



AusArt

ISSN: 2340-9134

ISSN: 2340-8510

javier.diez@ehu.eus

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
España

Macareno Ramos, Jon
Práctica docente y aprendizaje: La experiencia escultórica en el contexto universitario
AusArt, vol. 13, núm. 1, 2025, Enero-Junio, pp. 117-127
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
España

DOI: <https://doi.org/10.1387/ausart.26978>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695881095007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

PRÁCTICA DOCENTE Y APRENDIZAJE: LA EXPERIENCIA ESCULTÓRICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Jon Macareno Ramos

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Dpto. Escultura y de Arte y Tecnología

Resumen: A través del texto se abordarán problemáticas fundamentales que se dan alrededor de la enseñanza y transmisión del saber escultórico y su experiencia en el contexto universitario (UPV/EHU). Se plantea la importancia de superar y adaptar las condiciones propias de la formación reglada a un contexto capaz de propiciar una experiencia in situ, real, que atraviese las distintas fases del aprendizaje del alumnado. Así mismo, se reflexiona acerca de nociones como estructura, los límites del discurso, la práctica, el proceso o el levantamiento material y su forma.

Palabras clave: ESCULTURA; DOCENCIA; APRENDIZAJE; UNIVERSIDAD; TRANSMISIÓN

TEACHING PRACTICE AND LEARNING. THE SCULPTURAL EXPERIENCE IN THE UNIVERSITY CONTEXT

Abstract: The text addresses fundamental issues about the teaching and transmission of sculptural knowledge and its experience in the university context (UPV/EHU). The importance of overcoming and adapting the conditions of academic training to a context capable of fostering an in situ experience that spans the different phases of student learning is raised. Likewise, it reflects on notions such as structure, the limits of discourse, practice, process or material construction and its form.

Keywords: SCULPTURE; TEACHING; LEARNING; UNIVERSITY; TRANSMISSION

Macareno Ramos, Jon. 2025. «Práctica docente y aprendizaje: La experiencia escultórica en el contexto universitario». *AusArt* 13 (1): 117-127. <https://doi.org/10.1387/ausart.26978>

Práctica docente y aprendizaje: La experiencia escultórica en el contexto universitario

Todos los que nos dedicamos a la tarea del arte, de una manera u otra, entendemos que hay una relación difícil entre la idea de promover un aprendizaje del saber artístico, de su desempeño y su resolución, y la propia naturaleza difícilmente ponderable de la misma. Probablemente esto se deba a que se trata de un ámbito del conocimiento que lidia muy estrechamente con procesos cognitivos complejos, como la intuición, la capacidad simbólica, la imaginación, fantasía o creatividad, sumado a que gran parte de nuestra tarea viene auspiciada por lo que a nosotros como sujetos únicos nos interpela y nos construye.

Breve contextualización histórica de la enseñanza en arte

El desarrollo liberal-capitalista de los últimos siglos demandaba una formación superior reglada, sobre todo en aquellas disciplinas que atendían a las necesidades de unas sociedades cada vez más complejas y dinámicas. El asentamiento de las democracias y la sociedad del bienestar consagra, a su vez, los derechos a una educación pública y abierta al acceso de todo aquel ciudadano que quiera formarse en un ámbito de conocimiento específico. Unida a esta deriva, la práctica artística, en la modernidad, cristalizó alrededor de la idea del laboratorio del arte en donde los procesos experimentales se planteaban como objetivo estético y, a su vez, en el valor del individuo como potencial para la formulación de nuevas formas y valores. Esta concepción, con sus diferentes variaciones y desarrollos a lo largo del siglo pasado y del actual, sigue teniendo influencia en cómo entendemos hoy la tarea del artista, reconociendo la época postmoderna que vivimos (probablemente entrando ya en otra nueva) como un contra reflejo moderno. De este modo confluyen, por un lado, la necesidad de transformar y reorganizar un tipo de enseñanza en arte (anteriormente desarrollada, con matices, a través de talleres artesanales o academias) y, por otro lado, integrar el nuevo paradigma que supone la idea del artista experimental como catalizador de profundos cambios sociales y culturales.

Por tanto, aparece el enorme reto de cómo organizar un tipo de transmisión que trabaja, por definición, con intangibles y que, además, comporta en su propia naturaleza la crítica hacia sistemas pautados sujetos a normativas y estandarizaciones. Esto no puede hacerse de otra manera que no sea a través de la fricción y, a menudo, la paradoja. Se suceden experiencias a lo largo de todo el siglo XX, resueltas a poner en práctica los enunciados modernos acerca de la emancipación del sujeto y la canalización de su caudal creativo para un cambio social. Algunas de las cuales tuvieron gran repercusión y suponen, aun a día de hoy, cierta categoría influyente como pueden ser: Bauhaus (1919-1933), Vkhutemas (1920-1930), Black Mountain

Collage (1933-1957) o Joseph Beuys Free International University of Creativity and Interdisciplinary Research (fundada en 1974).

En la actualidad, tenemos el reto de llevar adelante un tipo de práctica docente cuya prioridad esté localizada en sostener una situación (en este caso el aula, como unidad mínima de trabajo y lugar de experimentación) donde se entretengan relaciones complejas y multidireccionales entre sujetos, la materia y un espacio dados.

Algunas experiencias docentes dentro del aula/taller (Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU)

Uno de los objetivos del ejercicio de la docencia es el de posibilitar una plataforma para que tenga lugar aquella práctica individual que, finalmente, derivará en algo que socialmente pueda ser revertido. Esto sería, muy probablemente, la persecución de un ideal que no siempre se cumple, pero, al menos, existe una determinación para que ocurra en algún grado. Nuestra preparación como profesores-artistas, las diferentes motivaciones tanto del estudiantado como del profesorado, el número de matriculaciones por aula, las infraestructuras, los horarios, las guías docentes, etc. en ocasiones pueden dificultar el propósito hacia la labor experimental. Sin embargo, son variables con las que debemos contar e incorporar ya que tomar conciencia de la estructura es otra de nuestras preocupaciones.

A través de este apartado se tratará de trasladar una reflexión acerca de nuestra práctica como enseñantes de un ámbito del saber, el escultórico, que tiene sus propias especificidades, las cuales suponen una tarea de transmisión compleja y, podríamos decir, caracterizada por una condición propia de imposibilidad. Es por esto que nos situamos con firmeza, a la hora de desempeñar nuestra labor, en una posición ideológica que pasa por la práctica, la urgencia en el hacer y resolverse como sujeto.

Siendo, por tanto, conocedores de la limitación del lenguaje y el discurso para poder enunciar aquello que constantemente es eludido y se nos escapa, tenemos que aceptar y ser conscientes de que la comunicación narrativa entra, inevitablemente, dentro de nuestra práctica docente. La comunicación para una experiencia fértil pasará en un inicio por la generación de situaciones y enunciados que de alguna manera sugieran al estudiante el desarrollo de un trabajo plástico.

A continuación, daremos cuenta de una serie de problemáticas que, desde nuestra enseñanza en el ámbito de la escultura nos preocupa especialmente abordar ya que tienden a manifestarse de diferentes maneras. De esta manera, nos valdremos de una serie de constantes que acontecen durante el desarrollo del trabajo docente con el ánimo de poder trasladar la experiencia en las aulas.

1.

Enseñar es un privilegio. Quiere decir que tienes el placer de ser testigo de cómo otras personas aprenden y se entusiasman con ese nuevo conocimiento, al mismo tiempo que se sienten empoderadas por ello.

(Bal 2018, 19)

Llega un momento, en este tipo de docencia ejercida en el ámbito de la universidad, en el que las propuestas que se enuncian para el trabajo hacia el aprendizaje escultórico comienzan a dejar un amplio margen a la incorporación de lo propio y original¹ del sujeto. Una vez superados los cursos iniciales, los estudiantes se topan con la exigencia, más clara, de enfrentar una práctica que directamente apela a sus intereses personales. Si bien es cierto que esta cuestión del sujeto y su deseo siempre va a venir trenzándose en todo levantamiento material (siempre y cuando el lugar desde el que uno trabaja esté situado en lo sensible), ya que es algo que la propia manipulación técnica y consciente del material promueve.

Este hito en el proceso de aprendizaje, esto es, lo que entraña la puesta en práctica del saber en arte y las diferentes disciplinas que engloba (pintura, escultura, audiovisual, etc.), a menudo conlleva una puesta en crisis profunda en la persona aprendiz. Si, como hemos dicho, hasta el momento, las tareas planteadas se venían fundamentando en situar al alumno en la resolución de un problema con márgenes bien definidos, donde los objetivos y pautas son más o menos fácilmente reconocibles a través de una serie de exigencias, en esta fase del aprendizaje se promueve la responsabilidad hacia lo que cada individuo entiende como foco de interés o propósito.

Tenemos aquí una gran oportunidad para impulsar a la persona hacia una mayor comprensión de lo que supone la práctica artística, consolidando la idea de un hacer que atiende a fenómenos procesuales que acaban por configurar un tipo de estructura de sentido. El tope que se alcanza y que, en ciertos momentos, no permite ir más allá al estudiante, dibuja una especie de amplio contorno en el que incorporar nuevos recursos técnicos y conceptuales a través de una experiencia significativa. Se trata realmente de momentos que el sujeto vive con frustración, cuando tiene la impresión de que poca cosa más puede hacerse ante la aparente incapacidad de solucionar un problema.

Se mostrará a continuación una situación sucedida en el transcurso de las clases de escultura en segundo curso que puede ejemplificar bien la idea alrededor de esta cuestión tan común en la línea de aprendizaje.

Una estudiante lleva semanas sin poder trabajar ya que se siente incapaz de encontrar una idea motriz que le permita desplegar todo el juego creativo necesario para abordar una práctica estética. Ante esta parálisis, en una de las conversaciones le sugiero que comience por trabajar en algo en lo que se reconozca y con lo que se encuentre cómoda, con la premisa de

que lo importante es ponerse en marcha (cito en este momento a Joseph Beuys y su *La rivoluzione siamo noi* (1972) donde, en una imagen a tamaño natural, aparece andando de forma determinada al frente). Ella responde que es en la pintura donde realmente disfruta, suponiendo para ella una experiencia fluida y altamente satisfactoria. Entonces le propongo que inmediatamente se ponga a pintar, con la idea de salir de dicha parálisis.

Ella, extrañada, pregunta ¿pero no estamos en *clase de escultura*? La pregunta viene a plomo y desnuda, sin filtro y revestida de una franqueza que, me parecía, podría ser muy productiva en la situación que allí se estaba dando.

En un intento de no parecer que eludía esa pregunta, rápidamente paso de puntillas por la cuestión de la crisis de la modernidad, las reflexiones de Rosalind Krauss acerca de la escultura en el campo expandido, la revisión postmoderna, etc., y trato de organizar algo que realmente nos sirviera, estableciendo el siguiente diálogo con la alumna: «la diferencia vendría determinada, principalmente, por el foco desde donde se trabaja: la pintora, por lo común, se mostrará principalmente preocupada por lo que pasa estrictamente dentro del lienzo/superficie, entendiendo éste como soporte para el depósito de pigmento. Por el contrario, la escultora trabajará con el lienzo atendiendo, no tanto a la que pasa dentro de él, sino a lo que pasa más allá de sus límites/bastidor preocupándose por establecer relaciones espaciales con su contexto (arquitectura, cuerpo, funcionalidad, etc.). Por tanto, tu tendrías que mirar –le digo– lo que pasa a tu alrededor mientras pintas, buscando trazar relaciones entre lo que ocurre adentro y lo que ocurre afuera. Este tipo de relaciones no deberían darse de forma referencial o descriptiva, sino espacialmente determinada».

2.

El material del que se compone una obra de arte pertenece al mundo común más bien que al yo, sin embargo, hay autoexpresión en el arte porque el yo asimila ese material, de un modo característico, para devolverlo al mundo público en una forma que constituye un objeto nuevo (...) La cualidad de una obra de arte es 'sui generis' porque el modo de procesar la materia general la transforma en una sustancia fresca y vital .

(Dewey [1934] 2008, 121)

Uno de los asuntos más importantes en el aprendizaje de la práctica escultórica gira alrededor del reconocimiento de los materiales a través de sus numerosas y diferentes cualidades. Cobrar conciencia de que el uso de los materiales debe fundamentarse en las características físicas que las define, tratando ser analíticos y objetivos en lo que un material en concreto puede devolvernos en su relación con otros materiales y su forma.

En una ocasión, en el contexto de una clase de escultura en el primer curso del grado, se propuso como tarea la realización de un collage con la idea de ejercitarnos, de manera sencilla e introductoria, en la articulación de las partes para un todo y la cuestión de la figura-fondo. Las dudas que surgieron en el alumnado me llevó a redactar un pequeño texto para, posteriormente, entregárselo con la finalidad de que pudieran extraer algunas directrices a las que recurrir para clarificar la finalidad del ejercicio planteado:

Una primera observación que haría es lo referente a la elección del material con el que se va a trabajar. Hemos de tener en cuenta que lo seleccionado será lo que dará el carácter plástico de las piezas/collages. Vamos a ejemplificarlo de la siguiente manera: pongamos que quiero un material negro, no será lo mismo escoger un pedazo de terciopelo negro, o un pedazo de papel pintado con cera de color negra, o espolvorear ceniza de un tronco quemado sobre un rectángulo de pegamento. Cada uno de esos materiales responderán de forma diferente y nos generarán impresiones sensoriales diferentes. Así mismo, la combinación entre los mismos es igualmente decisiva. ¿Trabajo pedazos de terciopelo sobre un fondo de terciopelo? ¿es lo mismo poner el terciopelo sobre una madera que sobre un folio? (¿y si quemó el terciopelo?).

A la hora de articular todos esos elementos, no debemos de separar por rangos de importancia el material que voy a usar como forma y el material que voy a usar como fondo/soposte, ya que todos ellos tienen máxima importancia. Por ello, deberemos poner el mismo cuidado tanto en la elección de uno como de otro. El “fondo” (que puede no llegar a serlo, dependiendo de cómo trabajemos los pedazos) no es una percha donde colgar mi camisa de Prada, sino una prenda más, apta para combinarla, o incluso podría tratarse del propio cuerpo que vestimos.

Continúo con el esfuerzo de extraer conclusiones de hoy. Tengo que abordar entonces, de alguna manera, lo que entiendo por proceso artístico, sus complejidades y sus derivas que, en numerosas ocasiones, acaban en derrotas.

Callejón sin salida

Hoy ha surgido la idea de callejón sin salida a la hora de explicar el hacer en arte. Se trata de derribar muros, de insistir, y doblar lo que en un primer momento se nos presenta como impenetrable y yermo, sin posibilidad de tránsito. Sin embargo, la operación que singulariza la técnica del arte es precisamente la de convertir esos puntos ciegos en zonas de tránsito hacia múltiples posibilidades desconocidas e inexistentes hasta ese momento. De esto se desprende entonces que, en arte, el artista debe convivir e ir al encuentro de esos callejones y trascenderlos. Se trazará de esta manera un camino, antes jamás vislumbrado, fruto de una constante toma de decisiones sobre el modo de proceder respecto al material y su forma. Como

abrirse paso a machetazos entre la selva hasta dibujar un caminito agreste que nos lleva hacia las ruinas de una cultura totémica.

El deseo

La incorporación de nuestra visión particular del mundo al ejercicio planteado es fundamental también. Es decir, ninguna acción que realizamos en nuestra vida cotidiana esta carente de intencionalidad, todo responde a nuestra forma de estar y entender el mundo. Todo está impregnado de los deseos de cada uno y de las consecuencias que estos tienen sobre todas las cosas a nuestro alrededor. El arte, por tanto, no se escapa de esto tampoco. Tenemos que usar nuestro deseo como herramienta fundamental de nuestro trabajo. Seguid vuestro deseo.

La síntesis y el desbordamiento

Personalmente entiendo que las operaciones que se dan para el encuentro de la forma estética, se caracterizan siempre, por encima de todo, por ser radicales. A veces, para dar con una escultura llena de matices, poseedora de un lenguaje amplio y diverso, debemos recurrir a un tipo de acción que se muestra en lenguaje binario y simple: si/no, todo/nada, vacío/lleño, separado/junto, abierto/cerrado. Son decisiones complejas en donde siempre hay una pérdida, pero es esa misma pérdida la que da sentido a la obra.

Debemos de llevar nuestra toma de decisiones hasta sus últimas consecuencias, jamás deberemos quedarnos en mitad del caminito agreste, cuando desbrozamos siempre estamos delante.

3

Una estructura es un sistema de transformación que implica leyes como sistema (en oposición a las leyes de los elementos) y que se conserva y se enriquece a través del juego mismo de esas transformaciones, sin que éstas salgan fuera de sus propias fronteras o tengan que recurrir a elementos exteriores. Una estructura tiene tres características: de totalidad, de transformación y de autocontrol .

(Piaget [1960] 1974, 33)

La dinámica de aprendizaje aquí propuesta aúna práctica y teoría, tratando de afianzar un hacer en torno y desde la escultura con el objetivo de ahondar en las cuestiones que la determinan. Así, se atiende y se pone especial énfasis en el carácter estructural que vertebra las operaciones que dan lugar al levantamiento material y su representación. Aquello que estructura y da sentido a la forma pasa por articular y confrontar la escultura en términos de materialidad y la implicación vital del sujeto a través del deseo.

Se entiende que las relaciones entre las partes que componen una totalidad, la organización de la materia, tienen que darse en términos estructurales. Más allá de la visión que nos ofrece la superficie de una forma, ésta cobrará sentido sólo como consecuencia de una operación estructurante. Aquí, la cuestión de cómo y a través de qué se relacionan las partes de una escultura es relevante. Es decir, llegar a tomar conciencia de que la posición de una de las partes que configuran una forma obedece a cómo se posicionan el resto de partes de dicha forma. Esto probablemente puede parecernos algo muy básico, pero debemos insistir en ello, ya que alude directamente a la capacidad de establecer relaciones de las que se desprenda una mirada nueva.

Por tanto, parte de nuestra labor es la de apuntalar la idea según la cual lo que le da sentido a la escultura no se sitúa afuera, en el imaginario o en el discurso del alumno, sino en su propio centro, en la lógica que deviene de la coherencia en su organización. Así, se tratará de superar fases unidas a la representación/imitación para abordar la cuestión del dispositivo simbólico.

Constantemente en el aula, durante el desarrollo de los diferentes trabajos, aparece una dificultad muy concreta, la cual representa un aspecto determinante para la práctica escultórica: la responsabilidad de establecer uniones realistas y operativas entre las partes de una estructura. En el ensamblaje de un pedazo de madera con una placa de vidrio, por ejemplo, la unión entre ambos tiene que venir mediada por una solución que será a la vez recurso procedimental y solución escultórica a dicha dificultad material.

El siguiente símil podría igualmente servirnos: el hecho de que dos personas mantengan un contacto físico en un momento dado (el codo de un desconocido descansando en la espalda de alguien mientras viajan de pie en un autobús atestado de gente) no significa que mantengan un vínculo entre ellas, no se puede inferir tal cosa. La relación entre dichos individuos pasará por el desarrollo y construcción de un mecanismo afectivo mutuo, la invención de un código propio, ajustado a sus rasgos de personalidad, lo suficientemente estable en el tiempo como para ser reconocido por ambos. Estar juntos, por tanto, no equivale de ninguna manera al establecimiento de una relación.

Ocurre bastante a menudo que el estudiante entiende como satisfactorio un encuentro improvisado o desajustado entre diferentes materiales, llegando a la conclusión errónea de que esa zona de contacto está resuelta suponiendo de antemano que por el mero hecho de estar tocándose conlleva de facto una relación articulada. En este momento, es importante hacer ver que se abre una oportunidad enormemente valiosa para avanzar en la experiencia escultórica, ya que del tipo de solución formal que vayan a poner en práctica, con el objetivo de unir dos partes diferentes, dependerá la naturaleza de la forma con la que se encontrarán. Tendrán que idear, mediante la propia forma, la manera de fijar un tipo de relación estructural entre dos partes anteriormente irreconciliables. Donde antes se daba una

imposibilidad, ahora aparece una conciliación que se resuelve por adición de forma.

Esto nos permite, como ya hemos comentado, avanzar en el aprendizaje de los procesos escultóricos y los eventos que tienen lugar durante su práctica. Atendiendo a la realidad objetiva de la naturaleza de cada uno de los materiales que tenemos entre manos y con los que pretendemos organizar una forma estética.

A modo de conclusión: Debemos perseverar

En todos los ámbitos del aprendizaje no sucumbir a las dificultades que éste plantea, una y otra vez, forma parte de la adquisición de nuevas estrategias para el conocimiento. Se pone en marcha un sumatorio de nueva información que la propia experiencia va ofreciendo a toda persona que no decae en el ánimo y que, por el contrario, persevera.

En la práctica escultórica, esta insistencia es, más aún si cabe, doblemente crítica y necesaria. La mayoría de las veces, la insistencia en la resolución de un problema, ya sea material, de forma, de escala, de sostenimiento, de gravedad, equilibrio, etc. supone un cambio sustancial en la escultura y suele devenir en acontecimientos estructurales imprevistos y significantes, profundizando en la plasticidad y coherencia de la obra.

La insistencia nos ofrece, por tanto, una oportunidad metodológica de cara a conseguir formas complejas. Tomar posición ante los imprevistos es nuestro deber.

Referencias bibliográficas

- Abu ElDahab, Mai et al. 2006. *Notes for an art school*. Berlin: Manifesta 6 School Books
- Adorno, Theodor W. (1970) 1998. *Educación para la emancipación: Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Edición de Gerd Kadelbach; traducción de Jacobo Muñoz. Madrid: Morata
- Bal, Mieke. 2018. *The trade of the teacher: Visual thinking with Mieke Bal*. By Jeroen Lutters. Arnhem: ArtEZ University of the Arts
- Beuys, Joseph. (1985) 2006. *Joseph Beuys: Ensayos y entrevistas*. Edición a cargo de Bernd Klüser; traducción, Miguel Salmerán. Madrid: Síntesis
- Bokov, Anna. 2020. *Avant-garde as method: Vkhutemas and the pedagogy of space 1920 -1930*. Zurich: Park Books
- Colón Llamas, Luis Carlos. 1999. *Vkhutemas-Vkhutein: La formación de una pedagogía científica para la enseñanza artística*. Valladolid: Universidad de Valladolid
- Dewey, John. (1916) 1995. *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación / John Dewey*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Morata
- Dewey, John. (1934) 2008. *El arte como experiencia*. Traducción y prólogo de Jordi Claramonte. Barcelona: Paidós
- Joël, Dor. (1985) 2000. *Introducción a la lectura de Lacan: El inconsciente estructurado como un lenguaje*. Traducción. Margarita Mizraji. Barcelona: Gedisa
- Krauss, Rosalind. (1977) 2010. *Pasajes de la escultura moderna*. Traducción Alfredo Brotons Muñoz. Madrid: Akal
- Oteiza, Jorge. 2008. *Laboratorio experimental [Laborategi esperimental]*. Exposición, entre el 20 de junio de 2008 y enero de 2009, Ángel Bados, ed. Alzuza: Fundación Museo Jorge Oteiza
- Piaget, Jean. (1960) 1974. *El estructuralismo*. Traducción, Juan García-Bosch & Damiá de Bas. Vilassar de Mar, Barcelona: Oikos-Tau

Notas

- 1 El término *original* en este contexto alude a aquello que determina y significa a un sujeto y, por tanto, lo diferencia en tanto que todo sujeto se estructura en base a una falta imposible de ser compartida/nombrada y que encuentra su expresión material en la forma simbólica.

(Artículo recibido: 29/09/2024; aceptado: 12/11/2024)