

# Conference Proceedings

**CIVAE 2021**

**3rd Interdisciplinary and Virtual  
Conference on Arts in Education**

July 14-15, 2021

Edited by  
**MUSICOGUIA**

# Conference Proceedings

## CIVAE 2021

**3rd Interdisciplinary and Virtual  
Conference on Arts in Education**

July 14-15, 2021

Edited by

**MUSICOGUIA**

**Published by** MusicoGuia Magazine

musicoguia@gmail.com

[www.musicoguia.com](http://www.musicoguia.com)

**Conference Proceedings CIVAE 2021**

3rd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

July 14-15, 2021

**Edited by** MusicoGuia

Text © The Editor and the Authors 2021

Cover design by MusicoGuia

Cover image: Pixabay.com (CC0 Public Domain)

**ISBN** 978-84-09-29615-6

**e-ISSN** 2445-3641

The papers published in these proceedings reflect the views only of the authors. The publisher cannot be held responsible for the validity or use of the information therein contained.

This work is published under a Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>). This license allows duplication, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format for non-commercial purposes and giving credit to the original author(s) and the source, providing a link to the Creative Commons license and indicating if changes were made

License: CC BY-NC 4.0



**Suggested citation:**

MusicoGuia (Ed.). (2021). *Conference Proceedings CIVAE 2021*. Madrid, España: MusicoGuia.

## Healing methodology

**Raúl León Mendoza, Joaquín Ortega Garrido**

*Departamento de Escultura, Universidad Politécnica de Valencia, España*

---

### Abstract

This academic year has been particularly challenging for all those involved in university teaching. Health conditioning factors have displaced our teaching practices to places of exception. The same has happened with student learning spaces and times. University learning, which used to be strongly structured in previously established times and competencies, has entered this academic year in areas of uncertainty in the short and medium term. Despite the efforts made collectively to adapt to the situation, we have found ourselves with certain limits of prediction about the immediate future. However, this situation, which is strange for exclusively technical teachings, is the place we have always inhabited in artistic teachings, it is our natural place. Incorporating this uncertainty, living with it and knowing how to recognize new possibilities in it, is a crucial factor in our activity, in our way of being and learning-teaching.

*Keywords:* Meaningful learning, situated learning, boundary, arts, pandemic.

### Curar la metodología

#### Resumen

El presente año académico ha sido especialmente complicado para todos los implicados en la docencia universitaria. Los condicionantes sanitarios han desplazado nuestras prácticas docentes hacia lugares de excepción. Lo mismo ha sucedido con los espacios y tiempos de aprendizaje del estudiantado. El aprendizaje universitario, que solía estar fuertemente estructurado en tiempos y competencias previamente establecidas, ha entrado este curso en zonas de incertidumbre en el corto y medio plazo. A pesar de los esfuerzos realizados colectivamente por acoplarnos a la situación, nos hemos encontrado con ciertos *límites* de predicción sobre el futuro más inmediato. Sin embargo, esta coyuntura que es extraña para enseñanzas exclusivamente técnicas, es el lugar que siempre hemos habitado en las enseñanzas artísticas, es nuestro lugar natural. Incorporar esta incertidumbre, convivir con ella y saber reconocer en ella nuevas posibilidades, es un factor fundamental de nuestra actividad, de nuestra forma de ser y aprender-enseñar.

*Palabras clave:* Aprendizaje significativo, aprendizaje situado, límite, artes, pandemia.

---

## Introducción

En la primavera de 2020 la evolución de la situación sanitaria permitía intuir que, para el curso 20-21, no iban a poder coincidir simultáneamente en el aula el total de los alumnos matriculados (50 aproximadamente) en cada grupo de Escultura II. Al inicio del curso 20-21, y aprovechando la confirmación de semipresencialidad en grupos reducidos alternos de 25 personas, el *proyecto de innovación docente* en el que se basa este artículo ha puesto en práctica una alternativa a la estructura tradicional<sup>1</sup> de la asignatura de Escultura II del Departamento de Escultura de la Universidad Politécnica de Valencia.

Esencialmente el ensayo consiste en la separación en dos tiempos del aprendizaje: durante el primer semestre, una exposición procedimental uniforme; durante el segundo semestre, el desarrollo de propuestas escultóricas personales<sup>2</sup>. En paralelo a las sesiones presenciales se propusieron actividades asíncronas (individuales y grupales) que exponían a los alumnos a experiencias de búsqueda, análisis y crítica de informaciones relacionadas con el arte contemporáneo y la práctica escultórica.

En el primer semestre se les mostró un modelo<sup>3</sup> de lo que se iba a obtener durante las sesiones de trabajo. El trabajo<sup>4</sup> consistía en seguir un goteo de instrucciones (orales, demostraciones, escritas y dibujos) sin informar del global, la meta era por sesión. Los objetos resultantes<sup>5</sup> individualmente no eran nada, pero en conjunto eran de aplicación incierta con potencial para ser artefactos diversos. La evaluación de esta actividad no se centró en el objeto resultante siendo un trabajo de autoría difusa, sino en la traducción a secuencias y croquis, que explicaban lo que debía ser según el modelo, por ejemplo una unión, y no lo que había resultado. Enfocándonos en la capacidad de transmitir lo entendido de lo que se hace (proceso), es decir en lo que se aprende y no en el producto. El segundo semestre se centró íntegramente en el desarrollo de una propuesta de trabajo personal, cuyos procesos, enfoques, complicaciones y resultados se reflejan en el presente artículo.

## Objetivos

A través del proyecto de innovación docente<sup>6</sup> hemos incorporado a nuestra asignatura como objetivos de aprendizaje significativo y situado: la conciencia del límite, y la reinterpretación del fracaso. Transversal a estos objetivos, ha sido experimentar (curar) una metodología de trabajo que se aleja de la idea de proyecto como forma cerrada de imaginar el futuro, para **incorporar la incertidumbre** propia del desarrollo del proceso de trabajo como una condición necesaria y deseable en procesos de aprendizaje inherentes a nuestro ámbito de conocimiento: escultura.

---

1 Tradicionalmente, la asignatura se encuentra dividida en 4 bloques de igual peso, que expone 4 veces al alumnado a un proyecto personal, dentro de un marco temático y de referentes propuesto, escultura y: objeto, arquitectura, cuerpo y naturaleza. Simultáneamente en demostraciones y prácticas se adquiere experiencia instrumental ligada a procesos de transformación material, principalmente constructivos (madera y metal) y de reproducción (moldes).

2 Hay que aclarar que, los conocimientos adquiridos en el primer semestre no fueron de obligada aplicación después, sino más bien una experiencia de aplicación incierta, como sus proyectos y las circunstancias.

3 Un marco de madera de 40x40x10 cm y dos escuadras de metal de 10x10x10 cm.

4 Comenzó siendo individual y derivó colaborativo, varias personas podían trabajar primero para finalizar un marco y luego el resto; colaborar daba la posibilidad de acumular experiencia.

5 Cada subgrupo obtuvo 25 marcos y 50 escuadras, que en conjunto eran un sistema modular para el que durante sesiones participativas se plantearon distintas disposiciones y se materializaron algunas de ellas.

6 Por mencionar otros objetivos importantes de nuestro proyecto de innovación docente, nos hemos propuesto fomentar la uniformidad en la experiencia del alumnado frente a procedimientos constructivos básicos en la escultura y a la vez y potenciar la vinculación de nuestros alumnos en sus propias propuestas personales de trabajo.

## Metodología

Se ha establecido un constante proceso de diálogo, *co-revisión*<sup>7</sup>, atención y evaluación de “lo que va sucediendo” a través de preguntas trascendentales que aparecen desde que empiezan a perfilar sus intereses y continúan a lo largo del proceso de trabajo. Durante este proceso de co-revisión, hemos *liberado* la capacidad de nuestros alumnos para desvincularse de su visión inicial del trabajo. Algo contrario a lo que habitualmente sucede en las metodologías proyectuales, donde la proyección inicial se debe corresponder exactamente con el resultado final. De esta forma, los alumnos han podido re-contextualizar su trabajo en otros campos temáticos, variar su orientación o abandonarlo en busca de otras vías de desarrollo.

## Discusión

*Alucinamiento. Conciencia de que el proyecto no nos sirve porque no nos deja descubrir*

Lo proyectual, presupone la consecución (materialización) de una visión previa que tiene aquel que proyecta. Esta visión previa es una suerte de alucinación, revelación o epifanía de aquello que vamos a obtener aplicando una serie de técnicas durante un periodo concreto de tiempo en base a una sucesión de pasos. El proyecto tiene clara su metodología, y ésta se convierte en un peso que no atiende a las circunstancias que aparecen durante el proceso de trabajo<sup>8</sup> y que son inherentes al desarrollo del mismo. La *visión* que contiene un proyecto no está comunicada con el contexto ni con las personas que lo están llevando a cabo. Es por lo tanto el objeto cultural por excelencia de la Modernidad. El proyecto ejerce así una tensión hacia un futuro *ideal*, una utopía que solo culmina con éxito en forma de profecía autocumplida. Es un deseo que solo quiere cumplirse, no es un proceso que quiere vivirse. El proyecto es una predicción del futuro que solo funciona si se cumple *lo esperado* y por lo tanto el proyecto es un futuro clausurado.

Y paradójicamente, la realidad material es difícil de contener de forma íntegra en un proyecto, generando un choque para quienes se mueven en la inercia de ese imaginario de metodologías que se agarran a encontrar exactamente lo esperado. Llevamos tiempo observando que esta inercia provoca sistemáticamente fracasos que contagian todo el trabajo práctico, las temáticas y las reflexiones posibles. Este tipo de metodologías autoimpuestas, bloquean al alumnado dejando en muchas ocasiones como *tierra quemada* el tiempo de experiencia material -de medición y marcado, transformación, suministro- y el campo de sentido que empezaban a generar, en el que irrumpen con mayor o menor acierto, pero que era capaz de movilizarlos al principio.

Si centramos la acción docente en esta idea dura de proyecto, donde la ideación (*idealización*) y el resultado deben corresponder, se anulan las posibilidades de prueba-error y el imaginario se cierra a la confirmación de éxito o fracaso, lo que dificulta el aprendizaje significativo conectado con la vida real, mermando así su capacidad crítica. De esta forma, la secuencia de pasos cumplida es una confirmación en sí misma, si lo producido se aproxima a la idealización inicial (proyecto). Es difícil *descubrir algo nuevo*, cuando casi toda divergencia con la *idea original* ha sido descartada durante el desarrollo del trabajo.

---

7 Alumnos y docentes pensando juntos sobre cómo está afectando el proceso al propio objeto de trabajo (escultura), al contexto (aula-infraestructura) y los implicados en el mismo (docentes y alumnos).

8 Aunque algunas metodologías de proyecto incorporan zonas intermedias de evaluación de resultados y re-orientación, no se replantean la consistencia o la pertinencia de la visión inicial que movilizó el proyecto inicialmente y que en nuestro ámbito suele generar algo, de carácter más o menos material o materializable que queda como producto. En este tipo de desarrollo de proyecto el proceso no afecta al producto. El desarrollo del trabajo en el contexto clásico de proyecto no es circular, no altera la visión inicial del objeto.

El proyecto se convierte así en un objeto antipedagógico que obstaculiza el aprendizaje significativo y situado de nuestros alumnos, influyendo negativamente en la manera en la que los estudiantes incorporan la experiencia de actividades prácticas. Lo que nos lleva a considerar que bajo la influencia de ese imaginario del aprendizaje a través de metodologías basada en proyectos (MBP), se confunden actividades de aprendizaje, con actividades como instrucciones que obedecer<sup>9</sup>. Situando este imaginario de metodologías involuntarias<sup>10</sup>, como ajenas a la escultura, pues impiden la modificación simultánea a la ejecución, en la cual se amplían constantemente las posibilidades de formalización de aquello que estamos haciendo pero también de sentido, de lo decible y lo pensable.

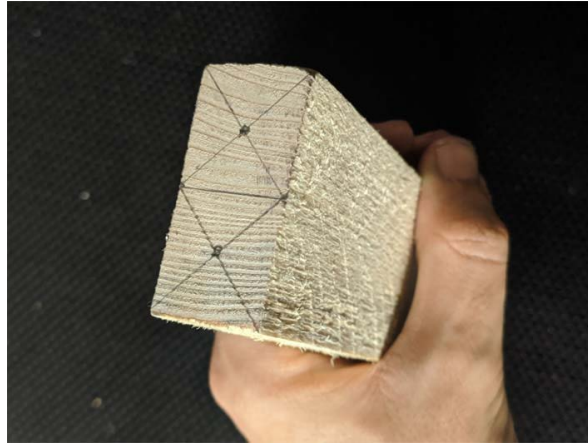


Figura 1. Imagen del proceso de trabajo<sup>11</sup>

*Límite. ¿Qué puede un estudiante? Atender al proceso y a las personas.*

Asumir nuestra ignorancia de lo que un cuerpo es y de lo que puede hacer (...) construye una sociedad en la que la violencia "hecha carne" carece de "agarre" para ejercerse y esto -a mi parecer- es importante (Lambert, 2018).

A mediados del segundo semestre, en un contexto de aprendizaje como el aula de Escultura II, el proceso de trabajo ha puesto de manifiesto los límites temporales, capacidad de trabajo, capacidad crítica y autocrítica, de nuestros estudiantes rompiendo la visión que inicialmente tenían nuestros alumnos sobre lo que querían hacer-conseguir (proyecto).

Es en este momento, cuando el proceso de trabajo debería servir como un vector capaz de ampliar lo pensable y no lo hecho, sino nuestras posibilidades de hacer. Para que nuestros alumnos reconozcan, vivan y sean capaces de incorporar sus límites hemos puesto sobre la mesa preguntas como: ¿Es necesario continuar con este trabajo que estás haciendo? ¿Tiene ahora el trabajo las mismas orientaciones que tenía al principio? ¿Hasta dónde voy a poder llegar si sigo así? ¿Qué relación tiene el objeto final resultante de este proyecto con el aprendizaje?

9 Haciendo un símil culinario, parece desencadenar más una actitud de seguimiento de recetas, que la contemplación de la posibilidad de que, desde las recetas que te proponen, -entendidas como información instrumental que puede conectar distintos ámbitos- se pueda imaginar o simplemente encontrar nuevos sabores y lo que eso puede implicar como conocimiento.

10 Que aunque pueda parecer contradictorio, junto a las metodologías autoimpuestas e idealizantes son una posición no crítica de una interpretación de lo proyectado como secuencia de ejecución.

11 Insistiendo en un concienzudo y pormenorizado marcado previo al corte o perforado en esa actividad orientada a generar experiencia instrumental -primera mitad de curso-, ha supuesto la ralentización de procesos por ejemplo de ensamblado -que además eran reversibles-

Nos posicionamos así en una especie de metodología contraproyectual esquivando el efecto de clausura del futuro que el proyecto puede generar. De esta forma nos situamos más cerca del protocolo -casi en términos médicos- como una forma de actuación en función del devenir-contexto y que se reformula de forma colectiva, en una clara apuesta por el aprendizaje frente a la obra, es decir, la persona frente al producto.

Así, nuestra propuesta plantea una metodología de desarrollo que avanza fluida y móvil, en relación íntima con el contexto y con las personas que lo están ejecutando, abriendo posibles que generan incertidumbre, pero que al mismo tiempo fomentan la autonomía de nuestros estudiantes. Esta metodología ha sido especialmente oportuna en un año académico donde cualquier cosa podía ocurrir en relación con la presencialidad y por lo tanto con el trabajo continuado de materialización propio de la escultura, pero también en unos cuerpos fatigados por la pandemia y con unos imaginarios muy solidificados y deprimidos. Nos hemos preguntado sistemáticamente ¿Qué pueden nuestros alumnos? Pero dándole la vuelta a la formulación de Spinoza que parece plantear un cuerpo ilimitado y capaz de cualquier cosa (cuerpo maximizado o potencia). Nosotros les hemos preguntado qué podían-querían dentro de este contexto tan complicado, qué estaban dispuestos a asumir-hacer, asumir-pensar... Qué estaba realmente a su alcance en esta situación de profunda incertidumbre pero siempre con la condición de practicar una escucha atenta, crítica a sus condiciones de posibilidad pero a la vez atendiendo a lo que se va descubriendo en el proceso de trabajo.

Sin embargo hemos tenido que hacer pedagogía de la incertidumbre<sup>12</sup> del proceso de trabajo frente a los imaginarios proyectuales antes mencionados que proponen la separación en partes de lo proyectado para su ejecución y secuenciación de pasos más o menos largos y complejos. Planteamientos a priori consistentes, pero fuertemente influenciados por la ideación asociada a la genialidad<sup>13</sup> y no a la observación, a la experiencia o la acción, es decir construcción proyectual que solo necesita de inspiración. Hemos tenido que reconducir, en acuerdo con nuestros alumnos, planteamientos de trabajos (proyectos) que eran ajenos a su propia materialidad, y aún más importante, que no tienen cuerpo<sup>14</sup>, donde la persona que debe hacer y sus condiciones de posibilidad (económicas, temporales, espaciales) no están presentes en el planteamiento del trabajo, de forma que no constituyen saberes encarnados, situados y significativos. Ha sido necesario desplazar algunas propuestas de trabajo que no se dejaban espacio y tiempo para descubrir qué está pasando mientras trabajamos, pensamos y miramos.

### *Incorporación. Convertir lo que está pasando en algo significativo.*

Una teoría del error habrá de contener por ello reglas basadas en la experiencia y la práctica, indicaciones útiles, sugerencias heurísticas mejor que leyes generales, (...). Desarrollará la imaginación del estudiante sin proveerle de prescripciones y procedimientos ya preparados e inalterables. Habrá de ser más una colección de historias que una teoría propiamente dicha, y deberá contener una buena cantidad de chismorreos sin propósito de los que cada cual pueda elegir aquello que cuadre con sus intenciones. (Feyerabend, 1987)

---

12 Ha sido particularmente esclarecedor como algunos alumnos que venían con imaginarios de metodologías de desarrollo de trabajo práctico muy marcados, del que no parecen ser plenamente conscientes pero que aplican estrictamente, han conseguido vencer sus resistencias y encontrar en el proceso elementos que resignifican su práctica, superando las inercias de proyecto involuntario adquiridas que bloquean posibles, cuando imponen desde el inicio "esto sirve para" y "esto significa" X.

13 Es decir, no están basadas en la experiencia. Idealizaciones donde, entre la idea y el producto no hay nada pensado.

14 Paradójicamente mientras esto ocurre, la racionalidad que requiere la incidencia en lo material (escultura) y que bebe de la experiencia de ser cuerpo, que necesitamos pero que el arte no busca ni refutar ni confirmar, no está especialmente presente en su proceder. Siendo la transformación material esencialmente mágica, que junto a la racionalidad rígida del proyecto autoimpuesto, agudiza su efecto bloqueante. Pues se genera una distancia abrumadora entre lo que puedo y lo que quiero. Siendo el deseo así no un movilizador para idear, sino idea en sí.



Tenemos que transmitir las capacidades de sortear la *incertidumbre*, el *fracaso* y el *límite*, evaluando el escenario que nos ofrece e incorporando aquello inesperado y que pensamos positivo, variar, repetir, proponer o aprovechar, aparecen así como modulaciones sobre el descarte, pero nunca fracasos. Frente a este devenir fluido están los imaginarios cerrados del proyecto, como callejón sin salida en el que todo tiene que resultar maquinalmente según lo previsto, así todas las piezas han de encajar sin espacio para la holgura, el suplemento, la junta, lo parasitario, el injerto y otros elementos que conceptual y procedimentalmente nos hacen *divergentes* de toda una tradición racional del mundo. Siendo paradójicamente estos elementos (su poética y su política) los que mejor comunican el sentido de las temáticas sobre las que nuestros alumnos han decidido dedicar su semestre y en cierta medida las que opera y evidencia el arte contemporáneo.

Siento que mi trabajo -la escultura- no era tanto lo que estaba hecho con cerámica, si no toda la tensión que había alrededor de ella y el propio equilibrio, las gotitas de agua cayendo sobre los recipientes y este último desplomándose. Hoy cuando he colocado a las 9 de la mañana iba nervioso por si no se sostenían, pero cuando hemos puesto la pieza de Nerea solo quería que pasara lo contrario, que se desplomara.<sup>15</sup>



Figura 2. Imagen del trabajo de Carlos Zárate para la asignatura de Escultura II (2020-2021).

Fuente: Fotografía de María Vadell

En este tiempo pandémico<sup>16</sup>, nuestra estrategia docente ha tenido que incorporar la incertidumbre a nuestras actividades. Hemos reducido el número de proyectos a realizar durante el año académico para dar tiempo y espacio a una sola propuesta reformulable. El motivo fundamental por el cual hemos hecho esto, es que entendemos que, en este curso, era necesaria la escucha sobre sus límites (emocionales, políticos, personales, corporales) es decir, hemos incorporado los cuidados en las relaciones que se establecen con, en y desde lo académico.

Más allá del aprendizaje técnico-teórico que les proponemos, está su capacidad de aprender que no se puede luchar a toda costa por una visión (un proyecto) desatendiendo la capacidad de sus cuerpos de hacer el trabajo fundamentalmente físico que propone la escultura -así al menos les parece inicialmente- que también es pensamiento y acción. Lo que finalmente ha ayudado a desarrollar su capacidad de idear y proyectar, asumiendo que todo afecta a todo, atendiendo más al aprendizaje que a lo obtenido como producto.

<sup>15</sup> Comentario de nuestra alumna, Carlos Zárate al final de la asignatura Escultura. Respuesta a una tarea en la que les solicitamos que nos hicieran balance de lo aprendido en la asignatura y de qué era la escultura para ellos después de esta experiencia.

<sup>16</sup> Un tiempo extraño de mucha incertidumbre sobre lo que nos esperaba (presencialidad o no presencialidad), sin certezas sobre el número de sesiones para que nuestros alumnos pudieran relacionarse (desarrollar) con sus propuestas de trabajo.

El sentimiento de realización me incluye hasta las cosas malas, porque les veo un sentido global, veo un aprendizaje próspero y eso me basta.<sup>17</sup>

Somos conscientes de que estas cuestiones pueden tener difícil cabida en enseñanzas técnicas<sup>18</sup>, pero creemos que hemos encontrado (o respetado) cierta parte de la especificidad que tienen nuestros procesos de trabajo en el contexto del arte contemporáneo. Paradójicamente, el escenario pandémico nos ha hecho poder situarnos en el lugar del que nunca tendríamos que haber salido, nuestra capacidad de arrepentirnos, cambiar, buscar sin encontrar y no llegar a ninguna parte, para aprender.

## Conclusiones

La conciliación con nuestros límites personales y colectivos forma parte del conocimiento que consideramos que debemos transmitir a nuestro alumnado para que sean capaces de encontrar alternativas más respetuosas con su contexto (personal, natural, social, cultural). En este sentido curar es una acción para sanar, una reparación o atención, pero también es la acción de tratar un material o alimento que pretende unas cualidades que antes del proceso no tenía. Es un proceso de transformación que por lo general necesita tiempo y la acción de una atmósfera externa.

Hemos podido comprobar que ha habido un avance significativo en la capacidad de nuestros alumnos para pensar lo posible y el límite,- en todas sus dimensiones, límite propio, material, económico, etc- no como fracaso en el sentido de interrupción y detenimiento, sino como fracaso válido para encontrarle sentido a nuestras prácticas. Ampliando así su capacidad de lidiar con la incertidumbre de un proceso creativo, situándose y detectando en sus propuestas distintos niveles de incertidumbre. Niveles que sólo requieren de reformulaciones -ya sea a nivel material, espacial o conceptual- y otros niveles de incertidumbre que son inherentes a la expresión y la comunicación. El proyecto de innovación docente que hemos puesto en marcha les ha dado tiempo para curar sus propuestas, enfatizando que el objetivo no es la creación de objetos artísticos sino el aprendizaje y la experiencia, desde la escultura. Este proceso nos ha servido para empezar a curar metodologías docentes y adaptarlas a los ámbitos y personas que trabajamos en el campo artístico y que queremos escapar de las predicciones de futuro que clausuran nuestros imaginarios.

## Referencias

- Feyerabend, P. K. (1987). *Contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Ariel. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=133472>
- Lambert, L. (2018). *Territorio ocupado. Otra mirada sobre el cuerpo, la ciudad y el imperio*. Pensaré Cartoneras.

---

17 Comentario de nuestra alumna, Sara Burguera al final de la asignatura Escultura. Respuesta a una tarea en la que les solicitamos que nos hicieran balance de lo aprendido en la asignatura y de qué era la escultura para ellos después de esta experiencia.

18 En estas enseñanzas puramente científico-técnicas los resultados tienen que estar dentro del rango de lo esperable o tienen que estar coordinados con el resto de piezas de un todo general, que no se cuestiona como disciplina.