícitas respecto a dichos alineamientos, tampoco muy alejado del sincretismo de las artes que predicaron las utopías racionales y ortodoxas de la modernidad, tal como puede reflejarse en multitud de escritos y manifiestos elaborados por artistas vanguardistas. En este sistema que privilegia la práctica de taller, los maestros/profesores transmitían sus conocimientos al alumnado. Y más aún, lo que largamente han defendido instituciones de célebre raigambre como l’ *École des Beaux-Arts* francesa es a lo que aún se tiene apego en las escuelas de algunos países europeos, entre otras las facultades de Bellas Artes del Estado español (lejanos o no tan lejanos parientes filiales de las academias de San Fernando, San Luis, San Carlos, etc.) pero que se encontrarían ante la disyuntiva de una transmutación. En todas estas facultades y escuelas superiores cada vez ejercen unos controles más férreos los gestores tecnócratas de la educación, encargados de monitorizar los procesos que ya escapan a la ‘intelectualidad académica’ de rancio abolengo en pos de las macro-estructuras económicas superiores al plano político y que copan las agendas culturales de los pueblos y las colectividades. Por

³ Es sabido que el sistema universitario actualizado no tiene mucho en común con las raíces históricas que podemos imaginar con el término de ‘Academia’. Aún así, como el sistema universitario se ha denominado ‘académico’, se utilizará esa acepción como señal histórica del testimonio recuperado a partir de la modernidad.

consiguiente, la operatividad de dichas instituciones y la propia situación de la educación artística después de la modernidad quedan no solo a expensas de los puntuales cambios sino firmemente comprometidas. Difícilmente podemos atisbar ya una clara clasificación ‘disciplinar’, con las especializaciones que se han ido borrando y diluyendo en un magma informe durante aproximadamente el último decenio. Con la mayoría de las facultades de arte (del Estado español por ejemplo) circunscritas en el sistema público de enseñanza, el costo de la misma es impuesto por precios públicos⁴.

Un siguiente paradigma, aquí muy sintetizado, correspondería a la ‘auto-expresión creativa’. Según estas teorías, el hecho de ‘ser artista’ radica en el desarrollo personal del individuo y es cada uno mismo, a grandes rasgos, quien toma conciencia de sus fortalezas y debilidades. Como todas las personas disponen tanto de capacidad como de necesidad de ‘expresarse’, dicha fuerza, es posible y lícito despertarla y trabajarla por medio de las técnicas artísticas y sus procedimientos vinculados. Estas ideas procedentes más bien de psicólogos como Lowenfeld (2008)⁵ serían rescatadas por la ‘nueva’ educación artística en el ambiente del arte posterior a la II Guerra Mundial, ejerciendo su influencia ya para la década de 1950 al albur de la pseudo-revolución del expresionismo abstracto que incidiría así mismo en la enseñanza del arte. Más tarde tendría de nuevo su reflejo en los planteamientos de la educación artística superior durante las décadas de 1970 y 1980, coincidiendo con la situación de esa educación formal y reglada del arte que daba su salto, por ejemplo, en el Estado español, desde el escalafón precedente de las escuelas superiores a las facultades de Bellas Artes. A medida que nos acercamos al siglo XXI, acaso la vertiente más ‘material’ de la expresión se arroparía con una indumentaria ‘espiritual’ en ciertos instantes precisos.

Actualmente, en cambio, las tendencias que consideran que la subjetividad puede llegar a ser algún día cuantificable para Echevarría (2011), están siendo de los aspectos más polémicos que atañen a la educación del arte y a sus periódicas reformas; tanto en los grados y sus homologaciones como en su vertiente de actividad sociocultural. Ligado a ello, ha existido una potencialidad para crear múltiples ‘áreas de libertad’ en la disfunción productiva de las escuelas y facultades de Bellas Artes para autores como Brown (2011).

⁴ El francés *Système Supérieure* es gratuito y ‘garantista’; aparte de ello, la mayoría del alumnado obtiene bolsas o becas para cuestiones de intendencia como el transporte y ayuda parcial de producción.

⁵ Investigaron las etapas de la evolución gráfica del niño entre otras cuestiones, pero su preocupación no restaría meramente en el plano de la educación artística promocionada para la infancia, sino que sería expansiva a partir de entonces hacia otras situaciones más generalizadas.

Es en esas ‘zonas’ en las que las cosas no suelen ser tan comúnmente ‘comprensibles’ ni se atraen, formateadas, a códigos habituales preclaros. Antes bien, en dichos espacios acechan igualmente enigmáticos peligros; pues resulta ímprobo el esfuerzo de controlar, mediar y cuantificar. Con el Plan de Bolonia, cuando los gestores en general han tenido más influencia en la educación, comienza a sentirse la inquietud alrededor de esos ‘resquicios’ mencionados, así como en los condicionantes de sus organigramas de funcionamiento. Intersticios quizás ‘intermedios’, que aparte de mantener la apuesta por la libertad de pensamiento, deberían de validar, al menos en el arte, el valor de un detenimiento en la narratividad; una pausa, aunque reconocemos perfectamente que esos ‘espacios’ muchas veces perduran, acaso contradictoriamente, inscritos e inmersos en el seno de las instituciones.

Empero, los mecanismos controladores no siempre son irradiados por una especie de ‘ojo’ externo y plenipotenciario, todopoderoso; sino que profesores y trabajadores son requeridos a cumplimentar ‘papeles’ complementarios a sus labores más intrínsecas. Entre dichas tareas ‘ajenas’ se encontraría, consciente o inconscientemente, el control de colegas y del alumnado según Brown (2011), con la finalidad de que las directrices ‘oficiales’ no se ‘trastoquen’ por completo. ¿Cuándo es, por consiguiente, cuando las estructuras didáctico-pedagógicas que se implementan comienzan a ser ejes directrices que trabajan por el mantenimiento de las doctrinas ideológicas? Todo aquello que se distancie de dichas directrices puede conjugar informaciones que no hayan sido ‘debidamente’ transmitidas. Ello quiere decir, no obstante, que no se ha asido totalmente a la idea del capitalismo corporativo, encontrando algún que otro ‘bache en el camino’ o dificultad de expansión. Esas supuestas y/o aparentes ‘meteduras de pata’ revuelven los susodichos mecanismos político-ideológicos y como colofón, se merman o se ‘agotan’ las fuentes de financiación que a menudo ya no siguen ‘disponibles’.

Así las cosas, los paradigmas subrayados en los párrafos precedentes pronto fueron cediendo al ímpetu interpretativo de la ‘cultura visual’. ‘Ser’ o ‘no ser’ ‘artista’ no importa demasiado, sino que la clave sustantiva recae en obtener la posesión de múltiples recursos (interpretativos) para hacer entender discursos de interpretación crítica en la cultura vigente que se nos antoja repleta de imágenes para Hernández (2002) y Agirre, (2002). Inmersos en el virtual ‘planeta imaginario’ –de imagen– se ha de atisbar con meridiana claridad como ‘lo falso’ se completa e inclusive se complementa con ‘lo verdadero’,

dejando de tener validez absoluta estas categorías. Inmersos, como decimos, en la vorágine de imágenes, ya gigantesca durante la etapa final de la década de 1990 del siglo XX, las revisiones educativas y regladas en arte seguirían fielmente los sentidos dibujados por los vectores proclives a la reestructuración del área de conocimiento. Ello lograría unos ecos más tempranos para la comprensión de la ‘icono-esfera’ en formalización, en primera instancia en los sistemas educativos de los Estados Unidos de América del Norte, durante las décadas de 1960 y 1970, junto con las manifestaciones del ‘arte discursivo’. A modo de modelos renovadores, reclamaron así mismo una pronta interdisciplinaridad que maneja a la perfección los prefijos ‘multi-inter-trans-pluri’, sobre todo con la conjunción entre ‘arte’ y ‘diseño’. A pesar de que dicha conjunción más que ‘sincrética’ (estos es; más allá de la síntesis de las artes posibilitada por la tradición de las vanguardias históricas –empeño de la escuela Bauhaus– en todo caso), traslucía la influencia de un recorrido mucho más ‘comercial’, ‘mercantilizado’ y ‘ornamental-decorativo’. Sistema que es más bien privado; donde el alumnado ha de tomar habitualmente a su cargo el peso económico de todo el proceso. Si bien parece contradictorio, este no es el sistema que más se adecúa a los acuerdos de Bolonia pero por contra, los cambios posteriores a Bolonia se sostienen en ello, en gran medida⁶. La confluencia de estas perspectivas colma el epicentro de las prácticas universitarias.

Medir el hecho artístico en su propio ser y acontecer (y en un encadenamiento lógico, la enseñanza de las artes plásticas y su evaluación) en sus aspectos cualitativos sin soliviantar demasiado ciertos cauces menos penetrables, es defendido por algunos que puede ser más sencillo que lo esperado por Echevarría (2011). Para ello se habrían de diferenciar dos tipos de medidas, a saber; la que detecta la situación real de la enseñanza y la que se dedica a ‘escanear’ el mundo social. Estas formas de proceder descubrirán la existencia de otros procesos más cuantificables, según sean las ‘varas de medida’, las ‘estadísticas’ o ‘juicios-intenciones’ que puedan establecerse comparativamente.

Habiendo así transcurrido más de una década completa desde que se encendieron los primeros ‘pilotos rojos’ y preocupaciones ‘boloñesas’, se creyó por algunos y durante algún tiempo que esa fecha ‘fatídica’ acarrearía aparejado el principio del ‘fin del arte’ o al menos de su enseñanza en las condiciones de ‘libertad’ conocidas hasta entonces. Hasta

⁶ El sistema canadiense, que no conocemos de cerca, sería algo así como una mezcla de los traídos a colación, y según el investigador Tony Brown exponente de una mayor justicia social y/o equilibrio.

entonces, de hecho, a casi nadie le importaba lo que realmente sucedía en el interior de los engranajes de una institución de educación artística, hasta que se actualizaron y remozaron las lustrosas indumentarias académicas. Pese a que una de las primeras reacciones a esas reformas fuera poco menos que la defensa ante ‘invasiones’ extrañas y foráneas, G. Echevarría matiza que varias vertientes de esa reorganización serían convenientes para re-centralizar la educación artística de nivel superior: los ritmos, dinámicas, temporalidades, seminarios de arte aparte de los clásicos talleres, etc. Y entre todo ello la relevancia de la evaluación; práctica que podía ser despreciada con ahínco en los modelos asociados a la auto-expresión creativa, adquiere una nueva dimensión de aparente ‘vocación pública’ como elemento crítico revelador. Ante estas afirmaciones, sin embargo, ¿qué es lo que se evalúa? ¿Las actitudes o aptitudes competenciales? ¿Los procesos o los resultados? ¿La praxis o la reflexión conceptual?

Para estos pensadores y entre otras ventajas/desventajas, nos encontraríamos así mismo en un respaldo y recolocación de las tendencias hacia la teoría y la crítica del arte derivada de los propios talleres en los que crean y aprenden los artistas, dentro de unos parámetros marcados por los propios artistas. El ángulo más problemático sería la adecuación que estas novedades permiten para la producción artística como tal (no adjetivada ni atributiva) y su confrontación con las equivalencias disciplinares que se han de promover en una especie de unificación de estudios superiores. El mero hecho de la producción puede conllevar, en combinación entre la noción de ‘producto’ con la de ‘proyecto’, a un movimiento sin final que se va transformando en procesos de mercado. El arte no funciona solamente con la promoción de productos consumibles ofrecidos a la sociedad o con las materias primas necesarias para que tome consistencia su propio ‘cuerpo’; sino con las discontinuidades narrativas y temporales que precisa su preparación reflexiva y largamente formativa, a pesar de su manifestación material.

Desarrollo metodológico-educativo de las formas provenientes de unas perspectivas concretas basadas en el proceder escultórico; tareas y rutinas

Una óptica concreta casi siempre pone sobre aviso de los panoramas determinados que se ciernen sobre las cuestiones que en cada momento interesan, de modo que es curioso comprobar cómo los paradigmas que anteriormente se han traído a colación (y frecuentemente los axiomas previos asociados a estos) hacen notar su voz inclusive en la

enseñanza del arte –y en nuestro contexto más directamente de la escultura– que se pone en práctica en la actualidad bien directa o más indirectamente, desde los objetivos de enseñanza y de las asignaturas hasta los criterios de medición educativa, indicativos de aprendizaje, competencias, etc. Desde los sujetos generales a las preguntas estructurantes específicas; de las conclusiones a los resultados de aprendizaje; de los ‘ejercicios’ a la resolución cooperativa y asertiva de ‘problemas’, ‘casos’ o ‘proyectos’ competenciales y de los programas de enseñanza a las guías docentes. Cambian las nomenclaturas de manera que se adaptan a la situación posterior de Bolonia, mediante catalizadores que conviertan el quehacer ‘magmático’ y diverso del aula-taller en una conceptualización estoicamente instituida y solidificada. Sabido es, no obstante, que las formas y las mentalidades no evolucionan de un día para otro, pero puede hacerse pensar que el cambio se produce en su ‘naturalidad’ a fuerza de atizar la llama de esas brasas.

Escultura I y Escultura II. De la praxis a la teoría: ¿apostando por la supremacía de los talleres de arte?

En estos instantes las materias *Escultura I* (primer curso) y *Escultura II* (segundo curso) son asignaturas comunes del primer ciclo de los grados de *Arte, Creación y Diseño y Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural* respectivamente. Integradas en el primero y segundo curso de los tres grados universitarios (estudios de sendos ciclos según el Marco Europeo de Educación Superior) que ofrece la Facultad de Bellas Artes (UPV/EHU), así como administrativa y académicamente pertenecientes al *Departamento de Escultura*. Aparte de los cambios habidos, el alumnado ha de tomar contacto desde primera instancia con el trabajo práctico planteado en los ejercicios habituales (esto es, con la praxis del arte que se produce desde el inicio, desde los pasos incipientes cuando de modo balbuceante se toma contacto con lo que puede llegar a constituirse como ‘escultura’). En este sentido, se da por sentado que el rol activo de la educación artística se coloca en el núcleo mismo de la enseñanza universitaria con prácticas de taller y de aulas específicas acondicionadas a tales efectos. En consonancia con ello, se han de asimilar conceptos escultóricos necesarios devenidos del carácter plástico de la producción artística absorbida en sus temerosos pasos formativos. Dichos conceptos, antes bien, se asocian y corresponden a categorías puestas en valor a partir de las vanguardias para el conocimiento y comprensión de la técnica artística de la escultura. En la asignatura *Escultura I*, los

estudiantes han de caminar el trecho que dista entre la comprensión del volumen y la asimilación de la escultura en el espacio, mediante una batería de ejercicios teleológicamente destinados y profundizando sobre todo en los elementos morfológicos fundamentales (como ejemplo pedagógico para esta fase se propone la aportación *Punto y línea sobre el plano* de V. Kandinsky en las sucesivas ediciones del libro). Al finalizar el período lectivo (un curso académico completo) han de entender que el propio espacio puede constituir materia prima de la escultura; lo cual en nuestro contexto se ha debido también, en gran medida, a J. Oteiza.

Las series de conceptos introducidos promueven la toma de conciencia y una especie de ‘empoderamiento’ hacia los elementos configuradores del espacio tridimensional, mediante un repertorio de procedimientos que determinan la técnica escultórica: modelado, construcción, vaciado/vaciamiento, ensamblaje, etc. Durante el horario presencial otorgado a las exposiciones teóricas o clases magistrales se estudian obras ejemplificadoras utilizadas como referentes comunes de la organización formal a lo largo del desarrollo de las artes (sobre todo en escultura y mayormente de las vanguardias artísticas del siglo XX hasta el presente) pero nunca ofreciendo una mera continuidad histórica sino con la firme intención de que ayuden en las tareas prácticas del aula-taller. Así, el objetivo pasa por la toma de conciencia que versa sobre las relaciones coherentes que se han de suscitar entre los objetos y su situación-ubicación en el espacio para que puedan comenzar a comprenderse como propuestas plásticas de interés artístico, subrayando la importancia de las distancias topológicas. Para completar los apartados del temario se propone la lectura de una bibliografía básica con la excusa de un breve trabajo en el que entren en juego unos muy básicos renglones de pesquisa investigadora, basándose en gran medida en los propios textos de artistas y en las adscripciones estético-plásticas extraídas de los numerosos manifiestos vanguardistas recogidos por González, Calvo, Marchán (1979).

En la materia troncal-obligatoria *Escultura II* del segundo curso (compartida por todos los grados), y en la medida que responde a una especie de continuidad y profundización de *Escultura I*, su naturaleza es igualmente practico-teórica, con mayor empeño siempre direccionado hacia la praxis. Su objetivo es desarrollar y profundizar en los conceptos adquiridos durante el primer curso tal como se ha indicado, además de entretejer relaciones con la noción de ‘representación’ que va emergiendo paulatinamente

al ritmo del avance del curso académico. A las nociones relevantes a las se llega por medio del estudio y comentario crítico de textos que aviva una aproximación teórica, si bien el foco fundamental radica una vez más en su aprehensión cuando tuerca la manipulación sensible y estimuladora de los materiales como modo único de familiarizarse, de forma radical, con esa materialidad como piedra angular del campo de la escultura.

Huelga decir que el comprender y estudiar la escultura como técnica de representación, supone la agregación de especificidades intransferibles. Antes bien, no se pretende defender que dichas nociones sólo puedan aplicarse en el ámbito de la escultura; sino que constituyen en su propio ser categorías artísticas que han de ser comprendidas y asimiladas como tales. Puede darse constancia, aún así, que en base a lo específico de cada técnica (artística, plástica), no es lo mismo corporizar por ejemplo una pintura que una escultura tanto por su técnica como por sus procedimientos. De un modo u otro, el conocimiento de esas técnicas artístico-plásticas es inexcusable para que los futuros artistas puedan plantearse una inmersión interdisciplinar. El saber del ‘hacer’ en arte, y en este caso en la escultura concretamente, asoma de forma veraz únicamente en la práctica, esto es; en la relación directa con el material, no tanto a consecuencia de un magisterio teórico, a pesar de ser este indispensable para fomentar procesos reflexivos y como bagaje de apoyo para nombrar los problemas e inconvenientes a los que nos enfrentamos en la práctica del arte en el taller. Es en este aspecto en el que se perciben diferencias con las enseñanzas de otra índole y para que pueda desarrollarse el ‘saber de la escultura’, son totalmente indispensables tanto el compromiso como la valentía en la toma de decisiones, la autonomía de trabajo, creatividad, autocrítica e iniciativa de experimentación; así como capacidad para problematizar sin decaimiento los fracasos obtenidos en cualquier proceso creativo.

En el aula, aparte del uso de materiales textuales a nivel teórico –escritos de artistas a menudo fundamentados en la praxis– se utilizan ejemplos prácticos (esculturas, pinturas, dibujos, fotografías, literatura y filmografía) como recurso metodológico. Todos ellos interaccionan entre sí en los esquemas presentados durante las clases, en los que se ordenan los ejemplos gráficos, citas de artistas y extractos textuales escrutados de manera teórico-crítica. El objetivo de todo ello radica en la adquisición necesaria por parte del alumnado de aquellos conceptos engarzados con la práctica de la escultura, sobre todo para que puedan ser nombrados en la praxis. Aquello que puede intuirse teóricamente más

o menos simple, no obstante, se complejiza sobremanera cuando se confronta en la práctica espacial con la peculiaridad individualizada de cada sujeto actuante (futuro ¿artista?), dado que en múltiples ocasiones es casi imposible la interacción intrínseca teórico-práctica o viceversa. Como en el arte y su enseñanza-mediación formativa no existen fórmulas ni seguridades axiomáticas plenas, el carácter performativo de invención continua ha de ser aceptado.

En los diagramas gráficos que esta contribución presenta como recursos utilizados en la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje (figuras 1-6), se ha pretendido precisamente aflorar estas relaciones interactivas tan complicadas. La sucesión de los mismos trae a la mente en primer lugar el asombro y canto de cisne de la representación, puesto que la escultura como técnica de representación funciona desde su originalidad simbólica. Especificándose en el proceso de ‘conversión’ material y en relación-interacción directa de la sensación de vacío con lo que de forma táctil y sensorial pueda percibirse en su peculiar ‘espacialidad’. En el intersticio se impone la mirada, pero incluso dicha mirada se encuentra direccionada y condicionada por efecto de las formas que la materia adquiere en el espacio; juego que se vuelve a delatar simbólicamente. Los elementos plásticos tendrán así mismo que buscar intersecciones encadenadas con las sensaciones en algún plano adyacente para que la representación sea factible, terciando para ello la fruición no palpable con la ‘materialidad intangible’.

Los temas y procedimientos que pueden utilizarse, marcan ciertas distancias entre lo que ha de ser representado y la propia representación ‘per se’. De nuevo, la ‘mirada condicionada’ ofrecerá unas estructuras remozadas, en la medida en que resulta constructora/constructiva. Así, ‘volviendo a presentar’ las cosas y los objetos, las susodichas representaciones se entenderán como fenómenos simbólicos desplazados de la materialidad (con-formación, dación de ‘forma’) sustentada en la praxis del arte. Las funciones de esas imágenes son en innumerables ocasiones fronterizas, impregnadas por los límites e igualmente mediadoras aparte de ser simbólicas. De ahí en adelante, ‘vestido’ de una ‘sensibilidad artística’ y/o ‘estética’ gracias a la capacidad de contemplación, el sujeto puede interiorizar los ‘objetos’ tal que ‘mojones-pararrayo’ continentes de descargas ‘eléctricas’. De hecho, a los objetos se les reconoce una ‘carga’ estética, pero ella no tiene porqué ser siempre radical ni contradictoria (catódica o anódica); ya que por ser neutra no va perder un ápice de su potencial, para la atracción de esos ‘lugares-espacios’ no físicos e

ideales agazapados al ‘otro lado’ de la veladura. Se han seleccionado los siguientes ejemplos de esquemas utilizados durante las clases, los cuales estimulan una aproximación metodológica a las problemáticas:

TRAMPA (Oteiza)

“Arte es trampa, artista es tramposo, hacedor de trampas”

“He atrapado el motivo”..., “lo encierro en mi tela” (Cézanne)



ESCULTURA

técnica de representación

¿MODO?

FORMAL Y MATERIAL

Figura 1. Representar: presentar de nuevo, se relaciona con la mimesis. Aparecer, ‘levantar’ (poner en pie). Esto no es una pipa (R. Magritte), no contiene la función práctica de una pipa. Es la re-presentación pictórica de una pipa y por ende, sus características pictóricas no son en absoluto coincidentes con las de una pipa. También la escultura, como técnica de representación, no se da en pura imagen. ¿En qué consiste la representación? En una suerte de ‘atrapamiento’ simbólico.

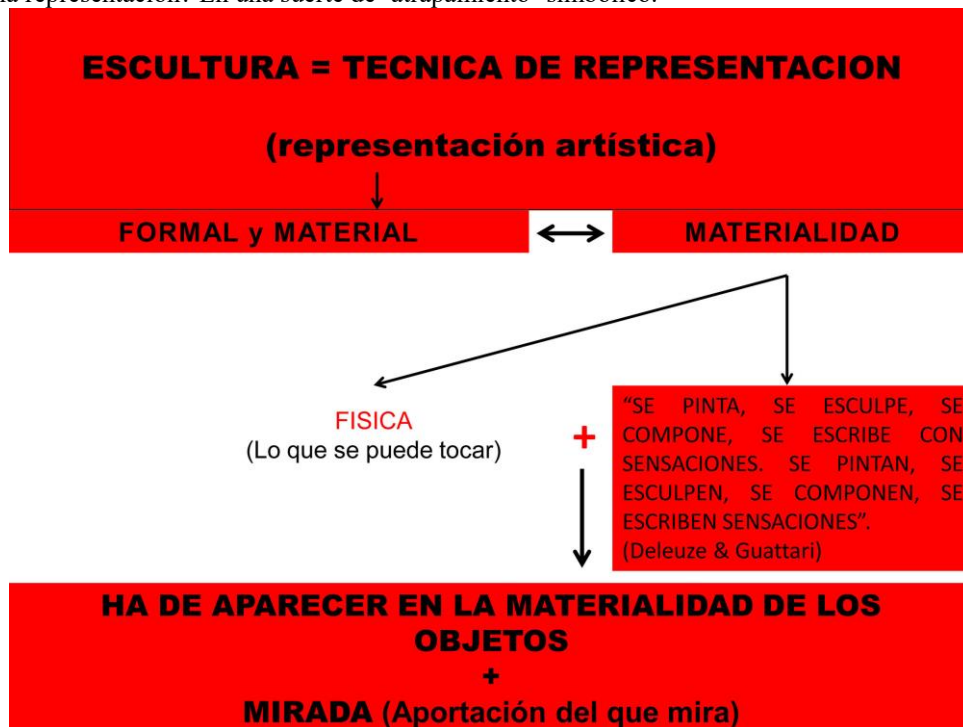


Figura 2. Da cuenta de la escultura como técnica (artística) de representación; apela a la ‘materialidad’ para traer a colación de cuestiones que se hacen físicas y tangibles en la interacción entre material y forma, con la ‘mirada’ estructuralmente compleja que aporta el espectador.

Representaciones artísticas

(Traída a presencia simbólica y sensible)

“Un eco perfecto” (Cezanne)

*“La sonrisa en el lienzo está hecha únicamente con colores, trazos, sombra y luz. ...personajes de pintura que respiran atmosfera de pintura”
(Deleuze y Guattari)*

SENSIBILIDAD PLÁSTICA

Las emociones a través de la materialidad

VALORES PLÁSTICOS

“Descubrí que el sol no se podía reproducir, había que representarlo por el color” (Cezanne)

“Para exteriorizarlo, intervendrá el oficio, ...(que) no tendrá mas pretensión que la de traducir (traer a presencia) inconscientemente por el pleno dominio de su lengua, ... la naturaleza vista, la naturaleza sentida, la que está ahí, la que está aquí, y ambas deben amalgamarse (mezclarse) para durar, para tener una vida mitad humana, mitad divina (espiritual), la vida del arte” (Cezanne)

Figura 3. Alude a las aportaciones simbólicas y sensibles de la representación artística, con los valores de la sensibilidad plástica que reverberan emocionalmente por medio de la ‘materialidad’.

*“Hoy vemos el arte del pasado como nadie lo vio antes. Lo percibimos de un modo realmente distinto. ... Depende de nuestra posición en el **tiempo** y en el **espacio**”*

John Berger (Modos de ver)

LA MIRADA CONSTITUYE UN ELEMENTO COMPOSITIVO, CONSTRUCTOR Y RENOVADOR



CONDICIONADA

“Lo que sabemos afecta a nuestro modo de mirar y a la inversa lo que sabemos o conocemos depende de nuestro modo de mirar”

J. Berger

Figura 4. Se insiste en la mirada ‘condicionada’ como elemento del ‘trabajo’ y de la praxis del arte, que resulta además constructiva y renovadora o restauradora.



Figura 5. Relaciona la mirada con la imagen y la representación, como función mediadora que trae a colación y/o pone en pie una estructura material y formal.

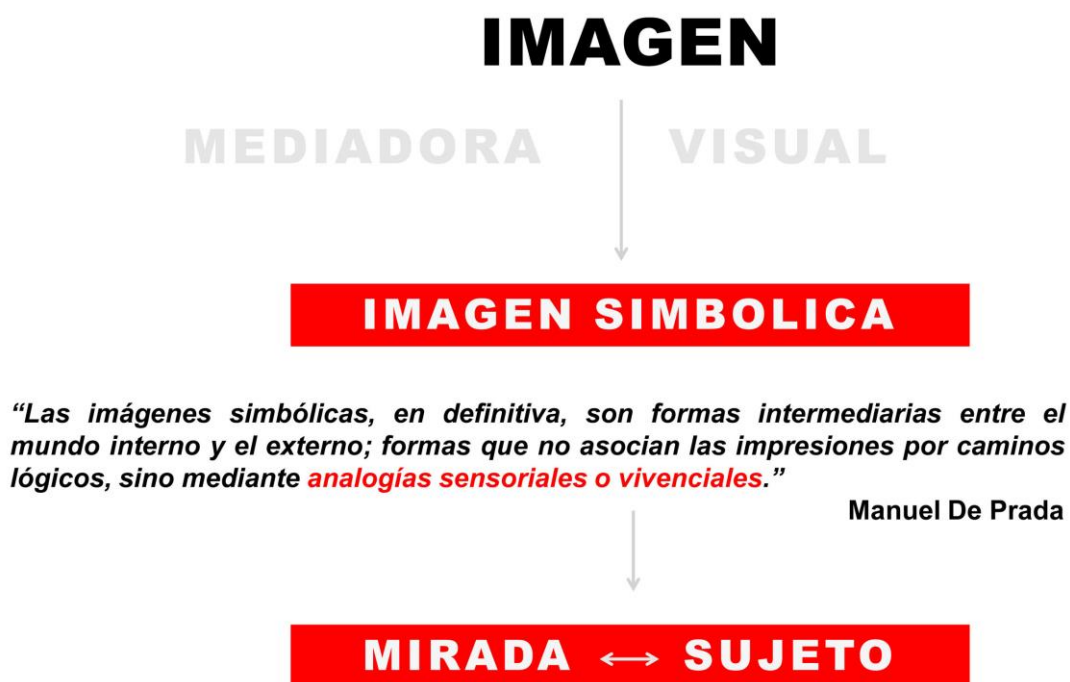


Figura 6. Coloca la ‘imagen simbólica’ en línea e intermediación visual-sensorial con la ‘mirada del sujeto’.

Visto así, para un cuerpo dialógico o discusión resulta necesario exponer cómo las capacitaciones y competencias aparecen programáticamente incorporadas y enunciadas en las guías docentes oficiales, tras la configuración renovada de los antiguos estudios de Bellas Artes en los nuevos grados universitarios correspondientes:

ESCULTURA I (E.I). Competencias

- C1. Distinguir en la observación de la realidad lo estructural y lo anecdótico y detectar distintos modos de relación entre partes en base a diferentes aspectos perceptibles que participan en las configuraciones artísticas.
- C.2. Detectar y revisar ideas preconcebidas en torno a la materia, la imagen y el sentido del arte.
- C.3. Reconocer el potencial de la materia en cuanto que sustrato de la obra de arte.
- C.4. Comenzar a conocer y experimentar procesos, procedimientos y materiales del arte en el área de la Escultura.

ESCULTURA II (E.II). Competencias

- C.1. Reconocer en la praxis escultórica el conjunto de nociones que propician el encuentro con el Arte.

C.2. Reconocer el aprendizaje técnico como conjunción, determinada desde una necesidad y un compromiso subjetivos, de descubrimientos personales y soluciones materiales objetivas asociadas a distintos modos de hacer de la escultura.

C.3. Estar habilitado/a para el uso de materiales, procedimientos, tecnologías y en general recursos asociados al ámbito de la escultura para resolverse en las cuestiones de identidad y lugar propios del Arte.

* **Fuente de procedencia:** datos extraídos de la página web actualizada de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), 2016/2017. Guías docentes de las materias *Escultura I*, *Escultura II* y ciclos/cursos formativos de los grados (asignaturas compartidas) de la Facultad de Bellas Artes. <http://www.ehu.es/eu/web/vicer.grado-innovacion/aurtengo-graduak-arloa>).

Las frases que componen y enuncian el listado de estas capacidades competenciales tienen su relación más estrecha con el primer paradigma que se ha mencionado en el segundo epígrafe de este texto (enseñanza del arte derivada de las premisas académicas, los ‘saberes’ adquiridos en el taller del artista, así como las escuelas que tuvieron presencia y desplegaron sus métodos desde la modernidad). Las competencias C.1, C.2, C.3 y C.4 de las asignaturas *E.I* y *E.II* apelan directamente a la disciplina de la escultura, la instrucción y dominio técnico-procedimental, los materiales y procesos así como al concepto de ‘materialidad’. En ciertos momentos algunas ideas vertidas en torno a los ‘descubrimientos personales subjetivos’ (*E.II*, C.2) denotan acercamientos más o menos colaterales a paradigmas anteriormente resumidos como la auto-expresión creativa, pero casi siempre desde el foco principal impuesto en la praxis de la escultura y adquisición de herramientas encarriladas a las ‘soluciones materiales objetivas’. Otros ejemplos como la ‘detección y revisión de ideas preconcebidas’, la observancia y diferenciación de lo estructural y lo anecdótico (*E.I*, C.1-C.2) o aspectos como ‘resolverse en cuestiones de identidad’ (*E.II*, C.3) parecen sintonizar en mayor medida con aspectos del tercer paradigma de la cultura visual. Ambas asignaturas (*E.I* y *E.II*), son introductorias de la materia de tercer curso del Grado en Arte: *Escultura III*, o en su caso cauces de preparación mínima y de comprensión del volumen-masa y espacio tridimensional para el alumnado que opte por su ingreso en los restantes grados.

Escultura, Arquitectura y Paisaje Urbano. Enseñanza teórico-práctica: ¿en el meollo de los ‘discursos’ que sustentan el arte?

Desde hace poco más de un lustro la asignatura que lleva por título *Escultura, Arquitectura y Paisaje Urbano* se imparte con la aplicación de las metodologías activas de

la enseñanza cooperativa según Domingo, Bará, Valero (2014). Por lo tanto, durante el curso académico 2013-2014 (la materia se desarrolla en una temporalidad cuatrimestral) se puso en marcha la metodología activa basada en problemas o su fórmula de ABP, con el impulso del programa formativo *ERAGIN* que durante algunos años se contempló de forma experimental en la Facultad de Bellas Artes⁷. En esta asignatura optativa que el *Departamento de Escultura* ofrece al alumnado de cuarto curso del Grado en Arte (ciclo segundo, siendo una de las materias que conforma el ‘Minor’ de escultura), por vez primera se aplicaron en un 50% las metodologías activas fundamentadas en problemas. En conclusión, tanto en el Cuaderno del Docente como en el Cuaderno del Estudiante se especificaban los detalles del escenario propuesto para las actividades de enseñanza-aprendizaje, mediante la generatriz del problema estructurante, eje complementado y articulado con sub-problemas o elementos anejos de segundo orden que completen y a la vez instituyan el problema principal⁸.

Asignatura teórico-práctica, pretende conectar la praxis escultórica con la arquitectura y el paisaje urbano. Sus contenidos, desde una mirada dirigida por medio de la percepción sensible, se instauran en las interferencias funcionales-simbólicas entre la escultura y la arquitectura, cuando estas se producen sobre todo en el espacio público urbano. El desarrollo histórico-temporal de la urbe, totalmente ideológico (en su sentido amplio y abierto) destila un cúmulo de experiencias sensibles que tomarán forma como proyecto tanto en el espacio construido (arquitectura) como el simbolizado (escultura) y/o inclusive erigido (monumento); casi tanto o más que en las múltiples ‘especializaciones’ y paisajes de la memoria: selección selectiva del recuerdo/olvido, que acontecen en infinitas historias de vida de las personas/lugares (paisaje/paisanaje).

⁷ Nombrado como *ERAGIN*, ha sido el programa puesto en marcha desde las instancias de gestión de la calidad para la instrucción del profesorado en nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Se ofrecen recursos que pueden ser enriquecedores para dichos procesos, sobre todo las metodologías activas basadas en el aprendizaje cooperativo que hemos introducido. Esta plataforma formativa ha realizado anualmente sus convocatorias y selección de candidatos, con el esfuerzo y la finalidad de que el aprendizaje basado en casos, problemas y proyectos se generalice en la Universidad. En la Facultad de Bellas no han sido muchos docentes los que han participado, la mayoría en la modalidad de ‘problemas’.

⁸ La pregunta estructurante del problema planteado ha sido formulada en los siguientes términos: <<¿qué aspectos/elementos relativos a la escultura, la arquitectura y el paisaje urbano intervienen y hemos de tener en cuenta en la colocación de una obra artística de carácter escultórico en el espacio público de la ciudad?>>. Esta frase resume de un modo sintético la generalidad de la asignatura, y las respuestas dadas deberían de servir para profundizar/asimilar la complejidad de la misma. Para el conocimiento específico y detallado del programa nos remitimos a la bibliografía (VIVAS 2014).

La secuencia de actividades –más que de ‘ejercicios’– que se privilegia en la implementación de las metodologías respeta, no obstante, el diseño de las actividades que tensan en hilo de los sub-problemas con la pregunta estructurante inicial, y en todas esas facetas se proponen acciones que se circunscriben en el aprendizaje basado en las metodologías activas; bien para la realización en las propias aulas-talles y/o en horario no presencial fuera del marco del aula. Por otra parte, la lectura activa de textos (aquellos que más directamente confluyen con los apartados temáticos de contenido; escultura pública, paisaje de la ciudad, espacio urbano, etc.) produce que la indagación, estudio e investigación personal del alumnado individual o por equipos de trabajo adquiera mayor relevancia que las clases magistrales del profesorado. En este sentido las tareas mencionadas de grupo estimulan esta fase del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la asimilación de las informaciones obtenidas, con uno o varios docentes que abogan por funciones de guía y funciones dinamizadoras. La evaluación continua (formativa, progresiva y de retroalimentación) tiene especialmente en cuenta tanto la progresión (inicial, media y final o conclusiva) individualizada como de los equipos y el grupo completo en su conjunto. Entre los objetivos de aprendizaje y sus resultados se ha de facilitar la adquisición de competencias; aquellas específicas de la asignatura, las genéricas de curso-ciclo y las transversales de la titulación (Grado). Una supervisión de las mismas puede dar lugar a encontrarnos con lo siguiente:

ESCULTURA, ARQUITECTURA Y PAISAJE URBANO (EAPU). Competencias

C.1. Ser capaces de determinar y utilizar correctamente las nociones de monumento, escultura pública, estatua, pedestal-peana, escala, tamaño, proporciones, límites, hueco, masa, volumen y espacio; conceptos que funcionan de forma tensionada tanto en las interpretaciones arquitectónicas del objeto escultórico como en las interpretaciones escultóricas de la arquitectura y el paisaje urbano (en relación con las competencias 1 y 6 de curso y 1 y 3 de la titulación).

C.2. En base a ello, ser capaces de identificar dichos conceptos en el análisis sintáctico-morfológico y semántico de una obra artística de carácter escultórico colocada en el espacio público urbano; lo que implica una serie de relaciones topológicas y experiencias perceptivas-sensoriales que interconectan la espacialidad del plano proyectado con el entorno construido (en relación con las competencias 1 y 6 de curso y 1 y 3 de la titulación).

C.3. Comprender las operaciones básicas de simbolización o investidura de sentido que acompañan a los planteamientos escultóricos en los contextos urbanos que implican una relación individuo-sociedad y que acompañan a la experimentación artística para que concluya en obra de arte (en correlación directa con las competencias 5 y 6 de curso y 1, 2, 3 y 8 de la titulación).

C.4. Ser competentes para entender, valorar y plantear proyectos artísticos (escultóricos y arquitectónicos) interdisciplinares que tengan su vinculación con la escultura pública en el

paisaje urbano, la arquitectura y los dispositivos de instalación/ubicación (en relación con las competencias 1, 5 y 6 de curso y 1, 2, 3 y 8 de la titulación).

C.5. Comprender el arte (la escultura) como saber específico, reconociendo la importancia de sus funciones y significados en el espacio público para adquirir un punto de vista reflexivo y crítico cuando se han de considerar sus posibilidades de integración con la arquitectura en el paisaje urbano (relacionada con la competencia 2 de curso y la competencia transversal 1 de la titulación).

**** Fuente de procedencia:** obtenidas del Cuaderno del Docente, Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Basado en problemas (escenario ABP).

Estas competencias se encuentran directamente relacionadas con otros nichos de capacitación identificados y definidos en la titulación:

GRADO EN ARTE. Competencias (generales y transversales)

G.1. Reconocer el saber del arte cómo saber técnico (transversal).

G.2. Responsabilizarse del acto de creación y de lo realizado en relación a lo exigible socialmente al artista contemporáneo. Capacidad de compromiso (genérica).

G.3. Estar habilitado para el uso de materiales, procedimientos, tecnologías y en general recursos asociados a distintos modos de hacer y ámbitos de trabajo artístico para resolverse en las cuestiones de identidad y lugar propios del Arte (genérica).

G.6. Manejar diferentes fundamentos provenientes de las disciplinas del Arte que repercuten en los procedimientos de configuración y representación (genérica).

G.8. Reconocer las relaciones entre los acontecimientos artísticos y los contextos sociales en los que se producen, comprendiendo la importancia de sus funciones y significados para adquirir un punto de vista reflexivo y crítico tanto de la Historia del Arte como de la cultura contemporánea y valores de igualdad, no discriminación y cultura de la paz (transversal).

* **Fuente de procedencia:** datos extraídos de la página web actualizada de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), 2016/2017. Ciclos/cursos de los grados de la Facultad de Bellas Artes. Guías docentes: <http://www.ehu.eus/eu/web/vicer.grado-innovacion/aurtengo-graduak-arloa>.

Del mismo modo, influyen varias competencias del cuarto curso (segundo ciclo) de los estudios del Grado en Arte:

CUARTO CURSO (SEGUNDO CICLO). GRADO EN ARTE. Competencias (generales)

c.2. Comprensión del arte como saber específico. Conocimiento del pensamiento y metodología de los artistas a través de sus obras y textos.

c.5. Reconocer, en la actividad artística, aspectos relacionales individuo-colectividad propio de lo social. Responsabilizarse del acto de creación y de lo realizado en relación a lo exigible socialmente al arte contemporáneo. Capacidad de compromiso.

c.6. Ser capaz de reconocer y llevar a cabo la operación básica de simbolización que acompaña a toda experimentación artística y se hace necesaria para que ésta concluya en obra de arte.

* **Fuente de procedencia:** datos extraídos de la página web actualizada de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), 2016/2017. Ciclos/cursos de los grados de la Facultad de Bellas Artes. Guías docentes: <http://www.ehu.eus/eu/web/vicer.grado-innovacion/aurtengo-graduak-arloa>.

Las asignaturas de este nivel y especialmente las preparadas con estas metodologías de enseñanza-aprendizaje, más allá de los ejemplos que hemos expuesto en los epígrafes y puntos anteriores serían más deudoras de la reelaboración y reestructuración del área de conocimiento y en última instancia creemos que más cercanas a la cultura visual. Lo que se halla de alguna manera implícitamente referido en la enunciación de las competencias: mirada crítica y reflexiva hacia las imágenes (EAPU C.5, G.8), así como las relaciones contextuales entre individuo y colectivos humanos (G.8); también las acepciones y funciones históricas (G.8), el compromiso social del artista contemporáneo (c.5), análisis sintácticos, morfológicos y semánticos (EAPU C.2), simbolizaciones y transformaciones de sentido (EAPU C.3, G.6). Con empatía hacia paradigmas que más lejos del campo específico de las artes plásticas dan la bienvenida a otras áreas de conocimiento de las disciplinas humanísticas. Esas interferencias y ‘mediaciones’ no pueden aminorar la necesidad tan elocuente de saber leer las imágenes ofrecidas por la tremendamente sobresaturada icono-esfera actual⁹.

Disertaciones a partir de algunos resultados. Cambios y retos del panorama didáctico-pedagógico en la actualidad y en un futuro inmediato-mediático

En las actuales academias (de arte) remozadas, esto es, en las facultades de bellas artes universitarias y/o escuelas superiores, diversos autores de países y contextos diferentes como Balbastre (2010), Ramos (2011-2012) critican con acritud pero coherencia las dinámicas pedagógicas propuestas desde Europa: la primacía de las competencias, los horarios presenciales, no presenciales y en su caso semi-presenciales, el trabajo personal del alumnado (o ‘equipo privado’ en detrimento del ‘grupo general’) y su enfoque, la supremacía de la ‘innovación’ justificada como tal, la supuesta ‘creatividad’ –nunca bien ponderada– y aspectos de similar calado, que emanan de muy bien nombrados pero a veces poco articulados documentos oficiales de educación a la manera de ‘panoplia’ litúrgica, para la gestión de unas ‘competencias’ en cierto grado ‘liberadas’ de los sustratos y las raíces del conocimiento y que en ocasiones no sustentan ningún criterio que abogue por el

⁹ Aunque en este estudio cualitativo no se toman en consideración datos cuantitativos exactas, con la aplicación de las nuevas metodologías en las enseñanzas artísticas universitarias, en nuestras experiencias hemos podido comprobar que se ha sentido más o menos cómodo la mitad del alumnado.

fomento del pensamiento y la verdadera reflexión. Aunque todo ello dibuje superficialmente los nuevos paradigmas de la educación en las universidades, se denuncia la forma en la que trastocan y tergiversan el campo de la educación artística.

Las planificaciones europeas Estado por Estado que derivan de los acuerdos de Bolonia han adoptado de forma preclara los modelos educativos (al menos en los niveles superiores) de los Estados Unidos de Norteamérica; en su formalidad e igualmente desde la aproximación a presupuestos ideológicos, a pesar de que las especificidades de cada país o región europea aún permanezcan sin disiparse totalmente. En las cuestiones relacionadas con la omnipresente calidad se premia en mayor medida la competitividad que la competencia (ser competente –ser capaz– y ser competitivo no es lo mismo) y la productividad del trabajo es lo que adquiere una mayor importancia (pese a que en ocasiones ‘productividad’ y ‘competitividad’ pueden llegar a ser incluso contradictorias). En la actividad educativa el principio ‘sacrosanto’ de la gestión ha de resolverse de forma tecnócrata para evitar las aparentes pérdidas de tiempo y de ‘energía’ (palabra-comodín que sirve casi para cualquier cosa y situación). El profesor se ‘transfigura’ en agente que fabrica esquemas proyectuales, hojas de trabajo, modelos, plantillas, encuestas condimentadas o aderezadas con un sin fin de tramitaciones burocráticas y conjuntamente con ello es periódicamente requerido para inscribirse y participar en cursillos innovadores de ‘*managemnt*’ pedagógico. La propia praxis se adviene como un recurso más a los requisitos del mercado económico global y a la lógica de las desarrolladas –‘desarrollista’– sociedades del consumo, de donde los saberes y conocimientos (al menos del arte) pueden salir un tanto ‘trastocados’. De hecho, en lo tocante al ámbito del arte, estas inercias se divisan e identifican bien en la adaptación que la praxis tiene hacia los discursos contemporáneos. Como contrapunto, el mundo reflexivo del arte dispone de otro funcionamiento: desde el arte se ‘produce’ para poder pensar, pero dicha ‘productividad’ no es siempre utilitaria y susceptible de ser cosificada o económicamente aprovechada de forma ‘inventariable’ y/o fungible. La ‘producción’ del artista debe dar cuenta de la materialidad (tangible e intangible) y a la puesta en pie tanto material como simbólica al unísono, siendo siempre conscientes del espacio que nos rodea y envuelve. Para el artista la ‘productividad’ radica por lo tanto en levantar materialmente las ideas a partir de un ejercicio espiritual, considerando que en dicha operación siempre va estar presente la innovación. Y cuando esto se realice satisfactoriamente los resultados serán entonces

colectivamente compartidos, pero no materialmente medibles ni auspiciados por la ‘calidad’ tecno-científica y tecnócrata.

En las líneas transversales de los neonatos procesos de enseñanza-aprendizaje, la función y responsabilidad de la docencia no será tanto esforzarse en que un grupo-aula consiga dominar colectivamente las materias, sino que las personas (‘clientelismo’ universitario y demás) puedan desplegar sus competencias, lamentablemente de manera más individual que comunitaria, adaptándose a los ritmos de cada circunstancia. Cuando la rentabilidad se ha ubicado en el crecimiento económico, los saberes humanísticos que no van encadenados al susodicho concepto ‘*managemnt*’ entran pronto en barrena, en una especie de camino involutivo o son re-interpretados a la luz de las ‘rentabilidades’.

Así, en las universidades e instituciones educativas de nivel superior (también otros rangos) las enseñanzas humanistas y sobre todo artísticas se colocan en tierra de nadie, en tierra ‘quemada’ y a veces en tierra yerma; solamente apreciadas si alguna de sus ‘utilidades’ (especulativas, simbólicas) puede afectar positivamente o encuentra su ‘aplicabilidad’ en otras disciplinas de carácter más grave y ‘necesario’. Cuando el arte no se enfoca a las necesidades imperiosas y primarias de las culturas y sociedades sino al tiempo libre o los ratos lúdicos de ocio y asueto, se convierte en algo quizás ‘complementario’ pero en ningún caso fundamental. Como máximo podemos encontrarnos no con la ‘materialidad’ anteriormente expuesta sino con la inter-textualidad discursiva. Entre el individuo-sujeto y la sociedad que lo alberga, se reformulan los parámetros de las humanidades y del arte, evaluándolas y manipulándolas para conceder mayor crédito al divertimento que a la creación crítica de carácter estético. Los programas culturales que son utilizados en el arte agachan en más de una ocasión la cabeza hacia los negocios turísticos colaterales (sea el ejemplo de las tiendas de ‘*merchandising*’ existentes ya en todo museo que se precie y contenga una proyección internacional) y los programas educativos asociados a esas instituciones proponen fijarse en los reflejos de lo que ‘debería de ser visto’ y captado. Lanzar demasiadas preguntas puede ser ahora tan difícil como contraproducente y su respuesta aún más incómoda cuando supera los lindes del binomio ‘negocio productivo’ (el abono de una tarifa de entrada a ciertos ‘templos’ y ‘santuarios’ del arte implica hasta cierto punto un consumo artístico). Algunos espacios innovadores de ese tipo, dedicados mayormente a la educación artística, suelen ser los centros culturales de las ciudades aparte de las redes museísticas (BilbaoArte, Consoni, Tabakalera Kultura

Garaikidearen Nazioarteko Zentroa/ Centro Internacional de Cultura Contemporánea, Uharte, Kalostra; constituyen únicamente algunos ejemplos en nuestro entorno). A menudo utilizan como sedes antiguos edificios restaurados-rehabilitados y otros de nueva construcción, y presentan relaciones determinantes con los medios de comunicación y las tecnologías mediáticas. Dirigidos a artistas jóvenes o no tan jóvenes, dinamizadores culturales, etc.; perduran en principio alejados o al menos no excesivamente conectados a los circuitos académicos y formales de la educación artística reglada, impulsando programas enfocados a talleres diversos de práctica artística (artes plásticas y no plásticas), proporcionando así mismo espacios de cesión y becas de residencia-creación en espacios pseudo-alternativos sujetos a unas intenciones didáctico-pedagógicas a medio camino entre lo que concierne a la praxis artística y a la reflexión más teorizadora.

El entrecruzamiento entre la práctica directa del arte y el sistema educativo se pone en juego con la mediación de las metodologías y los múltiples procesos creativos, más que nada con intervenciones en el ámbito público (pedagogía del espacio público y utilidades que se fomentan en ellos) además de los hilos que entretejen las interferencias desde el sistema educativo hacia ese tipo de centros culturales-artísticos para la profundización en la creación contemporánea. Todo ello facilita en muchas ocasiones pasajes para poder tratar temáticas que se entroncan con el propio espacio arquitectónico, sin olvidar otro tipo de laboratorios (la cinemática, por ejemplo) así como el compromiso con la organización y comisariado expositivo. Suelen ser sesiones dinámicas que requieren una participación activa, posibilitando situaciones instructivas cambiantes; en los límites fronterizos entre el juego, la conversación y entrevista, la investigación y la práctica artística contemporánea en sus varias dimensiones. No obstante, sería conveniente saber definir cuándo esos límites y fronteras no balancean hacia la ‘cultura/espectáculo’. Aspectos que muy habitualmente funcionan tal que ejes de prácticas de mediación y tácticas pro-activas de cuestiones sociopolíticas y/o culturales de manera que suele unirse la conjunción ‘y’ a casi todo lo que implica al arte en mayúsculas (‘arte y cultura’, ‘arte y ecología’, ‘arte y género’, ‘arte y ciencia’, arte y tecnología...’) corriendo el riesgo de que lo así nombrado sea ya escrito en minúsculas, incapaz de justificarse y resolverse en su propia esencia sin la ‘muleta’ de los ‘acompañamientos’. Por contra, casi nunca aparecen los términos compuestos a la inversa (‘economía y arte’, ‘sociedad y arte’, ‘política y arte’...). Esas zonas de interacción y de mutua fricción tensionada por la conjunción copulativa ‘y’ las consideran hábilmente estas

instituciones como herramientas para la activación del pensamiento y el raciocinio, a medida que plantean enseñar al mismo tiempo sus configuraciones ‘interiores’ y ‘exteriores’ en una especie de ‘transparencias’ muy en boga tanto en los nuevos edificios institucionales como en su organización física. Para ello han de tener muy presentes sus moldes de producción y organizativos, mientras que las pedagogías alternativas asumen y revelan aquello cuanto ‘ha quedado’ del arte.

Consideraciones finales. Tentativas para poder dilucidar unas breves reflexiones

Acaso con una inusitada fogosidad mental y exceso de calorías exhaladas, las especulaciones más enjundiosas llegaron cuando la figurada ‘salsa’ educativa de Bolonia prendía su llama más vigorosa. Tal como se ha mencionado anteriormente, los cambios mentales arribaron con las capacidades/competencias dirigidas a lo productivo y los indicativos (siempre relativos) de calidad, de forma que los aspectos de tinte más humanista que perduran en la ‘retaguardia’ de las ciencias de cuño más científico-tecnológico (tecno-ciencia como antesala de la tecnocracia) se convierten inclusive en fundamentos de rentabilidad y justificación (¿social?) de las mismas (Nussbaum, 2010). Los críticos hacia estos sistemas advertían con rotundidad que, si los saberes y conocimientos se ponían únicamente al servicio de las competencias, los elementos conceptuales perderían la potencia impulsora que se les supone ante los procedimientos prácticos. Esa circunstancia de ‘pérdida de espacios’ implica también al arte en general y las artes plásticas en particular, más si cabe a la escultura (de modo extremadamente singularizado). Dado que –y a pesar de que– la escultura es la ‘técnica del espacio’, con mayor frecuencia de la deseada se recurre de manera un tanto dubitativa y titubeante a disciplinas colaterales como la sociología, la política, el urbanismo, la semiología y tantos otros recursos-asideros ardientes en busca de ‘seguridades académicas’ que nos proporcionen un supuesto control del espacio, que en nuestro caso ha de ser estético y proceder desde la propia materialidad de la escultura, con ahínco y sin sonrojo. Entre tanto, sabemos que la limitación del espacio físico puede ser tanto escultórica como arquitectónica, no tanto en su sentido socio-antropológico, sino estético. La técnica y los procedimientos del arte, por el contrario, son del todo prácticos (su base fundamental obra en la praxis), y de ahí difícilmente se establecen los conceptos. Aunque parezca

contradictorio, los nuevos sistemas educativos en las artes plásticas ocultan si no tergiversan esas prácticas-técnicas devenidas del meollo de la praxis artística, más bien por medios textuales que de materialidad ante conceptos categóricos discursivos.

Se ha visto que el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizado en la asignatura se sustenta en la primacía de las tareas prácticas; experimentando las nociones teóricas en base a ello. Los objetivos y competencias que se ejercitan, al ser adquiridas mediante metodologías activas que intercalan teoría y práctica, precisan de la implicación y control/seguimiento/acompañamiento tanto individual como colectiva del alumnado. La aplicación de dichas metodologías y su eficacia correrán a cargo de las necesidades y habilidades del profesorado, con el foco puesto sobre todo en la resolución de problemas y ejecución de proyectos¹⁰. El cuerpo conceptual básico se presenta en las sesiones teóricas, mientras que dichos conceptos se enriquecen con los problemas predispuesto para una resolución práctica a la vez que se extraen las características empíricas, integrándolas en el bagaje experiencial y estético-sensible del alumnado.

Antes bien, las denominadas metodologías ‘activas’, es que acaso ¿no han sido casi siempre recurrentes en la enseñanza del arte? Más aún, ¿sería posible realmente una enseñanza artística que careciese de metodologías ‘activas’? Es obvio que lo intrínseco del arte radica en esa ‘problematización’. Por consiguiente, ¿cuáles son las novedades que traen las metodologías activas a la enseñanza del arte? Entre estas interrogantes que podemos plantearnos, cabría igualmente preguntarnos si no actuaría precisamente ‘contra’ la ‘naturaleza’ propia del arte el estímulo excesivo de esas novedosas metodologías activas en la educación artística, en cuanto que todo ha de ser medido porcentualmente. ¿Es posible transmitir de ese modo la esencia del arte, al menos de las artes plásticas? Nos preguntamos todo ello puesto que, si bien el tiempo siempre es un bien preciado, la perspectiva temporal en arte quizás constituye una ‘enseñanza’ aún más relevante para su aprehensión. En una planificación pautada de esa índole resulta verdaderamente dificultoso profundizar en la propia esencia del arte más allá de su epidermis, y más aún la asimilación –más que epidérmica– por parte del alumnado.

Escultura I constituye una materia de iniciación y toma de contacto básica y de cimentación, mientras que *Escultura II* es también fundamental para que el alumnado

¹⁰ Desde esta perspectiva la enseñanza artística de nivel superior siempre ha sido activa, cooperativa y sostenida en acciones materiales resolutivas (levantamiento, articulación...) de ‘problemas’ estéticos.

procedente del primer curso sepa orientar sus pasos; no tanto en el discurso y la crítica sino en las ‘emergencias’ articuladas por obra de la materialidad escultórica. Después unos y otros docentes por la comprensión y las ‘enseñanzas’ extraídas de sus personales experiencias (o siguiendo sus concepciones) escorarán su magisterio hacia uno u otro lado. No se pretende inmiscuirse demasiado en esos mecanismos pero confirmando de algún modo la hipótesis de partida, a la vera del nuevo sistema universitario europeo de las convalidaciones, la globalización y los créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) persisten las premisas (e inercias) de las enseñanzas más ‘tradicionales’ (en cuanto recibidas por tradición); y conviene aprovecharlas en su justa medida en tanto adquiridas de los paradigmas de una ‘tradición moderna’ cuya vigencia y licitud (no del todo perdidas ni desterradas) radicaba en parte, en ser ‘metodológicamente activa’. En la asignatura del segundo ciclo *Escultura, Arquitectura y Paisaje Urbano* (Grado en Arte, cuarto curso), adaptada a dicha remodelación metodológica, sin que la práctica de taller pierda viveza o se ofusque, han ganado terreno los aspectos relacionados estrechamente con la mirada crítica hacia el entorno y la reflexión contextual, desde el encuadre con los temas de la asignatura y bajo motor del sistema educativo.

Entre tanto, no hemos de olvidar que el arte proporciona el original material simbólico a los retos de ayer (del pasado), de hoy (del tiempo fugazmente presente) y de mañana (del futuro incierto), en tanto signo imaginario de interrogación ‘corporizado’, ‘materializado’ (aunque a menudo sean interrogantes retóricos); descubriendo nuevos mundos con extraordinaria sensibilidad y sensorialidad pero no para la aceptación pasiva de lo existente, sino para soliviantar más aún la angustia existencial compartida en formas y formatos variables por la humanidad y sus modos civilizatorios-culturales. De ese punto de vista el arte disiente de ser acomodaticio, ni tranquilizador ni curativo en su sentido balsámico o de tratamiento ‘paliativo’ de ‘efectos’ padecidos por el artista.

Referencias bibliográficas

- AGIRRE, I. “En la encrucijada”. In: **Cuadernos de Pedagogía**, 2002, n. 311, s/p.
- ARNHEIM, R. *Arte y percepción visual*, E.U.D.B.A., Buenos Aires: Alianza, 1962.
- BALBASTRE, G. “Feu sur les enseignants”. In: **Le Monde Diplomatique**, n. 679, 2010.
- BROWN, T. “Haz lo propio”. In: VV. AA. **En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica**, Barcelona: MACBA, Universitat Autònoma, 2011, pp. 87-102.
- CAMNITZER, L. Diálogos/Entrevistas: “En cierto modo sí, voy a dejar de hacer arte” (J. J. Santos y R. Castillo). In: **Artishock. Revista de Arte Contemporáneo**, 18/06/2013. <http://www.artishock.cl/2013/06/18/luis-camnitzer>. 2013. Consulta: 30/XI/2015.
- DOMINGO, J.; BARÁ, J. & VALERO, M. **Técnicas de Aprendizaje Cooperativo** (cuaderno de taller docente), Donostia-San Sebastián: Universitat Politècnica de Catalunya, 2013.
- ECHEVARRÍA, G. “There is plenty of room at the bottom” In: VV. AA. *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica*, Bellaterra, Barcelona: MACBA, Universitat Autònoma, 2011, pp. 45-58.
- GAMARRA, G. “Las ciudades en Euskadi. La urbanización de la CAPV”. In: VV. A. **Euskal Hiria: reflexión sobre la ciudad y las ciudades vascas**, Bilbao: exJ-Liburuak, 2012, pp. 65-103.
- GONZÁLEZ, A.; CALVO, F.; MARCHÁN, S. **Escritos de arte de vanguardia 1900-1945**, Madrid: Turner, 1979.
- HERNÁNDEZ, F. “Repensar la educación de las artes visuales”, In: **Cuadernos de Pedagogía**, n. 311, 2002, pp. 52-55.
- LEKERIKABEASKOA, A. **Encuentros y desencuentros entre los objetos provenientes de la escultura y del diseño en los espacios limítrofes y territorios híbridos** (tesis doctoral), Departamento de Escultura, Facultad de Bellas Artes, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Bilbao (inérita), 2015.
- LOWENFELD, V. **Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa**, Madrid: Síntesis, 2008.
- OTEIZA, J. **Quousque tandem...!** Navarra: Fundación Museo Jorge Oteiza, 2007.
- RAMOS, A. “Innovación o competencias contra el saber”. In: *Fabrikart. Arte, tecnología, Industria, Sociedad*, 10 (Innovación/ Innovation), 2011-2012, pp. 202-213.

SAURAS, J. **La enseñanza del arte (tradición, academicismo, magisterio y modernidad formativa)**, Real Academia de Nobles y Bellas Artes de San Luis de Zaragoza, Zaragoza (discurso de entrada), 2006.

TABAKALERA (Centro Internacional de Cultura Contemporánea). **Hezkuntza programa de mediación 2015/2016**. Donostia-San Sebastián: Tabakalera, 2015-2016.

VIVAS, I. “Aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. Propuesta docente de la asignatura: <<Escultura, arquitectura y paisaje urbano>> (*Cuaderno del Docente/Cuaderno del Estudiante*)”. In: **IKD-BALIABIDEAK**, n. 8. Revista de Innovación Educativa de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, 2014, disponible: www.ehu.eus/es/web/ikdbaliabideak/home.

Procedencia de los esquemas: figuras (1-6). LEKERIKABEASKOA, A. *Encuentros y desencuentros entre los objetos provenientes de la escultura y del diseño en los espacios limítrofes y territorios híbridos* (tesis doctoral), Departamento de Escultura, Facultad de Bellas Artes, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Bilbao (inérita), 2015. Segunda Parte, pp. II-77 / II-82.