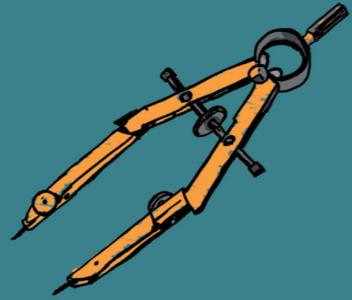


JANITZIO ALATRISTE
TOBILLA

Doctor en Artes por la
Universidad de
Guanajuato y Maestro en
Artes Visuales por la
UNAM. Profesor de Tiempo
Completo definitivo de la
Facultad de Artes,
Universidad Autónoma del
Estado de México.

JOSÉ MARÍA ARANDA
SÁNCHEZ

Doctor en Urbanismo por
la UNAM y Maestro en
Sociología por la
UAEMéx. Profesor de
Tiempo Completo
definitivo de la Facultad
de Artes, Universidad
Autónoma del Estado de
México.



Ta
EDITORIAL
TORRES
ASOCIADOS

ISBN: 978-607-97602-9-8



ENSEÑANZA y evaluación DEL DIBUJO en los estudios SUPERIORES de ARTE en MÉXICO

ENSEÑANZA y evaluación DEL DIBUJO en los estudios SUPERIORES de ARTE en MÉXICO

Álvaro Villalobos Herrera
José Luis Vera Jiménez
Coordinadores

Janitzio Alatraste Tobilla
José María Aranda Sánchez

ÁLVARO VILLALOBOS
HERRERA

Doctor en Estudios
Latinoamericanos y
Maestro en Artes Visuales
por la UNAM. Profesor de
Tiempo Completo definitivo
de la Facultad de Artes,
Universidad Autónoma del
Estado de México.

JOSÉ LUIS VERA
JIMÉNEZ

Doctor en Artes por la
Universidad de Guanajuato
y Maestro en Educación
Superior por la UAEMéx.
Profesor de Tiempo
Completo y Coordinador de
Difusión Cultural de la
Facultad de Artes,
Universidad Autónoma del
Estado de México



Enseñanza y evaluación del dibujo en los estudios superiores de arte en México

Álvaro Villalobos Herrera, José Luis Vera Jiménez, coordinadores

Janitzio Alatrsite tobillá, José María Aranda Sánchez.

Primera edición 2017

Este libro es resultado del proyecto de investigación "Enseñanza y evaluación del dibujo en los estudios superiores de arte en México". Clave del proyecto: 3749/2014/CID, de la Universidad Autónoma del Estado de México y fue dictaminado para su publicación por pares académicos de acuerdo a los lineamientos establecidos para ello.

ISBN: 978-607-97602-9-8

Editorial Torres

Coras, Manzana 110 Lote 4 interior 3

Colonia Ajusco

Delegación Coyoacán

C.P. 04300

Ciudad de México, México

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Edición: Álvaro Villalobos Herrera y José Luis Vera Jiménez

Corrección de estilo: Manuel Encastín

Formación y diseño: F. Oliver Hernández Gómez

Portada: F. Oliver Hernández Gómez

AGRADECIMIENTOS:

Facultad de Artes, Universidad Autónoma del Baja California, Campus. Ensenada.

Facultad de Artes, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Instituto de Artes, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Facultad de Arte y Diseño, Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Artes Plásticas, Universidad Veracruzana

Escuela Superior de Artes de Yucatán.

Becarias de investigación: Yanoel Ivette Morales Contreras, Ana Luisa Unzueta Arce

Enseñanza y evaluación del dibujo en los estudios superiores de arte en México

Álvaro Villalobos Herrera

José Luis Vera Jiménez
Coordinadores

Janitzio Alatrsite Tobilla
José María Aranda Sánchez

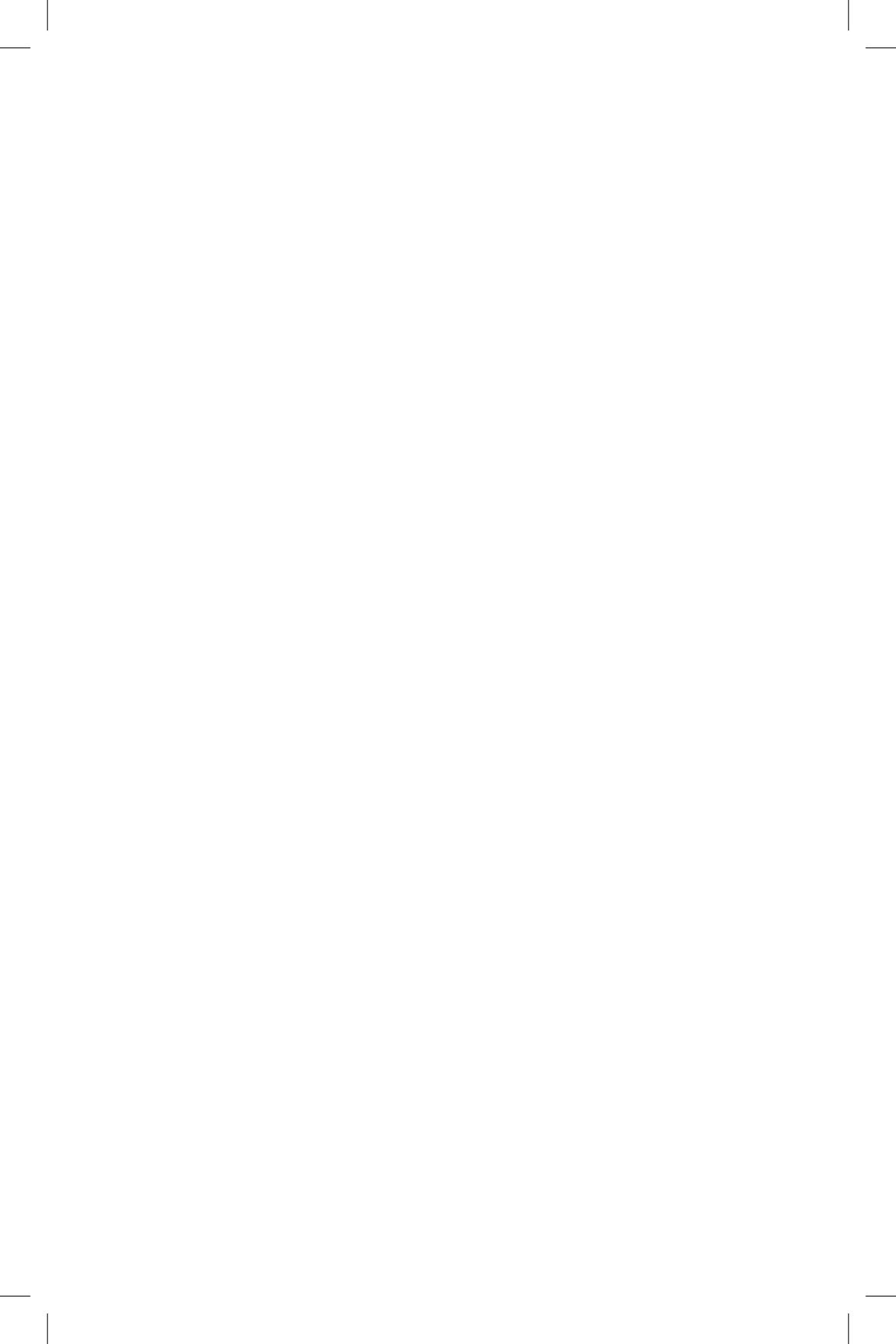


CONTENIDO

7	INTRODUCCIÓN
11	I. EVALUACIÓN Y LEGITIMACIÓN <i>Álvaro Villalobos Herrera</i>
39	II. DIBUJO, POSMODERNIDAD Y METODOLOGÍA SEMIÓTICA <i>Janitzio Alatraste Tobilla</i>
65	III. DEFINICIÓN Y MODELO ESTRUCTURAL DEL DIBUJO <i>José Luis Vera Jiménez</i>
87	IV. ACERCA DE LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE ARTE EN MÉXICO <i>José María Aranda Sánchez</i>
103	FUENTES DE CONSULTA

Enseñanza y evaluación del dibujo en los estudios superiores de arte en México.
de Álvaro Villalobos Herrera, José Luis Vera Jiménez coordinadores.
Janitzio Alatrsite Tobilla, José María Aranda Sánchez.
Se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2017 en Editorial Torres
con domicilio en: Coras, Manzana 110 Lote 4 interior 3, Colonia Ajusco
Delegación Coyoacán C.P. 04300 Ciudad de México, México.

La edición consta de 500 ejemplares en papel couché de 135 grs
en interiores y cartulina sulfatada de 12 puntos para forros.
Para su composición se utilizaron la fuente New Athena Unicode.





**Enseñanza y evaluación del dibujo en los estudios
superiores de arte en México**

Enseñanza y evaluación del dibujo en los estudios superiores de arte en México

Álvaro Villalobos Herrera, José Luis Vera Jiménez, coordinadores

Janitzio Alatrsite tobillá, José María Aranda Sánchez.

Primera edición 2017

Este libro es resultado del proyecto de investigación "Enseñanza y evaluación del dibujo en los estudios superiores de arte en México". Clave del proyecto: 3749/2014/CID, de la Universidad Autónoma del Estado de México y fue dictaminado para su publicación por pares académicos de acuerdo a los lineamientos establecidos para ello.

ISBN: 978-607-97602-9-8

Editorial Torres

Coras, Manzana 110 Lote 4 interior 3

Colonia Ajusco

Delegación Coyoacán

C.P. 04300

Ciudad de México, México

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Edición: Álvaro Villalobos Herrera y José Luis Vera Jiménez

Corrección de estilo: Manuel Encastín

Formación y diseño: F. Oliver Hernández Gómez

Portada: F. Oliver Hernández Gómez

AGRADECIMIENTOS:

Facultad de Artes, Universidad Autónoma del Baja California, Campus. Ensenada.

Facultad de Artes, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Instituto de Artes, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Facultad de Arte y Diseño, Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Artes Plásticas, Universidad Veracruzana

Escuela Superior de Artes de Yucatán.

Becarias de investigación: Yanoel Ivette Morales Contreras, Ana Luisa Unzueta Arce

Enseñanza y evaluación del dibujo en los estudios superiores de arte en México

Álvaro Villalobos Herrera

José Luis Vera Jiménez
Coordinadores

Janitzio Alatrsite Tobilla
José María Aranda Sánchez





CONTENIDO

7	INTRODUCCIÓN
11	I. EVALUACIÓN Y LEGITIMACIÓN <i>Álvaro Villalobos Herrera</i>
39	II. DIBUJO, POSMODERNIDAD Y METODOLOGÍA SEMIÓTICA <i>Janitzio Alatraste Tobilla</i>
65	III. DEFINICIÓN Y MODELO ESTRUCTURAL DEL DIBUJO <i>José Luis Vera Jiménez</i>
87	IV. ACERCA DE LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE ARTE EN MÉXICO <i>José María Aranda Sánchez</i>
103	FUENTES DE CONSULTA



INTRODUCCIÓN

Este documento surgió de un proyecto de investigación académica por medio del que se analizaron las funciones teórico-prácticas del dibujo con relación a la producción artística de algunas Facultades de Arte del país. Mediante esta pesquisa se identificaron distintas conceptualizaciones y funciones en las que se reconoce el dibujo como importante agente articulador de las áreas académicas que conforman los programas de estudio en las instituciones de formación profesional de las artes plásticas y visuales en México. Para adelantar este proyecto, a pesar de que el dibujo se concibe generalmente como una representación artística bidimensional, se utilizó la metodología semiótica, en la que está implicada la lógica triádica de Charles S. Peirce, quien propone el entendimiento y la dimensión del objeto de estudio como un signo altamente relativo, que al interactuar con un pensamiento y un mundo, también relativos, se constituye en el resultado de un proceso de significación o semiosis.

Por medio de uno de los objetivos generales se propuso comprender la naturaleza del dibujo como campo de conocimiento logrado y útil para las artes y como un ente productor de conocimiento artístico, las dos variantes fueron localizadas en un área específica de la producción en la que se utilizan formas de evaluación disímiles en los diferentes contextos de la enseñanza de los estudios superiores de artes visuales en México. A partir de las diferentes formas de conceptualización, y de los distintos paradigmas que enmarcan las formas de abordar el dibujo en las facultades de arte, se

observaron variantes en la implementación de las currículas académicas o en las estructuras programáticas en las que se basan las prácticas de enseñanza del dibujo en las diferentes instituciones visitadas, en las que se encontraron variantes que posicionan al dibujo como ente unificador de los lenguajes artísticos.

Propósitos particulares como generar un modelo de evaluación, enseñanza y producción del dibujo en el contexto de los estudios superiores de artes visuales son visibles solo parcialmente, debido a diferencias en las formas de abordar el dibujo en las distintas instituciones donde se incluye el dibujo en los programas de estudio. Los conocimientos expresados en este documento contribuyen a la reflexión sobre los modelos educativos de formación artística en México, y ayudan a generar espacios de discusión en torno a la conceptualización del dibujo y su enseñanza en el contexto universitario de los estudios profesionales de arte. Se hace esta aclaración porque reconocemos diferentes espacios y circuitos de legitimación que no son académicos en las que circula el dibujo conceptualizado de manera diferente a como es tratado en esta ocasión.

Este proyecto es la continuación de otro proyecto de investigación realizado por los autores, integrantes del Cuerpo Académico “Arte como conocimiento” de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), denominado: Evaluación y profesionalización de las artes visuales.¹ realizado años atrás. La fase actual involucra los conocimientos consignados en las tesis de maestría y doctorado de dos integrantes del grupo de investigación: *El dibujo como articulador de la enseñanza artística universitaria* (2010) y *El dibujo como contenedor de materia, tiempo y sentido en la producción de obras dibujísticas* (2013) y contribuye a la formación de vocaciones académicas por medio de la vinculación de los trabajos de titulación de los

¹ Clave SIEA UAEMéx: 3165/2010CU, concluido en mayo de 2013.

alumnos de la licenciatura en Artes Plásticas. Las metas iniciales en la formación de recursos humanos girarán en torno a la producción de conocimientos aplicables a los programas de estudio de las Licenciaturas en Artes Plásticas y Arte Digital de la Facultad de Artes UAEMéx.

Para lograr los objetivos se implementaron varias estrategias, entre ellas la aplicación de varios cuestionarios con preguntas directas a los profesores de dibujo de las escuelas y facultades mexicanas de educación superior: Escuela Superior de Artes de Yucatán (ESAY); a tres facultades de arte de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) localizadas en Tijuana, Mexicali y Ensenada; el Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH); la Facultad de artes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM); la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ); la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx); el Instituto de Artes de la Universidad Veracruzana (UV); la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y; la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma del Estado de Nuevo León (UANL).

Con el fin de tener un panorama amplio de la evaluación en la enseñanza del dibujo en las facultades de educación artística pública del país también se revisaron los objetivos, justificaciones y criterios de evaluación contenidos en los programas de dibujo, proporcionados vía electrónica por las siguientes Facultades de Arte, que no fueron visitadas, ni se entrevistaron a sus profesores: Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara; Universidad Autónoma de Aguascalientes; Universidad Autónoma de Coahuila; Universidad Autónoma de Colima; la Escuela de Artes Plásticas “Prof. Rubén Herrera” de la Universidad

Autónoma de Coahuila y; el Instituto de Arquitectura Diseño y Arte de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en Chihuahua. La observación de los programas de estudio de dibujo, sirvió para comparar la manera como se evalúa a los alumnos de esta área en las diferentes zonas del país.

En términos generales los aportes conceptuales del presente documento parten del contexto actual de la educación artística en las diferentes universidades del país, cuyos programas en la mayoría de los casos no contemplan actualizaciones inmediatas ni a las estructuras programáticas ni a los criterios de evaluación que difícilmente están esbozados en los programas de estudio. Los programas de estudio más bien corresponden a estructuras clásicas en los modos de enseñanza y evaluación y en los contenidos, objetivos y descripciones generales de los temas que presentan a los alumnos. A partir de las respuestas que ofrecieron los profesores en los cuestionarios aplicados se identificaron los parámetros generales que utilizan los programas de las diferentes facultades. Lo anterior de acuerdo con las funciones asignadas al dibujo como agente articulador de las áreas que conforman los estudios profesionales de arte en varias instituciones públicas mexicanas.

**I. EVALUACIÓN
Y
LEGITIMACIÓN**

Álvaro Villalobos Herrera



El dibujo es el ente integrador de las artes que permite representar las diferentes experiencias humanas de una manera artística, soportando la creación y el abordaje de posibles realidades heterogéneas, muchas de ellas distinguidas y apreciadas por su poder comunicacional. El dibujo además de ser considerado por los creativos una de las actividades esenciales de la comunicación, se basa en grafismos que implican la concepción de signos contenidos en diferentes tipos de escrituras. Los signos que llegan a ser dibujados son útiles cuando permiten interpretar y transmitir cualquier tipo de costumbre o necesidad, se trate de las que físicamente toman forma gráfica, bidimensional o tridimensional por medio del trazo sobre un soporte, o de las que se proyectan en el cerebro como ilustración de una idea relacionada simplemente con la imagen de una construcción mental. En cualquiera de los casos el dibujo es la base y la parte más importante en la generación de signos para la cognición y el desarrollo del lenguaje gráfico y de las artes en general.

Específicamente, determina la aplicación y desarrollo de la mayoría de las prácticas artísticas, incluidas las plásticas y visuales y todas las que se inician con la escritura proyectual o los bocetos. Abordar la evaluación y la enseñanza del dibujo en los estudios superiores de México en el contexto de las facultades de arte en las que se practica y se transmite el dibujo, impone la posibilidad de resolución de preguntas básicas en torno a situaciones relacionadas con la pedagogía, la formación académica y su correspondiente evaluación, pero también conectadas con su desarrollo artístico, en el amplio campo de acción en que perviven infinidad de vínculos interdisciplinarios.

A partir de preguntas como: ¿Será posible establecer un modelo referencial para la evaluación de la enseñanza del dibujo en las carreras profesionales de artes visuales en México? y ¿cómo se evalúa el dibujo en las facultades de arte? Trabajamos el

presente proyecto pensando que indudablemente hay modelos determinantes en la evaluación de la enseñanza del dibujo que deben corresponder al análisis de las tradiciones educativas y sus agentes de cambio. Obviamente, partimos del entendido que tanto la educación como la producción artística en la actualidad están exentas de verse y pensarse unificadas, ya que el mismo arte permite diversidad de criterios e infinidad de valoraciones. Las valoraciones del arte actual están cada vez más lejanas del objeto artístico y más cercanas a las reflexiones sobre el mismo.

Los problemas y las necesidades primarias de esta disciplina, que en términos generales pueden reflejarse en la evaluación aplicada al aprendizaje, estuvieron limitadas al tiempo específico de desarrollo del proyecto académico de investigación referido; para visualizarlos fue necesario implementar estrategias de vinculación entre los programas de estudio y los criterios que utilizan quienes los imparten. Para ello, se aplicaron entrevistas a quienes imparten las clases de dibujo en las diferentes universidades, con el ánimo de visualizar los modos y criterios de los programas de estudio. Siendo uno de los objetivos, localizar puntos de interés que compartimos quienes trabajamos en el oficio de la enseñanza del dibujo, pero que sobre todo nos dedicamos a la práctica de esta disciplina. El fin de este proyecto también conlleva a resaltar los roces e intersecciones entre las diferentes modalidades técnicas que se implementan en las instituciones donde se aplican prácticas relacionadas con el dibujo en diferentes programas de estudio.

Quienes imparten los programas en las facultades proporcionaron conocimientos sobre los planteamientos del proyecto de investigación por medio de entrevistas en los talleres de arte de las diferentes escuelas del país. Como lo argumenta el protocolo del proyecto se abordaron las funciones teórico-prácticas del dibujo con relación a la producción artística de los últimos años en ámbitos locales y

nacionales, el tiempo de duración del mismo no permitió la comparación con la enseñanza y evaluación de esta disciplina en ámbitos internacionales, como inicialmente estaba planeada. Aún así se comentan tópicos que tienen que ver con ámbitos internacionales de legitimación de las obras de arte en el sentido comercial de las mismas.

DIBUJO Y COMPLEJIDAD

Abordar la complejidad del campo de acción, a partir de concebir el dibujo como un área disciplinar específica en la producción artística, implica entrar en un área reveladora del medio cognitivo, también específico o medio significativo esencial y constructor, de realidades que pueden ser convertidas de manera práctica en un vehículo discursivo de las realidades del sujeto que utiliza el dibujo para representar sus ideas en forma gráfica. El dibujo como ente singular, en ese sentido, propicia la reflexión, la creación y la recreación de realidades diversas, es capaz de presentar y representar reflexiones sobre las mismas a través de manifestaciones gráficas, dirigidas a la confrontación de experiencias visuales comparadas con las experiencias cognitivas, emotivas y sociales del sujeto, es decir con sus bagajes culturales.

En la formación académica de los artistas visuales, y de otras formas artísticas, el dibujo cumple varias funciones en la producción discursiva, configura una conjetura gráfica generando imágenes e ideas a partir de su observación de un contexto específico, es decir, proyecta a quién lo percibe, otras imágenes mentales contenidas en la forma inicial que antecede a otras representaciones de la misma idea. La relación teórico-práctica del dibujo, la enseñanza y la producción artística contemporánea local y nacional proporciona referencias sobre su conceptualización y los modelos de evaluación utilizados por los profesores que en la mayoría de los casos es diferente a los parámetros propuestos en los programas de estudio.

Como lo argumentamos en un proyecto de investigación que antecedió al presente, la mayoría de investigaciones en el ámbito académico se han basado en la posibilidad de establecer campos de realidad con significados fijos y estables desde el punto de vista cultural. Ahora, hay que considerar que de acuerdo a las epistemologías contemporáneas la realidad ya no puede entenderse de manera absoluta y constante sino que, la realidad debe entenderse como una construcción social dinámica, móvil y cambiante de acuerdo a las diferentes causas que promueven su entendimiento; causas igualmente móviles y radicantes, derivadas de los condicionamientos culturales y de todos los parámetros contextuales, plurales y particulares que las conforman. El resultado es por supuesto, un objeto de estudio conformado por múltiples aristas e intersecciones, producto de la interrelación entre las colectividades e individualidades en que el sujeto creativo está inmerso.

Este enfoque hace posible una investigación para la construcción de diversos modos de evaluación, tanto de la enseñanza del dibujo como del arte en general. Consideramos entonces innecesario pensar solo en una metodología capaz de arrojar mecanismos plurales y diversos para facilitar la comprensión del dibujo y su consecuente evaluación. Ya que las metodologías deben ser comprendidas desde diversas posibilidades interpretativas, a partir de la riqueza simbólica del arte que se basa en su abundante exegética polisémica.

De la misma manera, concluimos después de avanzar en el proyecto, que las posturas metodológicas que nutren el análisis de la evaluación del dibujo en la enseñanza de las artes en las instituciones de educación superior en México, nos permiten pensar la realidad como un ente móvil, resultado de los mismos pensamientos cambiantes que las crean, porque obedecen a lógicas de pensamiento con perspectivas multidisciplinarias. Esas posturas están contenidas en esquemas de ordenamiento reconocidas en el ámbito de los estudios visuales y en

campos cercanos a las humanidades y las artes, como son la hermenéutica, la teoría social de la historia y el pensamiento, y las teorías de la complejidad, la semiótica, el psicoanálisis y la fenomenología, por ejemplo.

En este proyecto la metodología es comprendida como la organización de una diversidad de lógicas y como la herramienta que nos permite la construcción de un problema de investigación y la consecuente definición de un objeto de estudio. El objeto de estudio se distingue como la fase conceptual en la que se soporta la investigación, diferente a una simple cosa u objeto que se presume existente, pero independiente de cualquier pensamiento localizado en un ámbito cultural específico. Nuestra postura está basada en el pensamiento de Immanuel Kant cuando argumenta que el mundo se construye en la medida que se comprende.

METODOLOGÍAS PARA EL ARTE

El interés de este trabajo surgió de una problemática concreta: la falta de esquemas metodológicos para abordar la pedagogía artística y su evaluación dentro de las convenciones y los protocolos institucionales académicos de investigación, y por supuesto, de las infinitas formas de valoración aplicadas a la enseñanza de las artes. Esta evidente carencia de unidad se presenta en las escuelas profesionales de arte en México y se refleja fundamentalmente en tres situaciones: bajos índices de titulación de los egresados de las escuelas de arte; la falta de interés de las plantas de profesores por la investigación, específicamente sobre esta disciplina y; la falta de apoyo institucional para que los proyectos de investigación sobre arte se lleven a cabo.

Analizar el contexto de la enseñanza del dibujo y su evaluación en las academias de arte resultó importante, sobre todo porque

las prácticas artísticas que lo utilizan de manera práctica, en los últimos tiempos han tenido un desarrollo antiacadémico, basado en experiencias de contacto con sectores sociales fuera de las aulas, esta responsabilidad la asume abiertamente el arte contemporáneo, en aras de un arte participativo y comunitario a la vez. En ese sentido se percibe una separación grande entre la academia de arte como institución formadora de valores y los circuitos de reconocimiento, difusión y legitimación del arte. Por lo tanto, la función de la academia, que actualmente se reduce a lo pedagógico, debería estar comprometida con funciones críticas sobre el funcionamiento y desarrollo del dibujo y, por supuesto, del arte en general.

La producción artística es una actividad caracterizada por la teoría y la práctica integradas idealmente de manera indisoluble, aunque existe también la idea popular y errónea de relacionar al artista con el oficio manual, y no con el ejercicio del pensamiento; es decir que, no se valora la producción de conocimiento artístico logrado por medio de un discurso visual elaborado. Para el dominio de todos los procesos técnicos de aprendizaje tradicional en el taller del artista es indispensable el desarrollo paralelo de aspectos conceptuales inherentes a la creación. Esta debe ser la base de las acciones emprendidas por las comunidades académicas para avanzar en la reflexión teórica y la investigación sobre el dibujo.

La mayoría de docentes entrevistados en las facultades de arte desarrollan además una producción personal de dibujo, entre otras prácticas artísticas. En sus procesos creativos están implicados, una gran cantidad de conceptos en la realización, la generación de sentido y la inserción de sus prácticas artísticas en los sistemas de reconocimiento de las obras creadas. En ello se basa la pertinencia de sus propuestas evaluativas del dibujo; en las experiencias derivadas de la producción artística, la docencia y la investigación en artes, sea con la misma producción de objetos artísticos o con la

elaboración de ensayos sobre obras ya realizadas. En términos generales, se espera que profesores y estudiantes de arte tengan herramientas teóricas que les permitan comprender su producción artística mediante reflexiones analíticas y prácticas conceptuales, para verterlas en sus programas de estudio y sus consecuentes modos de evaluación.

El interés por las investigaciones sobre arte en las academias, y sobre todo por los modelos de evaluación, se fortalece de utilizar herramientas metodológicas capaces de organizar el conocimiento surgido en los procesos creativos que consideren la teoría y práctica como partes indisolubles de la cognición humana. Toda separación de la teoría y la práctica imposibilita el establecimiento de relaciones con los objetos de estudio; toda separación de la teoría y la práctica es artificial e infructuosa, porque impide lograr niveles de abstracción que incorporen horizontes con registros simbólicos que impliquen aspectos emotivos y racionales fundamentales en el progreso, evolución o involución de cualquier proceso artístico creativo.

Los procesos tradicionales de investigación para el arte se enfocan en el estudio de obras artísticas ya existentes, y por lo tanto, se refieren a un tipo de investigación sobre arte. Aquí los procesos de producción artística quedan excluidos como forma de producción de conocimiento. Tradicionalmente las reflexiones y los discursos escritos se producen predominantemente desde campos disciplinarios como la historia del arte, las teorías de la forma y en otros casos desde la filosofía y su vertiente estética.

Cuando se trata del arte, estas instancias generalmente confunden los métodos con las metodologías; la diferencia entre las dos radica en que la metodología es el tipo de pensamiento en que se fundamenta el método, siendo este último el sistema de pasos consecuentes para el logro de resultados y objetivos que satisfagan los ideales propuestos por la metodología. El arte

no puede pensarse con presupuestos conceptuales de certeza, veracidad, utilidad, funcionalidad, eficiencia o comprobación, ya que esos modelos resultan insuficientes e inoperantes en un quehacer creativo y sus posibles valoraciones y evaluaciones cualitativas.

A partir de los resultados de las entrevistas aplicadas a los docentes, sobre los modos y criterios de evaluación del dibujo, sobresalió la urgencia de apoyos académicos para la comprensión de la creación artística como forma de conocimiento disciplinario profesional, congruente con la generación de objetos de conocimiento teóricos-prácticos y formas de evaluación derivados de los mismos. Observamos también que la mayoría de las teorizaciones sobre esta disciplina provienen de expertos en temas destacados en los circuitos de legitimación, es decir, proceden de teóricos del arte como historiadores, filósofos, sociólogos, comunicólogos y antropólogos, además de otros sujetos recientemente reconocidos como curadores. En los circuitos de legitimación de las obras, es muy usual otorgar mayor importancia a criterios de los llamados profesionales, es decir egresados de las facultades y academias, para que marquen las rutas de comportamiento de las obras.

CREACIÓN CONTRA PRODUCCIÓN

Las prácticas en los talleres de dibujo de las escuelas de arte están fundamentadas en criterios relacionados con la aprehensión de las características de los modelos y la posterior representación en soportes bidimensionales. De parte de los profesores se reciben instrucciones en forma de conocimientos transmitidos de manera directa, es decir, con la creencia de que se aprende a dibujar, dibujando, y reafirmando que los conocimientos sobre dibujo pueden darse a los aprendices o alumnos en contacto con modelos de representación, en

la mayoría de los casos de figura humana. Las guías para la sensibilización y aprehensión de las formas dibujadas generalmente son dadas por maestros que tienen la experiencia del oficio y las ponen a su disposición por medio de ejercicios en el taller. Otra situación corresponde a lo que se ha tipificado tradicionalmente como autodidactismo, ese caso no lo aborda el presente proyecto.

En nuestro contexto, son cada vez menos frecuentes las evoluciones y adquisiciones de conocimientos artísticos tendientes a la profesionalización de los artistas fuera de las academias, es decir que, cada vez se acentúa más el desmérito por los conocimientos adquiridos en ambientes desescolarizados. Aún así, en México los talleres de dibujo, que ofrecen conocimientos sobre esta disciplina en las universidades, no se extienden a ambientes de posgrado como doctorados y posdoctorados. No hay posgrados con especialidad en dibujo, como sí los hay en pintura, escultura, grabado etcétera.

La formación artística académica en México, impartida en las universidades públicas, ha tardado un poco en sujetarse a los criterios neoliberales y de corte capitalista de los que se deriva la diatriba: creación *versus* producción comercial del arte, con ejemplificaciones prácticas, en muchos casos, sustentadas en la implantación de las ideologías heredadas del Plan Bolonia o Declaración de Bolonia, puesta en marcha en Europa desde 1999. Aún así, las secuelas producidas por el espíritu neoliberal de la docencia y pedagogía artística no tardaron en expandirse desde Europa a América y el resto del mundo, incluyendo a Latinoamérica, por medio de los convenios de cooperación académica interinstitucional. Los alcances y problematizaciones de este plan globalizante de la educación artística pueden consultarse en documentos oficiales y canales de información sobre la educación en la comunidad europea.¹

¹ Las definiciones y ejemplos de aplicación de las derivaciones del Plan Bolonia pueden verse

Al desplazarnos de manera natural dentro de cualquier sociedad, percibimos los fenómenos de la naturaleza de la misma manera que tendemos a dominarla y a ejercer poder sobre lo que nos rodea. De las acciones y reacciones propias de ese ejercicio, concebidas principalmente para facilitar la vida, se generan las diversas relaciones con el mundo, surgiendo tendencias de posesión de conocimientos y autoridad para transmitirlos. En ese sentido, los sujetos desarrollamos aptitudes con variables de creación, presentación, representación y valoración de las mismas.

Derivado de ello, se ejercen las profesiones cuya transmisión de conocimientos y su ejercicio se derivan de manera práctica en la sociedad: zapatero, artesano, plomero, carpintero, jardinero, pintor, escultor, grabador, escritor o las profesiones cuyo nivel de conocimientos está regido por los mecanismos ofertados por las facultades de arte en los que se promueve el desarrollo integral del individuo en el sentido disciplinar, cuyos títulos a los egresados se dan de manera genérica: Licenciado en Artes Plásticas, Licenciado en Arte Digital, Maestro en Artes Visuales, Diseño, Historia del Arte, Teorías del Arte y la Cultura, por ejemplo, o la extensa gama de posibilidades que ofrecen los circuitos académicos públicos y privados.

Es posible que este no sea un asunto relacionado con la forma como se desarrolla la enseñanza y evaluación del dibujo en México, que genera individuos capacitados profesionalmente para localizarse en diferentes ambientes laborales, sino con la manera como se estratifica la formación académica en el sistema neoliberal en que vivimos. Lo cierto es que en los últimos tiempos, el desenvolvimiento de muchas personas en las dinámicas laborales profesionales de campos disciplinares relacionados con el arte y los diseños, en los que se promueve la enseñanza del dibujo y se da mayor importancia a los procesos creativos, derivan de la formación escolarizada de

en: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> o en: <http://ees.universia.es/>
Consultado el 11 de agosto de 2015.

las mismas. De ahí la importancia de visualizar los problemas más sentidos de la profesionalización del arte y los sistemas artísticos en el contexto mexicano, específicamente en el área de dibujo.

ACTOS CREATIVOS O MODELOS REPRESENTATIVOS

En la mayoría de las enunciaciones relativas al arte se incluye a la creatividad, al menos como una de sus características primordiales, y en contraste, muy pocos razonamientos sobre la inteligencia lo hacen, seguramente porque la conciben como la capacidad para realizar operaciones y memorizaciones de datos. La inteligencia y a la creatividad, que están suficientemente referenciadas en los programas de estudio de las artes y el dibujo en específico en diferentes instituciones, son prácticas dependientes entre sí y consecuentemente interrelacionadas. No están separadas la una de la otra, y su relación depende de las características y rasgos que se atribuyen en su definición a cada una por separado, aunque tampoco tienen que ver directamente con los sistemas de legitimación de las obras. La inteligencia, en relación con la creatividad, consiste en la capacidad de análisis o facultad crítica derivada de la capacidad de síntesis del sujeto, estas características perfilan al creativo a desarrollar una mente abstracta, capaz de captar lo más importante y necesario en la solución a diversas situaciones del ambiente artístico profesional.

Las relaciones entre el arte y la creatividad dependen de la subordinación que tengan entre sí. Si tomamos en cuenta al arte como una actividad que requiere el desarrollo de capacidades de presentación y representación, inherentes a las personas, por medio de las cuales pueden proponer soluciones adecuadas, idóneas y necesarias en la conformación de un discurso artístico determinado, podemos considerar, que esta

operación no puede presentarse en el sujeto sin el ejercicio de la inteligencia creativa.

Howard Gardner (1993), generador de la propuesta de las inteligencias múltiples (que se sustenta en la relación entre las inteligencias emocional, lingüística, matemática, kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista), argumenta que los distintos tipos de inteligencia en el individuo no tienen equivalencias proporcionales sino que necesitan toda una gama de habilidades. En ese caso, la inteligencia sigue siendo contemplada como una capacidad desarrollable y útil para explotar no solo el sentido de copiar objetos de la naturaleza que sirvan a un grupo social, sino que sirvan para agenciar procesos que facilitan la creación para la vida en términos generales.

Por su parte Robert Sternberg (1997), en sus análisis sobre, la metamorfosis de la mente, en el libro *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*, escrito a finales del siglo XX, aportó a la sistematización las teorías sobre los procesos creativos aplicables a la enseñanza de las producciones artísticas y los diseños en las universidades, y no a su evaluación. Argumentó, que la inteligencia que más vínculo tiene con la creatividad, presenta tres partes, “una sintética o abstracta, una analítica y otra práctica”. En la medida en que las tres partes interactúan en proporciones correspondientes, la reacción será más eficaz y suficiente. Estos conceptos aplicados al dibujo, como el lugar de la creación artística en el que puede verse empleada la creación de un discurso artístico posee estos tres factores: uno sintético y abstracto; otro analítico y; otro evidentemente práctico.

El papel analítico que el dibujante debe tener para representar su entorno consiste en reconocer las soluciones posibles para que una situación artística fundamente y profundice en el conocimiento de la crítica del mismo arte. En el universo de

las ideas, el creativo necesita distinguir de manera inteligente, aquellas relaciones que tienen un potencial detonador de circunstancias adecuadas para que el receptor tome partido, al menos conceptualmente o captando la sensibilidad poética de la obra. Por medio de acciones y reacciones ,o por medio del pensamiento u otras ideas aplicables a cualquier discurso visual, puede valorar la obra para que resulte efectiva en cualquier circuito de desenvolvimiento de las artes.

En cualquier acto de creación artística se pueden diferenciar una serie de etapas, que no necesariamente aparecen secuenciadas pero deben ser comprendidas y adaptadas por el artista a nuevas situaciones y soluciones: la indagación y documentación o preparación de la información; la incubación de los conocimientos o la puesta en marcha de un laboratorio de procesos, en el que se identifiquen las prioridades investigativas; la gestación de la propuesta y; la puesta en acción o la producción de la obra. Además existen dentro de estas etapas, niveles de expresión, que incluyen la utilización de los diversos lenguajes y técnicas, así como una efectiva evaluación que conlleve la correspondiente retroalimentación. Este último nivel es importante porque recae en la necesaria corrección de las fallas cometidas en el proceso de ejecución de la obra, después de la visualización de las inconsistencias descubiertas en la evaluación debe realizarse una consecuente retroalimentación que posibilite si es pertinente el inicio de un nuevo proceso creativo.

ASPECTOS ANALÍTICOS PARA LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL DIBUJO

De la misma manera, en la enseñanza del dibujo se comprometen características y habilidades del propio dibujante, como son: el talento y la capacidad de análisis o de síntesis, que en todo caso deben perfilarlo al adiestramiento de

una mente capaz de condensar lo más importante y necesario en su medio de expresión artística. Para entender el dibujo como sistema debemos ampliar estas etapas hasta el descubrimiento y la adecuación de lo ya existente. La resignificación, el redimensionamiento y la recontextualización de los elementos existentes en cualquier disciplina genera nuevos conceptos; esta última característica ha surtido efectos positivos en el arte contemporáneo y por supuesto del dibujo como parte de él.

En sí, los aspectos básicos de relación entre la inteligencia y el dibujo creativo se definen por el carácter sintético, analítico y práctico, que operan en la mente del artista de manera simultánea, y en la mano del dibujante concebida como el filo de la mente. La mano creadora que dibuja ayuda a perfeccionar la habilidad, para que a través del dibujo se puedan ver e interpretar las cosas del mundo, de modo no siempre objetivo, pero sí conciso y diferente. Los matices, enfoques para observar el dibujo y los modos no fijos, ayudan a redefinir las situaciones generales del mismo; facilitando la entrada de la mente a otros procesos de creación, a los que el creativo debe asignar recursos materiales, conceptuales y técnicos que incentiven la necesidad de desarrollar la práctica artística en cualquier tipo de sujeto. Estas características están definidas por el interés que puede causar la obra y en la retroalimentación tanto del receptor como del mismo artista. Teniendo en cuenta que, en la creación de cualquier tipo de obra artística siempre surgen cambios en la aplicación de cada uno de los procesos creativos, y estos cambios deben estar en función de los receptores de las obras y de la exploración de sus necesidades intelectuales y sensoriales.

Así se presentan diferentes maneras de articular las funciones del pensamiento artístico, en torno a la creación de conceptos y en torno a la necesidad de producir las obras con elementos identificables por las demás disciplinas. Si el conocimiento es el punto medular en el que los conceptos y la creación se

relacionan, y si la creación ya no es solo privilegio de las artes y lo sensorial, el énfasis intelectual se sitúa no solo sobre las condiciones en las que una obra es creada, sino también sobre la aplicación del arte y su valor eminentemente social, con relación a las inteligencias derivadas de otras disciplinas.

Hoy por hoy, las lógicas conceptuales que trabajan con relación al poder conciliador del pensamiento con los problemas sociales, por ejemplo, se desvirtúan por la influencia de los organismos legitimadores del arte que, entre otras cosas, están profundamente emparentados con las estrategias mercantiles y no de solución a problemas del arte en general. Quizás porque en los últimos años ha habido un despliegue de la globalización que generó, que el arte se convirtiera en un negocio lucrativo, con el que se puede, además de tener prestigio social, reducir el pago de impuestos y elevar el estatus económico, una vez se adquieren objetos artísticos y se integran a colecciones particulares.

La creación artística debe establecer relaciones equilibradas con todos los sectores sociales a los que les compete, no solo con el sector mercantil. Pensar en soluciones aplicables en diversos sectores sociales, no únicamente relacionados con el mercado debe ser una prioridad para la consolidación de las obras. Entendido esto: podemos entrar en el terreno de la creación, y su desarrollo, en ámbitos profesionales, que comparten informaciones, con la posibilidad de ser entendidas y utilizadas en sectores públicos cada vez más amplios, es decir, que lo ideal es que la producción artística se propague y llegue a espacios de diferentes estratos sociales.

Las obras de arte, se trate de dibujos o de piezas ejecutadas en cualquier otro soporte, deben estar relacionadas con situaciones que sensibilicen a la sociedad, y su sentido práctico quizás esté enmarcado por la capacidad para enunciar un hecho temático, desde una posición en la que el receptor puede

hacer realidad lo imaginado, pero además logra concretarlo y volverlo físico y aceptable en su mente. El artista señala su realidad, la crítica y la juzga, pero en la práctica, el observador en contacto con la obra de arte entra en una fase importante que consiste en hacer suyas las obras con imaginación y habilidad crítica, resaltando la interacción con situaciones de la vida que existen en su entendimiento.

Cuando el artista enfoca la obra sobre situaciones que le conciernen al público no da solo un punto de vista, por su parte, el sujeto receptor de esa obra se adhiere o la rechaza individualmente por medio del gusto. En ese caso, el arte como catalizador de las ideas del momento histórico que representa la obra, es capaz de hacer ver lo que la gente desprevenida comúnmente no ve. Se puede decir que la obra asalta el imaginario del observador, en la mayoría de los casos inaugurando una forma perceptible. El arte que señala directamente un suceso público a favor o en contra de un modo particular fácilmente apreciable se tilda de literal. Lo ideal en el arte es hacer que el receptor tome partido de una manera inteligente por el interés que la obra le causa. Por ello, los artistas se manifiestan con la obra eligiendo modos indirectos y subjetivos para que el receptor la recomponga a su manera y la interprete desde sus posibilidades argumentativas.

RECEPTOR ACTIVO DEL ARTE

Cuando la obra señala abiertamente una situación que le atañe al observador a pesar de tomar partido y posicionarse en pro o en contra, proporciona una riqueza de probabilidades y puede hacer que el receptor abra su extenso abanico de formas de lectura con base en lo que ella propone. Para que el público receptor del arte se aproxime a las obras también existen diversas rutas de interpretación, caminos que van de lo individual a lo colectivo, todo depende de lo informados

que estén y de los conocimientos que tengan los receptores sobre el entorno conceptual aludido por la obra. La crítica del arte opera en el mismo sentido, aprovecha la individualidad en el modo de percibir la obra, pero localiza las opiniones emitidas en canales de consulta masiva para que lleguen cada vez a más públicos y los criterios se propaguen por diferentes medios como páginas web, artículos, libros, revistas, blogs y otros canales de difusión.

Mientras más acertada sea la difusión más público estará enterado del suceso artístico, y por supuesto, más individuos estarán a favor o en contra de los postulados de la obra. Pero, ¿qué decir de las reacciones del público frente a los postulados de la obra con contenidos comunes a diversos públicos? En la mayoría de los casos se genera un ambiente especulativo, generando muchas más opiniones y versiones de los hechos. Aparecen más reacciones de receptores interesados en los temas de las obras para que finalmente los artistas y sus propuestas estén legitimados en los circuitos de distribución. El hecho de que el trabajo de un artista sea reconocido por muchas personas, y su obra sea aparentemente entendida por los receptores, no quiere decir que vaya a cambiar los modelos de interpretación. Para lo que sirve esto es para aumentar la fama del artista y, en el mejor de los casos, para posicionar su obra en los circuitos, sean estos comerciales, académicos, institucionales o de cualquier otro tipo.

En el arte contemporáneo mexicano el llamado *mainstream*, utiliza la popularidad de los artistas para ponerlos convenientemente en los mercados internacionales. Un ejemplo lo proporcionan las bienales de arte que se basan en la idea del turismo cultural, que atrae la inversión extranjera y crea una imagen positiva del origen de las obras y sus creadores en la comunidad internacional. Los mayores intereses internacionales están basados en la expansión del capital multinacional y la desarticulación de las fronteras mediante las tecnologías de la información.

La efectividad del mercado del arte consiste en la movilización de grandes capitales, para que sean cobijados por un sistema de reducción de impuestos, a esto la legislación mexicana lo llama: inversión en bienes culturales. Las obras que son compradas por coleccionistas e inversionistas, posibilitan una importante reducción de impuestos que los usuarios deben pagar en sus países, dependiendo, en todo caso, de cada legislación hacendaria en el país donde se haga la inversión. Lo preocupante al respecto es que se trata de cantidades considerables de dinero, que deberían ser abonadas al erario público y repartidas en beneficios comunes, pero debido a las llamadas inversiones culturales, no llegan a su destino.

En la actualidad es exitoso el negocio del arte conectado con la reducción de impuestos de parte de los representantes de monopolios financieros, directa o indirectamente patrocinan la existencia de grandes ferias comerciales de arte en las que abundan los dibujos, porque son de fácil cuidado, conservación, embalaje, y transporte. En estos ambientes comerciales del arte, el dibujo pierde gran parte de su poder conceptual y artístico para convertirse en objeto de uso, cargado de valor simbólico. En estas ferias pueden verse obras a precios exorbitantes, con niveles elevados de especulación facilitando el flujo y lavado de dinero sobre las mercancías culturales y como ya lo dijimos, la reducción de impuestos. Aun así, para algunos sectores de la sociedad el arte, en el sentido comercial, se entiende como un componente más de la industria del entretenimiento.

En el mejor de los casos, el arte debe conllevar una crítica a la realidad, en provecho de su poder comunicacional; por otro lado en el sentido crítico del mismo arte. En muchas ocasiones, las obras no pueden explicarse plenamente con mecanismos y combinaciones lógicas, proposicionales de las mismas artes. Independientemente de la fase sensible que contienen, la mayoría de las veces, las obras se explican desde la filosofía

a través de la estética, con términos y conceptos de análisis de las sensaciones y percepciones o desde parámetros de la historia. En la actualidad abundan también teorizaciones sobre las obras de arte desde las demás disciplinas, gracias a la emergencia de los estudios visuales o estudios de la cultura visual. Estos parámetros fueron tomados en cuenta en la Facultad de Artes UAEMéx., para la creación de un posgrado en nivel de Maestría.

En este caso, una de las conclusiones apunta a visibilizar la importancia de señalar que la producción de conocimiento en las demás disciplinas, se hace con estrategias similares a las del arte, en el sentido creativo, ya que si el conocimiento es el punto medular en el que los conceptos y la creación se relacionan, y como la creación ya no es solo privilegio de las artes y lo sensorial, sino del pensamiento en un modo simbólico, el énfasis intelectual se sitúa no solo sobre las condiciones en las que una obra es creada, sino sobre otras realidades de la creación derivadas de la inteligencia y sus desplazamientos socio culturales. Esto significa que actualmente se extiende cada vez más el abanico de posibilidades interpretativas y de evaluación de la creación artística, y del dibujo como parte fundamental de ella, hacia fundamentos doctrinales de las demás disciplinas como la sociología, la antropología y la psicología, por ejemplo: pero sobre todo en función de las relaciones sociales que desde la misma creación pueden establecerse. De tal manera que, la creación artística, se entiende como el lugar donde se juntan formas y reflexiones, que se legitiman de diversas maneras, así como disciplinas.

ARTICULACIONES CONCEPTUALES

Cuando el artista crea, dibuja y pone en acción y evidencia sus conocimientos sobre el estado de la situación a la que quiere aludir, expone el juicio personal intencionado, con el

fin de vincular a la obra visiones sobre su propia historia y las historias en general (incluyendo visiones sobre lo político, cultural y cognitivo), para referirse con la obra a las formas de comportamiento social que plantean una interrelación entre el pasado y el presente, y a los logros obtenidos a partir de los antecedentes históricos, políticos y culturales que los posibilitan. Al enfrentar la historia, el creativo idealmente quiere cambiarla o hacer hincapié sobre los asuntos que le conciernen por medio de la denuncia a través de su propuesta artística, en ella sale a relucir su condición política, criticando inclusive el campo histórico en el que se inserta la tradición de la práctica artística. Lamentablemente, la sola socialización de la idea, por medio de la obra, no afecta de manera sustancial el curso de ninguna historia.

Este concepto tiene que ver con la conexión entre la dialéctica de las artes y la dialéctica histórica, es decir, tiene que ver con la filosofía de la experiencia histórica en términos de la creación de piezas, objetos y conceptos, que en los circuitos de legitimación se denominan: obras de arte. La creación artística en el sentido político plantea una interrelación entre el pasado y el presente, en la que se desarrollan dimensiones contextuales que funcionan socialmente en sentidos tácticos con construcciones que parten de un entorno ideológico y doctrinal, pero no práctico. Es decir que, el arte, en el sentido práctico, no soluciona nada político; aporta críticas a la visualización de un fenómeno, pero no conlleva a procedimientos efectivos que cambien el devenir histórico.

La creación conlleva, entonces, acciones inteligentes y útiles de la obra hacia la sociedad, pero solo en sentido conceptual y filosófico. En la práctica del arte encontramos, por ejemplo, la mercantilización por medio de la que, los organismos legitimadores abusan de su poder, sometiendo a los creadores a sus intereses, aquí la creación cede terreno para su mismo funcionamiento, ante las formas de legalización social, quizás

porque, en los últimos tiempos se ha utilizado el despliegue del mercado como agente conciliador, y la creación artística se convirtió en un asunto global con teorías sobre el bien común, que solo sirven de paliativo conceptual, ya que no logran desintoxicar los sistemas hegemónicos de poder, sino que únicamente le producen atenuantes.

Para abundar en el ideal del arte y sus fuerzas propositivas y modeladoras de realidades existentes, que vinculan conceptos con definiciones generales como el de la creación y sus relaciones con la estética, la historia y las demás disciplinas, podemos considerar una falla de la investigación, plantear explicaciones referentes al acto creativo como único, exclusivo poderoso y superior a todas las cosas. Según Bruno Latour (1992), el sujeto creador y generador de dualismos como: naturaleza y sociedad, lo humano y lo inhumano, el arte y el no arte, la teoría y la práctica, lo hace a partir de una egolatría, por medio de cual el sujeto se cree superior a los demás elementos que conforman la naturaleza. Un grave error de la investigación es pensar que todos los elementos que conforman la naturaleza deben ser descritos y tratados en términos igualitarios. Es decir, que deben ser vistos como agentes que pueden criticarse y utilizarse para agenciar soluciones que le atañen a las prácticas de la vida, de la manera más útil y natural posible.

En términos generales, el sujeto creativo no está jamás separado de la naturaleza y viceversa, se encuentra inmerso en fenómenos naturales en los que transcurre la vida, y por ello analiza sus relaciones por medio de pensamientos que salen de la existencia misma. Aunque no es el caso de las obras de arte y los dibujos producidos en las facultades de arte, si de los circuitos de legitimación externos a ellas, hay dinámicas que antiguamente estaban excluidas como factores de creación, un ejemplo de ello son las características citadas en torno al mercado del arte, que ahora deben ser

tratadas de manera especial, ya que no es preciso que estas prácticas condicionen las generalidades de la producción artística, como tampoco deben condicionar la fecundidad de ningún tipo de conocimiento.

Hasta hace poco, en el arte tradicional se regulaban las obras y se sistematizaban en función de normativas historicistas, en las que predominaban las poéticas con métodos de corte oficialista. Estas dinámicas que proponían modelos fijos para el entendimiento de las obras generaban estatismos tendientes a convertirse en estilos de pensar y de obrar para los artistas y los receptores. Los derroteros de la creación artística en la manera oficialista estaban consignados en enciclopedias, anales de historia, diccionarios y libros de texto, tendientes a consolidarse como las bases del conocimiento en las academias. La transmisión de la información es así avalada por la vía institucional en los programas de estudios formales, cuyos métodos de conformación obedecen a bases canónicas sobre la disciplina, siendo difundidas principalmente por investigadores de institutos, estetas, filósofos e historiadores formados en la misma academia.

FORMAS Y CONTEXTOS

En la actualidad, los cánones de producción, las directrices de las obras y las formas de presentación ya no son fijas ni estáticas, ahora, impera el pensamiento móvil y los conocimientos se reconocen relativos. Estamos viviendo una época del pensamiento en que todo puede ser cuestionado y revalorado con fines eminentemente ideológicos. El pensamiento cambia con el tiempo, ello resulta riesgoso legitimar las formas de pensamiento fijas. Hay que reconocer que también es incierto justificar la movilidad del concepto, basados en las esperanzas del futuro, porque la realidad del tiempo presente está aquí y ahora, y el futuro con seguridad, solo podemos idealizarlo.

Desde que se entiende el concepto del pensamiento móvil y relativo no debe haber más poéticas normativas ni reglas fijas para el arte, y el conocimiento en general. Las formas fijas son el producto del comportamiento histórico y social en un nivel de realidad antiguo que a pesar de muchos se sigue promoviendo en algunos sectores académicos. Los movimientos artísticos cambian y sus corrientes ideológicas también, por lo tanto, la creación artística debe adecuarse a los cambios e implementar acciones, no solo críticas, sino de interacción social, en las que el público se integre de una manera afortunada a los procesos productivos que faciliten las formas de convivencia, al menos en el desarrollo de formas ágiles y necesarias de comunicación e interacción social.

Se dice que la comunicación comienza a ser efectiva cuando se desarrollan formas interpersonales de actuación y desempeño en torno a la sociedad. El arte contemporáneo al respecto ha generado formas participativas en las que diferentes tipos de público interactúan con las obras, entre ellas algunas que implican la ejecución de acciones recíprocas, en las que el público toma decisiones sobre el devenir y los resultados de la obra.

Derivado de ello se pueden reconocer y diferenciar los conceptos de las obras que consisten en lo que la pieza quiere decir, y corresponden básicamente a la mezcla que resulta de la intención del autor con las opiniones y actitudes de los receptores. Unidas a los conceptos, están las formas relativas a los estilos, las técnicas, los materiales y las relaciones espacio-temporales determinadas por los contextos específicos donde se desarrollan las obras. Los contextos se refieren a las relaciones espaciotemporales en el sentido geográfico, pero también reseñan las condiciones de los conceptos con relación al pensamiento utilizado para interactuar con las demás disciplinas, desde las que se puede analizar o producir arte.

Entonces, podemos también concluir que la normalización del arte y la forma de verlo en el sentido creativo, como lo hemos anunciado, ya dejaron de ser fijas, en parte porque el público es reticente a aceptar la historia como la cuentan los anales oficiales académicos y las enciclopedias. Hoy el público receptor puede configurar sus propias historias. Según Michel Foucault (1968), en su libro *Las palabras y las cosas*, las historias no son más que la serie de sucesos fortuitos, que en apariencia no pretenden ningún fin o propósito directo, sino que dependen del punto de vista de quienes las componen, recomponen y sobreponen para establecer unas leyendas específicas. Por ello en algunos sectores académicos, el contexto histórico ya no se entiende como el desarrollo de una ficción oficial, sino como el desarrollo de una serie de acontecimientos azarosos que pueden ser contados de maneras distintas, ya que la mayoría de sucesos que caracterizan una época específica, aunque quieran ser controlados por los actores sociales, presentan accidentes y desviaciones que no son totalmente intencionales ni registrables.

Esto mismo pasa con los asuntos políticos que son tratados por los artistas en algunas obras de arte, correspondiendo a sucesos que, por intereses particulares se tienden a manipular a favor de un grupo social específico, generalmente para ejercer algún tipo de persuasión. Frente a estas situaciones, la creación artística en la mayoría de los casos se emancipa y propone versiones y revisiones imparciales sobre los temas relacionados con el bienestar social. Aunque las obras solo afecten el sentido simbólico y no las soluciones prácticas.

EFECTOS SIMBÓLICOS

El universo simbólico del sujeto por ejemplo en el discurso de Jacques Lacan, uno de los autores en los que soportamos la metodología del presente proyecto, está formado por

el cúmulo de experiencias mundanas que se fijan en cada individuo, convertidas en conceptos derivados del orden del lenguaje y del orden de la cultura. En el sentido del lenguaje, lo simbólico tiene una función que impera y domina el registro de lo imaginario, basado en la palabra y está directamente ligado con lo que los hechos significan para la sociedad.² Cuando una obra se presenta al público el cosmos conceptual al que se refiere no se cierra a la mera intención del autor, al contrario, se abre al universo simbólico infinito de los receptores y a las complejidades que se retroalimentan continuamente con las informaciones que poseen quienes la reciben. Ellos a su vez no son simples receptáculos de informaciones que la obra sugiere, sino mentes y cuerpos activos, detonadores de diversas circunstancias basadas en lo que perciben. Así el público receptor, pasa de ser un ente pasivo a un sujeto reflexivo, dinámico y creativo a la vez.

Por ello, también concluimos que, así como el conocimiento no es algo fijo, lineal, continuo ni tampoco pretende una verdad absoluta, el dibujo como acto creativo es el resultado del pensamiento que se está generando cada vez y su valor lo tiene; lo que se va descubriendo en el proceso de integración de las informaciones respecto de los entramados conceptuales, formales y contextuales de la obra. El ambiente de intercambio de conocimientos entre las disciplinas en el que se trabaja actualmente, permite al arte en general, y al dibujo en particular, la posibilidad de que se abran caminos, que no necesariamente llega a situaciones específicas, pero son útiles para el diseño y proyección de otras etapas de creación, consecuentes con las soluciones artísticas que se van encontrando.

Cuando se abordan obras que llevan consigo esta forma de concebirse, por un lado, se está siendo parte del proceso de

² Para ampliar el tema se puede consultar el artículo de Luis Roca Jusmet, Lo simbólico como el orden necesario del lenguaje y de la ley en: A Parte Rei 70, Julio de 2010, Revista electrónica de Filosofía originada en España.

conformación de conocimiento y, por otro, del flujo continuo del mismo, estamos hablando en este caso de obras que pueden tener incluso evoluciones e involuciones, en las que pueden verificarse y evaluarse los niveles de creación aludidos en el presente texto. El conocimiento artístico concebido de esta manera fluye siempre, cambiando y transformándose en el sentido creativo. El sujeto creativo entonces debe procurar soluciones prácticas y de convivencia con la sociedad, en ese continuo tránsito en el que el conocimiento va retroalimentando las diferentes prácticas cotidianas sin el ánimo de determinar verdades universales o absolutas, porque las sociedades actuales igualmente están compuestas por sujetos cambiantes cuyos pensamientos y obras también están en tránsito y en continuo movimiento, como la propia naturaleza y la sociedad en la que estamos inmersos.

**II. DIBUJO,
POSMODERNIDAD
Y METODOLOGÍA
SEMIÓTICA**

Janitzio Alatraste Tobilla



El dibujo como una de las áreas de las Artes Plásticas, o más recientemente llamadas Artes Visuales, representa un aspecto básico para el aprendizaje de la disciplina, esto último es aceptado por la generalidad de las academias de artes visuales aunque, lo que no resulta tan claro es, lo que cada una de ellas entiende por dibujo.

Lo que intento decir es que, la multiplicidad de criterios sobre el concepto de dibujo repercute en la creación de imágenes sobre: objetos de estudio, aprendizaje, práctica, valoración e incidencia en los sistemas artísticos. Esta pluralidad de posturas resulta muchas veces conflictiva, no solo al confrontar informaciones de una academia a otra, sino incluso dentro de un mismo cuerpo académico; esta circunstancia crea confusiones en los alumnos, ya que, en un determinado momento viven la disyuntiva de tener que elegir por una visión del dibujo o bien, retomar aspectos fragmentarios de varias, esta tarea podría ser problemática para los estudiantes, pues como he mencionado, estas posturas, respecto de los principios del dibujo y la imagen suelen ser excluyentes unas de otras.

Sin embargo, este conflicto no se reduce al ámbito escolar de alguien que inicia su formación profesional en las artes visuales, más bien se suma a una serie de fenómenos que es posible que se experimenten durante el proceso de desarrollo profesional; por ejemplo, puede ocurrir un desacuerdo entre lo que este estudiante conciba como la profesión de artista visual y lo que piensen sobre ello su contexto familiar y social, también es común oír a alumnos de recién ingreso a las escuelas de arte que éstas no son lo él esperaba significando, esto una disyuntiva entre su propia concepción y la idea de la academia en la cual fue admitido.

Estos últimos solo son ejemplos de la gran cantidad de visiones que sobre un fenómeno, en este caso la plástica, pueden coexistir dentro de un contexto más o menos cercano, ya que

las incertidumbres de un estudiante se expanden todavía más al entrar en contacto con circuitos de difusión de la plástica: galerías, exposiciones o museos, además de encuentros de artistas como bienales o ferias, espacios donde la diversidad de propuestas de dibujo e imagen en general alcanzan un punto de multiplicación, en el cual resulta difícil percibir un orden dentro de los criterios de selección y promoción de éstas.

He querido iniciar esta introducción comentando circunstancias que pueden formar parte de muchos, que como nosotros, iniciamos en algún momento una formación plástica y que ante la desinformación había una gran cantidad de fenómenos que no alcanzábamos a comprender del todo. Sin embargo, esta incertidumbre ante una expansión de informaciones no es exclusiva de quién inicia una formación profesional, ni se reduce al contexto del arte o de la educación artística, este fenómeno expansivo de la cultura, que sugiero mediante el ejemplo que menciono, se vive hoy de manera tan cotidiana, que bien pudiera ser una de las pautas que definan lo que muchos pensadores contemporáneos han llamado Posmodernidad.

La Posmodernidad es un concepto “elusivo, que parece tener desde su concepción como característica intrínseca esa misma elusividad, ya que aquello no elusivo, fijo, completo y definible representa solo el requerimiento para un paradigma de pensamiento *moderno*” (Lyotard, 2003). De esto último se podría inferir que lo posmoderno es lo que sucede a lo moderno, hablando en términos evolutivos, es decir, si posmoderno es después de lo moderno, lo posmoderno será necesariamente mejor que lo moderno. Sin embargo, verlo así sería volver a juzgar un concepto no moderno como la Posmodernidad, con nuestros mismos criterios modernos.

Otra manera de explicar lo limitado de querer entender lo posmoderno desde conceptualizaciones modernas sería a

través del modelo de los tipos lógicos de Whitehead y Russell, en el cual al hablar de las agrupaciones, desde una lógica matemática de los conjuntos, diferencian los autores entre miembro y clase, de modo que una agrupación consta de miembros, pero aquello que la define como tal, es una clase y ésta, no es un miembro de la agrupación.

Por lo tanto, si consideramos al concepto moderno de Definición, como miembro de la clase de los conceptos de la Modernidad, será posible que la clase definiera al miembro, en este caso la Modernidad al concepto de Definición, pero muy difícil que el miembro explicara la clase, es decir la Definición explicando a la Modernidad, ya que ésta no es un miembro de la agrupación y por lo tanto es de un tipo lógico distinto.

Eso que aquí he llamado la clase de los conceptos de la Modernidad, tendría la posibilidad de precisar las características de los miembros de esa clase, pero no a otra clase como, los conceptos de la Posmodernidad, ya que ésta sería algo así como, la Modernidad explicándose a sí misma y, al hacerlo generar un tipo lógico distinto es decir una clase, la cual incluye entre sus miembros a la Modernidad.

Es por ello que Lyotard o Calinescu en publicaciones del mismo año no han excluido a lo moderno de la posmodernidad, afirmando que de algún modo la Posmodernidad es también confluencia de múltiples modernidades que al sumarse han entrado en conflicto y que este no puede dirimirse desde la parcialidad de cada visión, requiriendo una nueva clase de conceptos que permitan diferenciar a las parcialidades, conociendo sus características; proceso que puede propiciar vías de diálogo entre posiciones encontradas.

De modo que pienso que el fenómeno del dibujo en el pensamiento contemporáneo se inscribe como suceso posmoderno y más allá de pretender que hubiera una visión

del dibujo que exhibiera mayores bondades que otras, nuestro interés radica en la posibilidad de generar una clase de conceptos sobre el dibujo, con la función de diferenciar las múltiples manifestaciones de éstos, aspiración que no es posible desde los pensamientos que han construido una diversidad tan amplia de formas de dibujar.

Para aclarar aún más la posible trascendencia de este intento, podríamos pensar que aunque haya muchas conceptualizaciones sobre el dibujo, esto no merma una producción artística plural y que esa pluralidad es correlato del arte. Sin embargo la conciencia de esa diversidad no es tan común como pudiera creerse y abundan en todos los sistemas artísticos grupos de poder y seguidores de éste, que basan el ejercicio de su autoridad en la premisa de una verdad que por supuesto ellos poseen.

No pienso que el ejercicio del poder sea un suceso abyecto por naturaleza, lo que pienso es que la práctica del poder tendría que darse en nuevos términos, quizá en una confrontación abierta de pensamientos. Solo que la premisa de un conocimiento “genuino de verdad”, por un grupo de poder en un sistema artístico, que se representa en personajes como los curadores, los críticos, los jurados, los académicos o los funcionarios de la cultura, puede ser causante de represiones que dificulten una expansión de saberes como la que por ahora nos toca vivir en el campo de la cultura.

SOBRE EL DIBUJO PROPIAMENTE DICHO

Parte inicial de esta investigación es delimitar el campo conceptual de lo que en el contexto de la misma, representa el dibujo. Esta tarea implica la problemática de cualquier acotación del concepto de dibujo, conlleva en sí misma una intencionalidad que podría caer en exclusiones de conceptos

trascendentes para éste, pero ese es un riesgo que todo conocimiento tiene que correr, pero que siempre es importante mencionarlo desde el inicio de una investigación, es decir que no pretendo ser imparcial en mis conclusiones y métodos de estudio, en la claridad de que un sujeto es por condición, parcial.

También quisiéramos decir que por sujeto no entendemos una persona aislada, sino una forma de sujeto colectivo que elementalmente se podría entender como un grupo de individuos aglutinados en un fin común, solo que este sujeto colectivo es también un ser único que en su conformación ha visto intervenir directa e indirectamente a una gran cantidad de sujetos, por ello nadie podría asumir como completamente propio un pensamiento, que si bien se manifiesta por medio de él una idea nunca se construye aisladamente. Por ello, si no podemos ofrecer imparcialidad en cambio ofrecemos dar cuenta de esa colectividad que ha participado en las posibles conclusiones que ahora podamos compartir.

Del dibujo se entienden tantas cosas, que muchas veces más que conceptos son imágenes: un lápiz, tinta, líneas, blanco y negro, por mencionar solo algunas. En forma coloquial dentro de ambientes no especializados “saber dibujar” se aplica a imágenes de sujetos, que logran representar en un código gráfico icónicamente un determinado objeto o situación, sin entrar en profundidad sobre lo que es un ícono, sino aludiendo a su acepción más coloquial es decir una imagen visual.

En contextos de mayor especialización, como en ámbitos académicos de la enseñanza de las Artes Visuales, el dibujo se entiende ordinariamente como la práctica bajo diversas dinámicas del aprendizaje de la representación de la realidad (Gómez, 1999), sin que medie en esta conceptualización ninguna reflexión de eso que se nombra con aparente claridad como “realidad”.

El dibujo es uno de esos conceptos con los cuales se podría definir a un objeto y, sin embargo, definir el concepto es algo que no sucede con la misma fluidez, con la que abiertamente juzgo sin reflexión a una imagen visual y tangible como dibujo.

Es por ello que pese a existir una considerable literatura sobre el tema, tanto el dibujo como la realidad misma se resisten a ser delimitados bajo un simple enunciado, es decir que para definir al dibujo creo que, como en el caso de la Posmodernidad, las definiciones de éste no nos sirven ante la cantidad de ideas acerca de él.

Por lo tanto he decidido no iniciar esta investigación sobre Dibujo, como tradicionalmente iniciaría una investigación, definiendo mi objeto de estudio, sino he preferido primero explicar la manera como pienso la imagen metodológicamente y después definir mi objeto de estudio; dicho de otro modo, si, la realidad aparece en mi mente como resultado de mis capacidades para organizarla, ésta sería pues un constructo de mi capacidad de significarla, por ello pienso que algo más importante que hablar del objeto que veo como concepto de Dibujo, es explicar desde donde lo pienso.

MODELO METODOLÓGICO

Un método se puede entender como el camino que uno sigue para la consecución de algo, sin embargo una metodología sería un posible tratado de las diferentes estrategias con la que organizamos el trazado de caminos. La estrategia para trazar un camino requiere el ejercicio mental de una información ya adquirida, por ejemplo si lo que deseamos adquirir ya lo hemos adquirido antes, es posible que nuestra acción se encamine a repetir los procesos del éxito anterior, pero si no, nos remitiremos a una experiencia previa cercana a nuestros objetivos actuales, ensayando acciones que realizadas nos

brinden la posibilidad de reflexionar y con ello, adquirir un bagaje de experiencia aplicable a nuestro propósito actual.

Lo que intento explicar es cómo en el proceso de consecución de algo se ponen en juego un actuar concreto y un discernimiento que distingue, y aplica experiencias pasadas, construyendo así estrategias nuevas, que a su vez serán cotejadas con nuestra acción actual. Un método pone en juego una determinada forma de actuar y pensar, procesos que si nos atenemos a nuestra experiencia pragmática de interacción con el mundo, no constituyen campos distintos del todo y mucho menos procesos antagonicos, sino más bien, aspectos complementarios de ser en el mundo o existir.

De modo que sería posible entender a un método como pensar y actuar, vistos como un todo dinámico, que me permite una interacción con otro. Quien habla de un concepto similar a lo que menciono ha sido Ch. S. Peirce con su idea de Pragmatismo. Las estrategias para conseguir fines y métodos, al establecer su relación con el pensamiento se refugiaron en los saberes que establecían las formas “correctas” de éste, de modo que si ya se había fijado una forma correcta del pensar, cualquier método solo tendría que aplicar las estrategias definidas como reglas para la obtención de un conocimiento, repitiendo sus procesos; provocando que las metodologías devinieran en técnicas y el pensamiento en lógica (Morin, 1997).

Sin embargo Peirce, hace cerca de 150 años, intuyendo esto, dedicó sus esfuerzos indagatorios al refinamiento de una lógica que incluyera como parte de un mismo proceso al pensar y el actuar, y no solo eso, sino a la concepción de no existencia de lo uno sin lo otro y que su separación es siempre artificial, cuyas consecuencias han magnificado la preeminencia de un aspecto sobre el otro en nuestra relación con el mundo y que vistos parcialmente solo servirían para definir un fenómeno cognitivo como algo incompleto.

A esa lógica Peirce la llamó Pragmática, junto a otros pensadores como: W. James, A. Bain o Ch. Wright, que nació de manera casi informal con el *Methaphisical Club*, y que después el mismo Peirce la diferenció al presentarse desacuerdos con sus colegas para renombrarla Pragmaticismo. De este Pragmatismo y, posteriormente Pragmaticismo, visto como “teoría del método” (Delladalle, 1996), es que surgió la “teoría de la significación” de Peirce, que se conoce como Semiótica. Para comprenderla es importante entender su origen en la Pragmática y su objeto de estudio es el pensamiento, y como éste es la herramienta fundamental en nuestra relación con el mundo, relación que establece y arroja conocimiento, es decir, la Semiótica de Peirce es una epistemología.

Peirce basa su propuesta epistemológica semiótica, en estructuras triádicas que marcan una diferencia sustantiva con las estructuras duales de la mayoría de las teorías del conocimiento de la civilización occidental, estructuras al modo de, por ejemplo: sujeto y objeto. Esta triadicidad va más allá del mero capricho por un número, que sean tres, en lugar de dos, implica un pensamiento distinto del de la tradición dual.

Una dualidad pone en juego dos factores, que al relacionarse cumplen una función ya sea de oposición (dialéctica) o de complementación (teoría de sistemas). Al estar estos factores uno frente al otro esta dualidad puede servir de modelo a una gran cantidad de fenómenos aparentemente naturales en nuestra experiencia del mundo; sin embargo desde la lógica de Peirce esa aparente dualidad es producto de la transparencia del fenómeno de la semiosis, que pone en juego un elemento más a una relación que aparentemente acontece solo entre dos factores: un sujeto y un objeto. El tercer elemento es el signo, visto aquí como la manifestación del pensamiento, es decir que en cualquier relación con el mundo actúan un sujeto, una mente y un existente.

Este pensamiento no es el sujeto ya que, se ha producido como reacción del choque de dos factores previos, tampoco es el objeto ya que lo que resulta de esa reacción no es, lo que la generó sino una representación de ello.

Esta lógica de significación devela la circunstancia de la no aprehensión total del objeto, cualquiera que sea la cualidad ontológica que este posea y, ésta ha sido, una discusión constante en el pensamiento filosófico occidental dándose posturas que afirman tanto la aprehensión del objeto desde nuestra experiencia empírica, como la imposibilidad de ello, ubicándose en muy distintas visiones, desde un realismo ingenuo, como en el pensamiento positivista hasta la casi no existencia del objeto dentro de un idealismo radical, pasando por posturas moderadas como John Locke que afirmaba que de lo único que podemos dar cuenta es de nuestra percepción o, por supuesto Kant, con su criticismo sensorial que, apuntaba hacia las insuficiencias de nuestros sentidos como instrumentos de recolección de información y por lo tanto, lo trascendental del conocimiento ocurría desde la organización de nuestra mente.

Peirce retoma este criticismo kantiano y propone esa organización mental como mediadora entre los sujetos y el mundo, mediación que llevará el nombre de signo y, que posee, una estructura triádica ya que, considera los factores primordiales que intervienen en su gestación, de nuevo: sujetos, mundo y pensamientos.

La lógica triádica de Peirce, propone un signo altamente relativo ya que, lo hace interactuar con un pensamiento y con un mundo donde, éste se constituye como resultado de un proceso de significación o semiosis. Esta triadicidad no es la concreción de un tercer espacio relacional como sugiere la dialéctica ya que, este campo sígnico no se genera por contradicción, ni es meramente un espacio relacional, la

triadicidad de Peirce es insoslayable a los tres factores en juego que constituyen el fenómeno de la semiosis: un representamen o signo, un existente u objeto y un pensamiento o interpretante que da categoría de representación al signo.

Antes de explicar estos tres factores en juego de una semiosis, es importante mencionar que para cualquier epistemología es fundamental una ontología que, considere las condiciones de posibilidad de existencia del conocimiento, para Peirce esta ontología se construye retomando las categorías que ya Hegel ha considerado en su Fenomenología del Espíritu, al proponer las formas de éste último como: Ser, Esencia y Concepto.

TRIÁNGULO ONTOLÓGICO

Peirce añade a la consideración clasificatoria en Hegel, una lógica factorial y relacional donde: Ser, Esencia y Concepto se transforman al interactuar en un proceso complejo. De modo que además de presentarse como modalidades del Ser, constituyen un proceso relacional que daría como resultado formas diversas de éste. A esta tríada de Ser, Esencia y Concepto, Peirce la complementará dentro de una lógica numérica, herencia familiar de su contexto matemático, pues su padre era un destacado profesor de ésta disciplina en Harvard; y las llamará: Primeridad, Segundidad y Terceridad.

Primeridad, será aquello que acontece con independencia de cualquier otra cosa, sin hacer un llamado de nada en un proceso totalmente recursivo, el Ser. La Segundidad es el acontecimiento que presupone algo exterior a su propia insistencia es decir, un segundo que genera aquí sí, casi una dialéctica, sin que se efectúe necesariamente una oposición sino, simplemente la consideración de dos factores en juego que juntos hacen posible un modo de ser esencial, que alude a la propiedad intrínseca de su categoría ontológica, que ya

no es completamente ensimismada, sino considera lo existente como parte de lo insistente es decir, un dentro insistente y un afuera existente que da categoría ontológica distinta al Ser, una categoría determinada por el afuera, pero solo posible por el adentro. La Segundidad es, entonces, el modo de ser del mundo fenoménico matérico, lo Dado, en términos de C.I. Lewis (Faerna, 1996), modo fundamentalmente reactivo ya que se genera entre la contraposición de insistentes y cuya cualidad es la exterioridad.

La Terceridad, será la categoría del pensamiento, concepto en Hegel, cuya función se cumple al asignarle a un hecho (lo segundo) una estabilización desde el pensamiento, esta será la categoría del conocimiento, también de la representación ya que solo es posible que algo substituya a otra cosa mediante una operación simbólica que una un dentro y un afuera por medio del acto de pensar. Quizá una forma más vivencial de entender estos tres espacios ontológicos, pueda ser el enfoque que aplica Deleuze a un estructuralismo lacaniano (Chatelet, 1984), al mencionar los tres ámbitos de constitución del sujeto: lo Real, lo Imaginario y lo Simbólico. Donde lo Real constituye un ámbito de insistencia con total independencia de cualquier otro elemento, lo Imaginario implica la actualización de un Real desde un sujeto que, siempre presupone dos factores un interior y un exterior, donde éste último puede estar ausente; esta actualización al estar desligada del pensamiento acontece como una imagen que permite una relación entre la insistencia y la existencia. Finalmente el Simbólico es el espacio colectivo que realiza una operación de desplazamiento que permite la substitución de un elemento por otro desde la conciencia de un pensamiento, este elemento en la experiencia del sujeto que permite la aprehensión de lo Real, Lacan lo llama Fantasma, generándose a partir de la operación representacional que, a la vez que crea una distancia con lo Real, es la única posibilidad de relación con éste.

Los conceptos de: Real, Imaginario y Simbólico, son desplazamientos conceptuales que Lacan retoma de Peirce y que le sirven para definir de manera más móvil y relativa la ontología del sujeto. Volviendo a Peirce, estas categorías, factores y funciones: Primeridad como sensación, continuidad, insistencia o cualidad; Segundidad como reacción, relación, realidad o existencia y; Terceridad como ley, pensamiento, representación o persistencia. Sirven en el modelo semiótico para diferenciar la matización que todo proceso de semiosis experimenta en el pensamiento al constituir un signo. Estas tres categorías aparecerán en toda semiosis en distintos grados de intensidad y para el estudioso del fenómeno de la significación implicarán el punto de análisis que todo cognoscente incorpora al objeto de estudio al generar conocimiento.

De modo que todo signo será resultado de la interacción de estos factores, a la vez que se constituye mediante la operación de tres funciones. Es pertinente explicar que la Primeridad, la Segundidad y la Terceridad son en la lógica de Peirce tres herramientas de pensamiento: factores, relaciones y conceptos. Como factores se constituyen en actores de un proceso y permiten comprender el modelo sémico en un orden clasificatorio; como relaciones actúan como funciones operativas que generan un proceso dinámico que hacen posible entender el modelo semiótico dentro de una lógica sistémica; como conceptos permiten la representación en nuestra mente del fenómeno virtual en que se constituyen y dan al modelo semiótico su carácter teórico.

Esta triple cualidad de la semiótica de Peirce nos permitirá tanto, analizar el dibujo como fenómeno sémico que pueda arrojar un orden clasificatorio de distintas formas de pensar el dibujo, como un análisis del proceso generativo que desde un pensamiento produce imágenes concretas, finalmente al dibujo como un orden teórico que nos permita producir conceptos desde la ejecución de una apropiación gráfica de la realidad.

Una vez definido el espacio ontológico que da condición de posibilidad al conocimiento, por medio de las categorías que interactuando generan un ámbito de pertinencia relativizante para éste. Y como ya he mencionado toda semiosis quedará matizada por cada una de las categorías, combinándose las tres en toda semiosis, aunque en una combinatoria distinta en cada caso.

TRIÁNGULO SEMIÓTICO

Ahora intentaremos pasar a la tríada propiamente semiótica en Peirce, en ésta se continúa la misma lógica triádica donde los elementos constitutivos del signo resultan tanto factores, funciones y conceptos lo que genera un modelo sígnico tanto clasificatorio, sistémico y teórico. Estos elementos: Representamen, Objeto e Interpretante, constituyen todo proceso sígnico.

Representamen

El Representamen como función cumple el papel de dispositivo de acción de la semiosis, un Representamen es el motivo que desencadena la dinámica representacional y puede entenderse como aquello que aparece ante nuestra experiencia como significativo, una presencia, una intuición, una posibilidad, un sonido, una imagen, un pensamiento. Como factor o sea elemento de un conjunto, el mismo Peirce lo análoga al signo en sí, lo llama Representamen o signo, es decir, en una semiosis siempre aparecerá una parte que implicará una existencia fuera de la mente que ordena la significación, aún si esta ex-sistencia fuera imaginaria, por ejemplo, un determinado sonido puede provocar en mí un proceso significativo y este sonido puede ser imaginado, sin embargo al generar una semiosis en mi mente siempre asumirá la distancia entre ella y ese sonido es decir,

el factor Representamen alude a un espacio de segundidad al constituirse como reacción (el Objeto) entre dos entidades, una generadora (el Representamen) y una receptora (el interpretante); como concepto, el Representamen es la parte gramatical, formal del proceso de semiosis.

Interpretante

El Interpretante también es factor, función y concepto. Como función es estabilizadora ya que es el pensamiento que da categoría significativa al Representamen, esto quiere decir que para que se produzca una significación se requiere un ejercicio mental de sustitución de una cosa por otra, esta operación es la que efectúa una mente y es a la que Peirce llamó Interpretante. Llama la atención que no la llamara intérprete, circunstancia que es importante aclarar para adentrarnos en el pensamiento de Peirce.

El Interpretante en Peirce tiene un fuerte contenido colectivo en tanto que los constructos de verdad son productos del campo del Interpretante, es un suceso que se actualiza y se difunde como hábito interpretativo de un grupo social, por lo tanto la verdad tiene una naturaleza consensual; estos hábitos interpretativos al repetirse tienden a naturalizarse en los sujetos y de tan aprendidos éste los ejecuta de forma irreflexiva, siendo difícil diferenciar qué tanto un sujeto actúa de forma autónoma frente a un signo, que a su vez le requiere un tipo definido de significación, por ello en la función estabilizadora del signo o sea, el Interpretante.

A Peirce lo que le interesa es este pensamiento colectivo que se ha construido y se actualiza en cada sujeto, le interesa la estabilización del signo como hecho habitual o consensual que produce códigos y mediante éstos se expresa el conocimiento. Este espacio del Interpretante sería posible establecer una

analogía parcial con la idea del Paradigma en Kuhn o de *imprinting* en Morin, también tendría semejanza al simbólico en Lacan así como a la concepción de inconsciente para este mismo autor, sobre todo por la sugerencia de Lacan donde piensa que lo inconsciente más que instintos y pulsiones son las normativas de represión y desplazamiento de nuestro deseo, normativas que adquirimos como condición de nuestra integración al cuerpo social.

Al hablar de normativas habituales de interpretación del signo sería posible entender el ejercicio repetitivo de un hábito de interpretación como una suerte de naturalización del signo, donde éste se vuelve transparente desapareciendo de la pantalla de nuestra conciencia, esta desaparición del signo es característica del ámbito funcional signico que Peirce llama Objeto.

Objeto

El espacio el Objeto es la relación del signo con los existentes, es decir las entidades que se les atribuye cualidad de ser y que, se manifiestan a nuestra mente con una relativa autonomía de nuestra conciencia. Este Objeto semiótico es a lo que se refiere el signo, el espacio existente necesario para la constitución de éste. Es decir que la función de Objeto en la tríada semiótica no se refiere a que un Representamen esté en lugar de un objeto tangible y determinad, sino que un Representamen se puede relacionar con un existente mediante la operación de enlace que se ejecuta por el pensamiento, por ello esta función de lo segundo (Objeto) de ningún modo alude a un hecho empírico de manera directa, sino a la constitución referencial de una mente de un ámbito de existencia. Y si esta operación de la semiosis no alude al objeto empírico es porque la única forma de relación que se establece con lo externo a la mente, es en signos. Aunque estos signos no se experimenten en la

conciencia como tales, más bien se viven como realidades naturales y autónomas de cualquier pensamiento.

La importancia epistémica de esta función semiótica estriba en que, la noción de realidad queda relativizada respecto del pensamiento, que efectúa la relación entre un Representamen y un Objeto, de modo que un mismo objeto puede cambiar en una semiosis, al cambiar el pensamiento que lo liga a un Representamen, de ahí que la realidad que pertenece a la función semiótica de Objeto cambia si se transforma la mente que estabiliza al signo.

Si, como se ha pensado tradicionalmente, el dibujo es la técnica que aborda la realidad en la plástica, desde una visión semiótica esto no resulta conflictivo con una visión menos conservadora del dibujo, ya que bajo esta lógica de Peirce la realidad se multiplicaría y el dibujo en su función de representación de realidad necesariamente tendría que ampliar sus formas de significación, hecho que ha ocurrido dentro de las manifestaciones del arte contemporáneo.

Recapitulando hasta aquí, en la lógica semiótica de Peirce se señala la pertinencia ontológica del Ser: como una pura continuidad, insistencia; como una reacción, existencia y como un pensamiento, persistencia.

También podríamos enmarcar la cualidad, la relación y la ley en un cuadro más complejo con toda una constelación de conceptos, por ejemplo:

Primeridad	Segundidad	Terceridad
Cualidad	Relación	Ley
Insistencia	Existencia	Persistencia
Sensación	Reacción	Pensamiento
Posibilidad	Realidad	Verdad
Vivencia	Presencia	Representación

Todos estos conceptos aluden a una ontología que se propone como ámbito de pertinencia de las diversas semiosis; es decir, la semiosis se manifestaría matizada de Primeridad, Segundidad y Terceridad. Posterior a este modelo ontológico de categorías, Peirce plantea su triángulo semiótico. Ontológicamente la semiosis o función signica aparece solo en la Terceridad, por lo tanto, todo signo es tercero. Las funciones o momentos del signo son: Representamen, Objeto e Interpretante.

El Representamen es el signo en sí o bien, lo que media entre un existente y un pensamiento, en general no se experimenta como una mediación, sino que se vive como una sensación de presencia; dicho de otro modo, el fenómeno signico en el Representamen es experimentado como una vivencia de intensidad. El Objeto es de lo que habla el signo, la función de existencia que hace posible la generación de un signo como ámbito de realidad consensada, sin olvidar que ésta siempre es relativa al pensamiento que la actualiza.

El Interpretante es el pensamiento que hace posible que algo esté en lugar de otra cosa, que además posee una edificación colectiva, de modo que un Interpretante siempre es un ámbito simbólico y como tal tiene la propiedad de estabilizar al signo, haciéndolo re-presentante de algo en función de un hábito interpretativo social o bien, de un acuerdo de verdad logrado a partir de la investigación de un grupo.

Hasta aquí sería posible desplazar algunos conceptos hacia la conceptualización del dibujo que intento proponer mediante una epistemología semiótica. Podríamos pensar que el dibujo ha entendido como realidad a diversos objetos, dependiendo de la concepción paradigmática de diferentes épocas; por ejemplo, para una imagen medieval la realidad aludida en un dibujo románico sería un espacio divino que, gráficamente se representaba completamente diferenciado de una realidad empírica, por ello podemos ver en el dibujo románico trazos

geometrizarlos, planos de color de gran abstracción que es posible entender como resultados de procesos mentales, aunque en su momento también fueran entendidos como realistas, solo que referidos a una realidad más trascendente para ellos, una realidad divina.

Algo análogo pudo haber ocurrido con el dibujo bizantino donde los personajes, todos ellos con aura sobrenatural, son representados en un espacio metafísico, esto denotado por la ausencia de límites, por la falta de sombras proyectadas, por perspectivas múltiples que dificultan una ubicación lógica de las construcciones; se hace significativa la nula preocupación por definir y estabilizar el espacio que habitan las figuras y, sin embargo, desde su pensamiento es posible que ellos entendieran esa representación como realista, de nuevo porque alude a una realidad que en su concepción sería la única que valdría la pena representar también la divina.

De modo que, semióticamente hablando, no podríamos afirmar que el dibujo en general pudiera ser realista en ninguna de sus manifestaciones a menos que, entendamos la realidad como un constructo mental colectivo, armado desde el pensamiento pero, de ese modo quizá todos los dibujos podríamos llamarlos realistas.

Si aceptamos esto último ya no podríamos hablar en términos naturalizados de la realidad y, más que separar un posible dibujo realista de uno que no lo es, la investigación por conocer más el acto de dibujar tendría que orientarse hacia poder distinguir a qué realidades aluden la diversidad de modos de dibujar, así como poder diferenciar la manera en que se construyen éstas dentro de un imaginario representado en el dibujo.

La posibilidad de mapear este fenómeno de construcción de realidades y expresadas en cada época por el dibujo, creo que es posible por medio del modelo semiótico de Peirce,

solo que, la parte del modelo que pienso más útil para ese propósito todavía no ha sido abordada, y sería cómo es que Peirce entiende la articulación entre su tríada de categorías ontológicas y el triángulo del signo.

LO ONTOLÓGICO Y LO SEMIÓTICO

Esta articulación entre lo ontológico y lo signico Peirce la propone al derivar del triángulo semiótico tres nuevas tríadas en cada espacio del signo, derivaciones que hacen evidente el carácter fractal del pensamiento Peirceano. Las funciones semióticas: Representamen, Objeto, Interpretante, cada una a su vez tendría tres ámbitos de pertinencia ontológica, es decir, un Representamen como posibilidad, como realidad o como verdad. Lo mismo si aplicamos este principio de las categorías al Objeto y al Interpretante.

Peirce asigna un concepto a cada una de estas derivaciones. A un Representamen como posibilidad lo designa Cualisigno, como realidad Sinsigno, como verdad Legisigno. Un Objeto siguiendo el mismo orden sería: Ícono, Índice y Símbolo. Finalmente el Interpretante tendría en cada caso: Término, Proposición y Argumento.

Dicho de otro modo, el triángulo semiótico (Representamen, Objeto, Interpretante) que son los elementos y funciones que participan en la constitución del signo, poseen la facultad de matizarse para su construcción signica de los ámbitos de pertinencia ontológica, de modo que un Representamen, entendido como vivencia de un fenómeno significativo, puede ser resultado de una mera intuición (Posibilidad) Cualisigno, como resultado de una reacción (Realidad) Sinsigno, o bien, producto de un pensamiento (Verdad) Legisigno.

Esta combinatoria entre lo semiótico y lo ontológico en Peirce arroja un espectro mucho mayor de variedades de signos, ya

que el modelo se convierte en un instrumento para articular un análisis tanto de creación como de ejecución concreta de casos particulares de una pragmática de los signos.

Como ejemplo, podríamos pensar casos de dibujo como el de un ejercicio tradicional de representación en una clase con modelo, descrito semióticamente sería la generación de un signo que surge de la reacción frente a un existente, en este caso el modelo; ahora bien, si el sentido del ejercicio es representar esa reacción dentro de una convención de realidad, la representación sería con características indexales, asumiendo que nuestros sentidos nos ofrecen un registro retiniano análogo de lo existente y que, lo que habría que plasmar en el dibujo sería ese registro lo más isotrópicamente.

Sin embargo, ante ese mismo ejercicio, la intención podría no ser una representación dentro de una realidad convencional sino, más bien aludir a la sensación que ese modelo genera en el que lo dibuja, en este caso la imagen seguiría siendo producto de una reacción pero, esta no se matizaría como en el primer caso de indexicalidad realista sino de, una iconicidad intuitiva.

Lo interesante de estos casos es que, los dos podrían ser entendidos como realistas solo que, en el primer ejemplo se trata de una realidad construida desde un existente con apego a éste, una suerte de objetividad; mientras en el segundo la realidad aunque resultado de una reacción el eje de construcción del signo, se desplaza del existente hacia el insistente, en este caso la vivencia cualitativa de un sujeto frente a un hecho externo.

Lo que he intentado mediante los ejemplos anteriores, ha sido caracterizar un ejercicio de dibujo analizando la realidad a la que se alude mediante diferentes intenciones respecto de ella, ahora bien, si lo que trato es diferenciar las realidades referidas y construidas en cada caso, sería pertinente hablar del concepto de Degeneración semiótica que, también sugiere Peirce.

LO GENUINO Y LO DEGENERADO

Esta idea de la Degeneración semiótica aparece tratada por Peirce en diversas partes de su obra, por ejemplo, “Casos Degenerados” o “Tricotomías” además de “Las cartas a Lady Welby”. Para trabajar este concepto de la Degeneración, Peirce alude a otro como su opuesto, lo Genuino. Ambos son aplicados al triángulo ontológico, al mencionar que la Segundidad y la Terceridad pueden presentarse genuinas o degeneradas.

¿Cómo explica Peirce estas manifestaciones de las categorías? Comienza por hablar de la cualidad propia de cada categoría, estas cualidades propiedad de cada una de las categorías son: La Posibilidad para la Primeridad. La Reacción para la Segundidad. La Mediación para la Terceridad (Peirce, 1903). Estas cualidades de las categorías, les darían a cada una de ellas su carácter más auténtico o bien, Genuino.

En el caso de la Primeridad, categoría del ser con independencia de cualquier otra cosa, no se manifiesta más que autoreferencialmente “quiero mencionar que dentro de la Primeridad no hay distinción entre genuina y degenerada” (Peirce, 1903). Ya que la Primeridad, en tanto que categoría ontológica, sería el ámbito del Ser como pura insistencia, un *continuum* indiferenciado y, desde un ámbito ya significado solo sería expresable en lenguaje como un posible, un Ser previo a cualquier conciencia. De algún modo la Primeridad sería la categoría más pura o Genuina, experimentable pero no comunicable.

De esta Primeridad original surge la Segundidad al chocar dos primeridades, la cualidad de la Segundidad es precisamente Reacción. Esta experiencia de choque construye el fundamento de cualquier conciencia ya que, presupone un Ser fuera de lo primero, es decir, un ex-sistente, un fuera-de, el insistente, un reaccionado y un reactor.

De esta circunstancia óptica, la Segundidad, nos puede interesar aquello que surge del choque, es decir la Reacción, en este caso estamos frente a un campo ontológico Genuino. Ahora bien, si el interés se dirige hacia el efecto que la Reacción produce en lo Primero, el campo óptico es degenerado. Dicho de otro modo, lo Genuino es la expresión de mayor pureza de las categorías, mientras que lo Degenerado es la manifestación de una mezcla de éstas.

Al hablar Peirce de estas posibles mezclas, las clasifica como grados de Degeneración, es decir, niveles de complejidad en las manifestaciones de las categorías. La Segundidad se podría mezclar o degenerar con la Primeridad; mientras que la Terceridad se podría combinar tanto con la Segundidad como con la Primeridad, de modo que, la Segundidad degenera en un grado al combinarse con otra categoría y, la Terceridad degenera en dos grados al mezclarse con dos de las tres categorías.

La relación que sugiere Peirce de este fenómeno de lo Genuino y lo Degenerado, con el triángulo semiótico sería que, éste aparecería en cada una de las funciones semióticas, habría Representámenes Genuinos o Degenerados, asimismo Objetos e Interpretantes ya que, el ámbito de las categorías actúa en el triángulo semiótico al nivel de las funciones y partes del signo. Mi interés por este aspecto de una metodología semiótica, radica en que, el concepto de la Degeneración puede constituirse en un mapa para diferenciar las realidades desde donde se construyen las diferentes pedagogías del dibujo; y así sería posible explicar la diversidad de formas en que el dibujo se presenta en los sistemas artísticos contemporáneos.

Es pertinente aclarar que el índice analítico desde el cual veo el dibujo sería, el ámbito de realidad al que se alude en la representación dibujística, o, semióticamente hablando, estudio el dibujo desde la función de su Objeto.

HIPOÍCONOS

En el contexto de los signos que son propiamente imágenes, Peirce introduce el concepto de Hipoícono, para referirse a: dibujos, fotografías, pinturas, etcétera; es decir, le interesa distinguir entre una imagen tangible y una imagen mental. Una imagen mental sería un Ícono, mientras una imagen tangible sería un Hipoícono y con criterios del triángulo ontológico clasifica los Hipoíconos en: Imágenes, Diagramas y Metáforas.

Una Imagen tangible como Hipoícono sería aquella construida en función de la relación de vivencia o Primeridad con su Objeto. Un Diagrama sería el Hipoícono construido en la relación de presencia o Segundidad con su Objeto. Asimismo una Metáfora sería el Hipoícono construido en la relación de representación o Terceridad con su Objeto. El ámbito de pertinencia para la creación de estas imágenes sería: una cualidad, una reacción o un pensamiento, respectivamente. El dibujo sería pues resultado de una cualidad, una reacción o un pensamiento. Pero no solo eso, también podríamos decir que un dibujo puede analizarse por el espectro ontológico entre Primeridad, Segundidad y Terceridad, donde las dos últimas pueden ser Genuinas o Degeneradas.

Con estos elementos del modelo de significación de Peirce, creo que es posible construir un modelo teórico para analizar diversas pedagogías del dibujo, bajo el cual queden incluidas una gran variedad de ellas ya que, el índice desde el que se podrían caracterizar sería la realidad a la que aluden con sus métodos y sus resultados iconográficos. Asimismo, de este análisis será posible también extraer posibles marcos de evaluación, tanto de procesos de dibujo, como de imágenes.

De este modo tendríamos pedagogías que acentuaran realidades en su carácter más vivencial, emotivo, autoreflexivo,

serían estrategias ubicadas dentro de un espectro semiótico que podríamos entender como más Genuino o dentro del campo de los Hipoíconos como Imagen; otra pedagogía del dibujo que atendiera particularmente a una realidad más objetiva, entendida ésta como la realidad más consensuada y naturalizada, esta pedagogía podría entenderse como un tipo de significación gráfica de realidad que alude a lo relacional, a lo que degenera de lo existente a lo insistente, al Hipoícono Diagrama.

Por último, una pedagogía del dibujo enfocada hacia las formas de representación más culturales, que derivan en múltiples convenciones tales como estrategias gráficas de comics orientales, superhéroes, iconografía religiosa, estéticas de tribus urbanas, tradiciones como la caricatura, los dibujos infantiles etcétera. Estas pedagogías se comprenderían dentro de una imagen tangible que deviene de la cultura, es decir, lo tercero, hacia lo segundo, la relación o dicho de otro modo, del concepto a la imagen e incluso del concepto hacia la sensación, en proceso comprendido como una Degeneración en segundo grado así como, el Hipoícono Metáfora, dentro de la semiótica de Peirce.

**III. DEFINICIÓN
Y MODELO
ESTRUCTURAL
DEL DIBUJO**

José Luis Vera Jiménez



PROBLEMÁTICA

El principal aspecto a considerar para cualquier estudio sobre dibujo, y en particular sobre su enseñanza, es su definición. Todos los modelos de enseñanza, sus prácticas pedagógicas, los ejercicios implantados, y, por supuesto, los resultados finales orientados a resolver problemáticas específicas y a considerarse -en última instancia- como objetos artísticos, tendrían que partir de una caracterización del dibujo, es decir, de establecer el espacio en el que sucede y el espacio en el que establece sus funciones, así como establecer los lindes en que fundamenta estas funciones.

Precisamente una de las problemáticas observadas ya sea en la revisión de planes y programas de estudios, así como de entrevistas con profesores del área, en la mayoría de las universidades del país, es la carencia de una definición particular de dibujo a partir de la cual se fundamenten sus objetivos y su propia enseñanza.

Esta falta de definición indica principalmente la inexistente discusión en el ámbito académico del papel del dibujo, tomando en consideración el contexto de la producción artística contemporánea, y por tanto la discusión sobre las funciones y los modos en que se debe orientar la enseñanza del dibujo, asunto contradictorio y complejo, ya que la mayoría de programas educativos menciona la importancia de éste pero la implementación de su enseñanza se encuentra desdibujada o desarticulada.

OBJETIVOS GENERALES

Uno de los objetivos generales del presente trabajo consistió en analizar los planes de estudio de carreras profesionales de artes visuales de las principales universidades de México,

proponiendo una esquematización de los principales aspectos que pueden constituir el dibujo como objeto de estudio y sobre todo como práctica artística, que pueda servir como modelo de referencia para la discusión, conceptualización y resignificación de su enseñanza en el ámbito académico.

PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

El análisis realizado a los programas de asignatura (también llamadas unidades de aprendizaje, experiencias educativas, materias, etcétera) se orientó hacia el registro de conceptualizaciones del dibujo, y, principalmente, al registro de temáticas particulares que se abordan estos programas, de manera que éstas dieran a entender una particular conceptualización de cada asignatura de dibujo cuando ésta no estuviera explícito.

Como el objetivo de este trabajo no es el análisis de los contenidos en los planes de estudio y programas de asignatura de asignatura en sí, sino la conformación de un modo estructural de dibujo, los resultados del análisis han servido únicamente como insumo para tal fin, de ahí que, como resumen, se haga solo una breve descripción en forma de lista de los principales aspectos observados de estos planes y programas:³

³ Los planes y programas de estudios consultados fueron los vigentes en el momento que se visitaron las siguientes instituciones: Universidad Autónoma de Aguascalientes; Universidad Autónoma de Baja California; Universidad De Ciencias y Artes de Chiapas; Universidad, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; Universidad Autónoma de Coahuila; Universidad de Colima; Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda”; Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Autónoma de Durango; Universidad de Guanajuato; Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Universidad de Guadalajara; Universidad Autónoma del Estado de México; Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Universidad Autónoma de Nuevo León; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Universidad Autónoma de Querétaro; Universidad Autónoma de San Luis Potosí; Universidad de Sonora; Universidad Veracruzana; Escuela Superior de Artes de Yucatán; Universidad Autónoma de Zacatecas.

- a) Se advierte una diversidad de posturas en lo concerniente a la importancia del dibujo como área académica fundamental en la currícula de la mayoría de los planes de estudio analizados.

Estas posturas indican la concepción del dibujo ya sea solamente como un sistema de herramientas técnicas de representación o, en su extremo, como

un medio de reflexión, de pensamiento (que son las pocas), lo que determina su consideración o importancia en esos planes tanto en términos cualitativos como cuantitativos. En medio de estas consideraciones, predomina la idea del dibujo como medio de expresión artística, aunque su caracterización como tal parece determinada como si ésta se diera de manera a través del conocimiento y dominio de recursos y convenciones técnicas.

Con respecto al aspecto cuantitativo de la importancia del dibujo en los programas educativos, esto se puede observar en el promedio de asignaturas de dibujo de todos los planes analizados (ya sean obligatorias u optativas), el cual resulta ser de 60% (tomando en cuenta también que los planes de estudios sean de 8 o 10 semestres o periodos escolares).

Los extremos que conforman este promedio se evidencian en los siguientes casos: en primer lugar, aquellas programas que le dan una extrema importancia al dibujo, como son los casos de la Universidad Autónoma del Estado de México (10 cursos de 10 semestres del plan de estudios), y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (12 cursos de 9 semestres); en segundo lugar, en el extremo opuesto, aquellos programas donde el dibujo tiene una mínima importancia, como los casos de la

Universidad Autónoma de Nuevo León (3 de 9) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, y la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda” (3 de 8, cada una).

- b) Hay una gran coincidencia en la concepción -y por tanto en la descripción de temas- relativos a lo que generalmente se considera “aspectos básicos de dibujo” o “fundamentos del dibujo”, que, también de manera general, se entienden como el uso de convenciones en la representación de formas (percepción de por medio); convenciones que son determinadas por una lista más o menos homogénea de aspectos formalistas del dibujo (punto, línea, plano, volumen, claroscuro, escala, proporción, contorno, contraste, luz, movimiento, equilibrio, tonalidad, forma, fondo, espacio, composición, encuadres, boceto, etcétera).
También, aunque en menor medida, aparecen convenciones que obedecen a modelos más artificiales de representación (que no parten tan directamente de la percepción, sino de modelos ideales) como lo serían los relativos a la geometría, englobados en lo que se conoce como dibujo técnico.
- c) Existe una gran diversidad de esquemas y formatos de organización de los propios programas de asignatura, con la consiguiente diversidad de jerarquización, privilegio o interacción de contenidos: habilidades, conocimientos, conceptualizaciones, etcétera. los cuales privilegian. En muchas ocasiones parecen más importantes las disposiciones de organización que los propios contenidos.
- d) Un alto porcentaje de los programas establecen los contenidos principales de manera vertical,

predominando solo un aspecto de la enseñanza del dibujo (predominando la adquisición de habilidades motrices-perceptivas para la representación de formas de la realidad visual). Pocos programas establecen una relación no jerárquica sino horizontal de los contenido que permitan entender el aprendizaje del dibujo como un proceso complejo y no como la adquisición de habilidades y/o conocimientos físicos o experiencias no reflexivas. Un caso particular que propone esta visión de proceso es el plan de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

- e) Es notoria la falta de continuidad en los programas de estudio, ya que en su mayoría solo se describen antecedentes y consecuentes de las unidades de aprendizaje, pero no se establece el porqué de éstas. Se observa que, de manera general, la relación de cada uno de estos programas que conforman toda el área de dibujo de cada programa educativo presentan dos tendencias: por una parte no hay relación visible de continuidad en los contenidos, es decir, cada programa establece sus propios contenidos sin relación aparente con los demás, y, por otra parte, la repetición de contenidos en muchos programas de un mismo plan; por ejemplo, en el de la Universidad Autónoma de Guadalajara, donde para distintas asignaturas se establecen los mismos temas y solo cambia el uso de materiales para dibujar.

Otros aspectos quizá no tan relevantes pero que ejemplifican algunas problemáticas de la concepción del dibujo y su enseñanza son:

- Falta de actualización de los programas. No se advierte la sistematización del diseño y actualización de programas.

- Falta de organización de los propios programas. En gran parte no se pudieron obtener los programas completos de cada unidad de aprendizaje.
- Realización de programas de manera individual o poco trabajo colegiado para diseño y discusión (en la mayoría de ellos no se mencionan datos relevantes al respecto) así como la poca claridad en los procesos de aprobación de los mismos.
- Poca claridad en los objetivos generales de cada programa, y en particular de cada unidad. La mayoría enlista como contenidos solo una lista de temas.
- Los formatos de los programas están formulados en dos vertientes extremas pero no equilibradas: por un lado apenas si se mencionan aspectos esenciales de los contenidos (objetivos, fundamentación, temas, relación con otras asignaturas, etcétera), y por el otro lado, son exagerados los aspectos establecidos (aparte de los mencionados, se encuentran: aspectos técnicos de identificación de la asignatura, dinámicas pedagógicas, entre otros). En ambos casos tanto los objetivos específicos como la fundamentación de ellos no tienen la importancia que deberían tener. Como corolario de esto se advierte también que estos aspectos se llenan en el formato solo de manera técnica, reiterativa o superficialmente.
- La mayor parte de la bibliografía se refiere a aspectos formales de dibujo (técnicas, materiales, manuales, guías) pero existe muy poca en función de teoría del dibujo o de producción artística. Además, esta bibliografía se encuentra desactualizada.

PROBLEMÁTICAS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL DIBUJO PARA SU ENSEÑANZA

La casi inexistente caracterización del dibujo en los programas académicos que fundamente su existencia y operación en los

mismos tiene que ver con diversos factores que son difíciles de observar a simple vista.

Uno de los más significativos es el predominio de la representación figurativa asumida de manera no crítica, es decir, pensar siempre en ésta como aspecto esencial, fundamental, de todo trabajo creativo dibujístico.

En este caso, la representación del mundo visible como referencia para todo tipo de construcción visual, aunque tiene su origen desde las primeras manifestaciones visuales, en la época prehistórica, como referencia en el contexto artístico no es sin embargo, tan antigua. Es quizá a partir de inicios del siglo XIX, cuando la realidad visible se incorpora tanto como tema como asunto a discutir en términos estéticos, y esta discusión fundamentalmente está signada por las tensiones entre la percepción y la representación (adoptándose ya, desde esta época y aunque todavía de manera ingenua, la consideración de representación como una serie de sistemas, y por lo tanto de convenciones; convenciones que van expandiendo a lo largo del tiempo).

Es decir, que mientras en los programas educativos de artes se continúa con esta tradición, -que considera que hay conocimientos generales y básicos del dibujo- tampoco se explican las distintas orientaciones que la mayoría de actores relacionados con el dibujo aceptan o aplican de manera cotidiana, por lo que es vital reflexionar sobre la importancia de reconocer esas definiciones de dibujo que subyacen escondidas en planes, programas y ejercicios particulares que se llevan a cabo en las Facultades de Arte.

Es necesario comentar que, además del anterior, el aspecto quizá más importante para definir lo que es el dibujo, es la propia complejidad de éste como práctica humana, que va desde su práctica más inmediata y cotidiana para comunicar

cualquier cosa, hasta su valoración como arte, lo que implica reconocer la existencia de una gran diversidad de funciones y de usos, así como la multiplicidad de formas en que se presenta, además de una diversidad de maneras en las que el sujeto interactúa, y, finalmente, la multiplicidad de sentidos que el dibujo puede generar.

Esta función del significado es lo que precisamente es necesario considerar para intentar establecer una clasificación del dibujo que permita, como inicio, asumir que No existe una única definición de dibujo, sino que hay muchos dibujos, los cuales requieren delimitarlos y construir su definición particular, donde cada una de estas definiciones es interdependiente de las otras, porque hay aspectos que les son inherentes, esenciales en lo que obliga a asumir una postura particular, que al mismo tiempo tenga un carácter relativo, que permita fundamentar todo tipo de acercamiento al dibujo.

Al ser uno de los objetivos de este trabajo plantear la discusión al respecto, se deben contemplar aspectos varios que confluyen en el dibujo, en su práctica, su enseñanza y su reflexión. Bajo un sistema organizativo semiótico se intenta organizar estos aspectos y proponer una definición de dibujo como origen de una posible clasificación, la cual de cuenta de las diferencias y encuentros de los planes de estudio de los distintos programas académicos mencionados.

DIBUJO Y REALIDAD

Se mencionaba, la mayoría de referencias del dibujo se encuentran en relación con la realidad visual, con todo lo que está fuera del sujeto. Siendo a través de la mirada nuestro acercamiento -nuestra entrada- al mundo, al mismo tiempo es la fuente principal de contenido de las imágenes, su contacto inmediato, además de mostrar el entorno espacial y material

en el que nos encontramos, es el estímulo visual complejo que determina, en una dinámica especular, el regreso de la mirada, es decir, la representación de ese entorno, que tiene como uno de sus fines primordiales la representación misma de los sujetos, el definirse ellos mismos a través de las cosas que están fuera.

Este aspecto puede explicar la necesidad de la representación figurativa, necesidad que en el devenir de las artes plásticas se fue constituyendo como paradigma por excelencia, creándose, por consecuencia, diversos pensamientos y cánones para enfrentar la problemática de mirar, representar y definir esa realidad externa.

Una de los asuntos derivados de lo anterior, para intentar establecer posibles definiciones de dibujo en el contexto académico del arte, tiene que ver con la naturalización de las estrategias adoptadas para representar esa realidad, es decir, el no separar la problemáticas de necesidad de representación, la percepción, y los modelos, cánones, estrategias o recursos técnicos. Se asume entonces que las estrategias o recursos dibujísticos son solo un medio para demostrar la realidad visual externa, y que ésta está constituida por fenómenos estáticos y claramente definibles.

Esto ha ocasionado asumir de manera natural tres aspectos que limitan el potencial significativo y formal del propio dibujo: el pensar a la realidad como algo externo al propio sujeto, donde él no tiene nada que ver, donde él no es parte de su construcción; el considerar a las estrategias, recursos, cánones y modelos gráficos solo como medios, como meras herramientas “naturales” para alcanzar fines de representación, cuando más bien son construcciones complejas que -como signos- son ya elaboraciones previas de esas realidades a las que quieren contribuir, es decir, sirven para convocar un tipo de realidad ya filtrada, ya mediada; no considerarlas en su carácter sígnico implica limitar el potencial polisémico del dibujo.

TIPOS DE DIBUJO

La relación del dibujo, en su carácter representacional, con la realidad, se puede resumir en el concepto de “mímesis”, que establece una relación estrecha entre la supuesta realidad visual, natural, de acuerdo a una también supuesta percepción neutral. Y es en esta mímesis, donde se reúnen también todos los pensamientos y, por consiguiente, dispositivos, que plantean el principio de la mayoría de posturas dibujísticas expresadas en planes y programas de estudio.

Pero esta mímesis no da cuenta de la diversidad de formas dibujísticas que pueden desarrollarse, por lo que éstas se conflictúan al no poder justificar únicamente su proveniencia de una única realidad visual, ya que se tiene que reelaborar el concepto de mímesis para complejizarlo en su carácter de signo, desplazando su sentido solamente de imitación, que es como se lo considerara normalmente, es decir, imitar qué, para qué y sobre todo, cómo imitar:

Sabemos que no es posible una enseñanza que prescindiera totalmente de la imitación, la consecución de unas normas, el cumplimiento de un modelo. (...) sería necesario, pues, discutir sobre qué resulta todavía fundamental, de qué no creemos poder prescindir. A mi entender lo fundamental del dibujo manual estaría en su condición de pensamiento *a través del cuerpo* por un lado y por otro su cualidad de pensamiento plástico relacional (Del Valle, 2001: 2003).

Es decir, lo que plantea esta autora es precisamente abordar el concepto de mímesis como punto inicial, pero relativizante, de la función mimética del dibujo en relación a otros factores como la realidad y el sujeto.

Si pensamos el dibujo en su carácter sígnico, y de acuerdo a la postura de la semiótica norteamericana, donde la realidad es múltiple, el dibujo se expande hacia tres modos generales de entendimiento: uno donde el dibujo-signo depende casi de manera literal de la experiencia con esa realidad, a partir de representar sus cualidades más inmediatas; el otro es cuando esta realidad expresa más bien la reacción de un sujeto frente a esa realidad; y por último, la invención de estrategias y modos de dar fe de esa reacción frente a las cualidades de la realidad que devienen en un signo complejo y que devienen también en pensamiento, es decir en las maneras de pensar el dibujo mismo.

Esta dinámica, considerada en los modos de entender el dibujo en los planes y programas, es inherente en los objetivos y ejercicios planteados, pero también, y de manera general, no se estructuran de manera que se indique su interdependencia y sus funciones.

Los tres tipos de dibujo mencionados se presentan ya como dibujo mimético, dibujo expresivo y, dibujo simbólico. Tres maneras de considerar al dibujo que, si bien no desplazan de manera radical la dependencia del mundo fenoménico visual, y por lo tanto su dependencia también del mundo formal, de las formas mismas expresadas de distinta manera (en cuanto dependen de las formas mismas, de cómo las ve el sujeto dibujante y de las convenciones históricamente), sin embargo establecen una estructura donde se pueden organizar distintos niveles de sentido, distintos maneras de interpretar las formas y, por supuesto, distintos modos de interacción del dibujante tanto con la realidad con el dibujo mismo.

Se considera ya entonces al dibujo como un constructo de pensamiento que reivindica el papel del dibujante como creador de realidades est ticas al tiempo que estructura las funciones, usos, modos y desplazamientos del propio dibujo, es decir

las conexiones con distintos fenómenos, lo que le reivindica además su carácter de herramienta relacional, que convoca a distintos fenómenos y que es capaz de su formalización no solo como forma sino también como acciones, proyecciones e inclusive, como solo pensamientos.

Un caso particular de esta discusión sobre la tipología del dibujo como manera de su conceptualización en los programas de estudio y que lo diferencia de la mayoría, lo cual representa casi la única alternativa de discusión del dibujo en el ámbito académico, lo establece la Escuela Superior de Artes de Yucatán. Lo que se plantea es precisamente ver al dibujo fuera de su concepción formalista -y por lo tanto en contra de su fundamentación en la realidad visual-representativa, de la cual se ha señalado.

Se habla entonces de una concepción del dibujo desde su “función política” que tiene sus fuentes más en los archivos “historio-gráficos” que en la realidad visual, donde, a través de un seguimiento cronológico-histórico de las manifestaciones visuales, se opera el concepto de “Tecnologías de la mirada”.

Estratégicamente se plantea que la enseñanza del dibujo tendría que ver con la construcción, por parte del alumno, de elementos metacognitivos para mostrar evidencias visuales que vayan desde lo aparente hasta lo desconocido. El contenido de esta propuesta-programa se resume en considerar tres ámbitos de operación del dibujo, a partir de las funciones del mismo: objetiva, subjetiva e intersubjetivamente.⁴

Esta postura es de vital importancia para la presente propuesta, ya que, por un lado, refuerza la postura semiótica que establece la interacción de elementos sémicos, y por lado,

⁴ La información se obtuvo del documento denominado “Propuesta teórica para la modificación del plan de estudios del área de dibujo (de la licenciatura en artes visuales, de la Escuela Superior de Artes de Yucatán), elaborado por Rafael Penroz y Vanessa Romero. Este documento no se encuentra publicado y se obtuvo a través del responsable del programa académico de la institución en el mes de abril de 2016.

amplía la concepción de los elementos en juego del dibujo, que tiene que ver principalmente con la necesidad de desplazar al dibujo más allá de su presentación formal tradicional (soporte-papel y huella gráfica-material).

En síntesis, los tipos mencionados de dibujo mimesis, expresivo y simbólico, tienen su correlato tomando en consideración su función, en este caso, política, lo que permite plantear ya el dibujo como conocimiento.

De lo anterior se propone una definición del dibujo del cual partir, con base en una estructura semiótica, para elaborar un esquema de su organización, donde se tome en cuenta el carácter triádico del dibujo, ya sea a partir de su carácter formal, de sus funciones, o de las relaciones creadas entre ambas. Esta estructura semiótica conlleva considerar a estos tres elementos como signos y como elementos del proceso semiótico y, por lo tanto, la réplica de estos signos para cada uno de ellos.

UNA DEFINICIÓN ACTUAL DE DIBUJO

El autor español Juan José Gómez Molina considera que, “El dibujo, al mismo tiempo que configura una idea, comunica e informa de la estructura con la que cada persona capta el fenómeno, reflejando al mismo tiempo el valor simbólico que asume” (Gómez, 1999: 18), solo que se tendría que contemplar el cómo cada persona asume esta captación, cuáles son sus expectativas al respecto, cómo percibe los fenómenos y la experiencia con la cuenta para hacerlo.

El mismo autor propone respuestas provisionales a estos cuestionamientos:

Los trazos que reconocemos son los rastros fijos de esos gestos que nos ayudan a comprender el proceso con el

que las personas representan los conceptos de las cosas. Los fenómenos visuales permiten establecer el orden jerárquico de aquello que se valora. La enseñanza ha desarrollado a través de estos componentes: gestos y estructuras, los instrumentos para la interpretación de las ideas que en ellos se concretan. A través de esto, el dibujo, al mismo tiempo que configura una idea, comunica e informa de la estructura con la que cada persona capta el fenómeno, reflejando al mismo tiempo el valor simbólico que asume (Gómez,1999: 18)

Lo que implica que el dibujo, como gestos que se formalizan en una estructura, da cuenta de las motivaciones que generó ese gesto, es decir la huella del sujeto dibujante, al mismo tiempo que expresa un carácter proyectual, es decir, anticipa de inicio un sentido, un significado, por lo que es la evidencia de su propia definición de dibujo, es decir, muestra su desarrollo, su estructuración, creando su propia realidad dibujística.

Esto supondría, por lo tanto, incluir para esta definición, esa captación de los fenómenos, desde la propia percepción de lo todo lo que sucede alrededor de un sujeto, incluyéndose él como parte de esos fenómenos. Captar significa entonces, como primer acercamiento al mundo, antes que nada, mirar.

Esta mirada inicial se propone no solo como del reconocimiento de los fenómenos, sino como reconocimiento del sujeto, solo en función de la necesidad de expresar esa experiencia -a través de "forma"- de establecer ese gesto que menciona Gómez Molina, de ahí que esta formalización se muestre como representación.

En esta primera instancia la mirada puesta por un sujeto sobre el mundo, es una mirada dinámica, parte del sentido fisiológico de la vista, pero como acción primaria del proceso semiótico y al generar "formas" como evidencia de este

proceso, genera una segunda instancia, ésta forma como una realidad nueva emanada de la mera percepción, y ya como signo, es susceptible de ser significativa, es decir presenta y representa todo el conocimiento, todas las expectativas tanto del dibujante como del espectador, por lo que deviene en un dispositivo que enmarca también el extrañamiento del autor ante su propio dibujo.

Este extrañamiento se convierte en un nuevo signo susceptible ahora de convocar significados deseados, no dependientes solo de estímulos inmediatos, sino de lo que puede ser posible como idea, como intención. De ahí que el dibujo puede ya desplazar su realidad física, anclada en un materia-trazo, sobre un soporte-papel y tener la posibilidad de ser pensamiento en dos sentidos: pensamiento acerca de lo que puede ser una realidad dibujística, y, sobre todo, instrumento para pensar la realidad, para evocar fenómenos, interrelaciones entre estos y sustituirlos por lo que no existe como realidad material, a manera de imágenes que “imaginan” lo no existente.

De ahí que, entre el espacio entre mirar e imaginar se ubica el dibujo. El dibujante, en primera instancia, representa aquello que está entre la visión (una percepción no natural, no fisiológica únicamente, ya interpretada previamente), y lo que es posible como imagen artística: lo que se “imagina” (es decir, lo que se conceptualiza como imagen):

La anatomía específica del dibujo consiste en una manera abierta de organizar y relacionar. La característica que nos interesa recalcar respecto al dibujo como actividad dentro del arte es la de servir de vínculo inmediato entre una clase de pensamiento creativo y la realidad física. Este concepto de dibujo lo definiría como la materialización primera de toda idea que se manifiesta en imagen (Del Valle, 2012: 16).

Esta manera abierta de organizar y relacionar, propone la estructuración, la gramática posible para definir esa anatomía: el cuerpo del dibujo se alimenta de una visión primera, no inocente sino ya preparada para asumir y reconstruir lo que ve, es decir, la creación de imaginarios se alimenta de esa visión no neutral ni inocente.

Estas distancias están mediadas, vinculadas, llenadas, por medio través del lenguaje, como una posibilidad de lenguaje de dibujo. Se incluyen aquí los complejas y variados procesos, materias y estrategias de dibujar (los imaginarios mismos del dibujo) desarrolladas históricamente y a las cuales les llamaremos convenciones: Podemos llamar a esto como convenciones (modos, estilos, técnicas, corrientes, esquemas, conceptos, parámetros, cánones, etcétera).

El dibujo como arte, implica entonces una intencionalidad inicial emanada en principio por la reacción del sujeto ante el mundo. Una reacción devenido en deseo, es decir, una idea superficial que desea convertirse en forma, que busca originar un potencial significativo, en dos sentidos: como medio y como fin.

Por un lado, su concreción como dibujo, como un sistema de formas en sí mismo, que especifica una realidad concreta –llamémosla dibujística- al mismo tiempo que, por sus cualidades de signo, evoca una realidad previamente conocida, es decir, una realidad asociada al pensamiento que nos hemos formado de las cosas, pero solo en un sentido evocativo, o sea, que crea lo que semióticamente conocemos como Objeto; otro signo. Como signo de reacción genera además un tercer signo, que es, ahora sí un pensamiento, es decir un espacio simbólico que une una primera intencionalidad con su concreción dibujística.

UN ESQUEMA DE DIBUJO

El dibujo artístico, como práctica humana simbólica, abarca en su operación un amplio rango de procesos, usos y funciones y por lo tanto una multiplicidad de maneras en que se puede presentar. De ahí que, para su enseñanza, es preciso considerar las maneras en que un alumno se relaciona e interactúa con estas prácticas y con las expectativas de uso que éste va formulando durante su aprendizaje.

Prácticas y expectativas que rebasan el concepto material-formal del dibujo, ya que éstas están limitadas a una sola categoría de las cosas: La objetualidad, lo que implica considerar tanto al espacio como al tiempo, lo que implica considera también a la definición planteada como provisional.

La ampliación de las categorías hace considerar al dibujo como una práctica multidimensional, que tiene su origen, como proceso semiótico, en la objetualidad, por lo que se tendría hablar no del dibujo, sino de “los dibujos”. Dibujos que, en su potencial estético, tienen la capacidad de describir, cuestionar, deformar, interpretar, negar, reinventar esa supuesta realidad de la que se parte.

Se propone el siguiente esquema que intenta resumir diferentes definiciones de dibujo, como resultado del análisis de los elementos, objetivos, posturas, e inclusive ejercicios de los planes y programas de estudio de diversos programas de artes visuales de las principales universidades del país y que, en la representación de las relaciones de interdependencia entre sus elementos conciba la complejidad y potencial del dibujo que permita distintas formas de abordarlo para su enseñanza.

DIBUJO

E S T R U C T U R A T R I Á D I C A

Aspectos operacionales	Contenidos/temas		
Pertinencia sgnica	Signo (primariedad)	Objeto (secundidad)	Símbolo (terceridad)
Categorías	FORMA	ESPACIO	TIEMPO
Definición	MIRAR	DIBUJAR	IMAGINAR
Función	OBJETIVA	SUBJETIVA	INTERSUBJETIVA
Temporalidad sgnica	Pasado (existencia previa)	Presente (realidad presente en relación a un sujeto)	Futuro (anticipación de una realidad)
Interacción	Sensacional	Representacional	Racional
Relación emotiva	Percibir	Actuar	Razonar
Construcción de mundos	Mundo visible (percibido)	Mundo adoptado como dibujo	Mundo inventado (realidad dibujística)
Presencialidad	Dibujo Presentación	Dibujo representación	Dibujo proyección
Gestualidad	Dibujo contemplación	Dibujo Acción	Dibujo investigación
Dialéctica del dibujo	Dibujo hipótesis	Dibujo Tesis	Dibujo antítesis
Dibujo y realidad	Realidad ya dada	Demostración de realidad (realidad como dibujo)	Cuestionamiento de la realidad (invención realidad)
Presencia del dibujo	Como imagen	Como gesto	Como idea
Ejemplificación de géneros	Retrato, figuras, cosas	Paisaje, Espacio	Sucesos, hechos históricos, experiencias del sujeto

	Mimesis	Expresión	Convención	Bidimensional	Tridimensional	Ideal	Dibujo memoria	Dibujo de la realidad	Dibujo creación
Tipologías del dibujo	-Descripción de la forma	-Interpretación de la forma	-Codificación de forma	-Dibujo soporte -Dibujo Objeto -Dibujo antiobjeto (otros soportes y materiales de dibujo)	-Dibujo no matérico -Dibujo Intervención -Dibujo Acción Invención de signos	- Actualización de las formas -Re significación de las formas	-Dibujo como pensamiento de algo	-Idea como dibujo	-Dibujo en relación a otros fenómenos
Elementos de formalización	-Línea -Mancha -Plano -Contorno -Dintorno -Clarasuro -Contraste -Ritmo -Equilibrio -Texturas -Tramas -Volumen -Anatomía -Figura humana -Dibujo del natural -Superposición -Yuxtaposición -Tonalidad -Isométricos -Proporción -Encaje -Forma -Realidad			-Modulado -Modelado -Estilización -deformación -Interpretación -Deformación -Forma -Luz -Movimiento -Objetos -Geometría -Métodos de representación geométrica -Perspectivas -Fondo -Forma -Escala -Encuadre -Procesos materiales -Cánones -Iconografía -Gestos -Espacio			-Bocetos -Proyectos -Diseños -Atmósfera -Materialidades (fiscidad) -Materiales Percepción -Motricidad -Adiestramiento -Repetición -Memorización -(Semántica) -Géneros -Tiempo		



**IV. ACERCA DE LOS PROGRAMAS
DE ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN
LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE
ARTE EN MÉXICO**

José María Aranda Sánchez



El propósito de este capítulo es exponer las opiniones y puntos de vista de los actores directos del proceso en estudio, recabados por medio de un cuestionario semi-estructurado aplicado a 15 docentes de las universidades: Autónoma de Baja California (2), Universidad Nacional Autónoma de México (2), Autónoma del Estado de Hidalgo (3), Autónoma del Estado de Morelos (3), Autónoma del Estado de Querétaro (2), Universidad Veracruzana (2) y Escuela Superior de Artes de Yucatán (1). Las respuestas obtenidas han sido tratadas en conjunto, a fin de identificar posibles tendencias y orientaciones principales, con base en las cuales generar una reflexión acorde con los objetivos de la investigación.

En tal sentido, el contenido de las siguientes líneas radica en las interpretaciones que hemos construido al contrastar teoría y conceptos con las enunciaciones de los profesores, a partir de considerar que los discursos enunciados por ellos constituyen prácticas (no solo dibujísticas) estéticas institucionalizadas donde los sujetos se incluyen en las verdades que afirman.

Los ejes centrales para desarrollar este texto son: Importancia del dibujo, concepción del dibujo; los programas para la enseñanza del dibujo; el dibujo y los planes de estudio; las estrategias didácticas y pedagógicas; los objetivos de los cursos; los estudiantes de dibujo; la infraestructura para su enseñanza-aprendizaje y; otra serie de cuestiones relacionadas con el tema.

A fin de poder interpretar las declaraciones en torno a la importancia del dibujo, partimos de considerar que ya en la modernidad éste no era considerado un campo o área disciplinar por sí solo; pero antes el dibujo funcionaba como un lugar en el que se planeaba y concretaba como diseño la idea de la pintura que le seguía; en tanto que el artista moderno realiza sus dibujos como una acción que se continúa hasta la pintura, o como una contienda previa al “enfrentamiento” con el lienzo. Y ya sea como acto previo o en términos de

planeación y proyección, no se fragmenta del proceso de creación de la pintura, y tampoco se pondera como un arte en particular y con posibilidad de presentarse como obra artística completa y acabada. Lo que significa que se concibe como una etapa de configuración y construcción anteriores al abordaje de la pintura, lo que implica que el artista piensa en pintura al llevar al cabo el dibujo; pero también como una etapa en tanto proceso y acción semejante a la pintura. Es decir, un lugar donde se aborda y piensa la pintura.

Ahora bien, en la posmodernidad, la definición y construcción de un campo autónomo resulta inviable, puesto que lo universal y lo individual han sido desplazados por la diferencia, lo relativo y la diversidad de la otredad (Tirado, 2011). Esto último se asocia con la flexibilización disciplinar, asumida desde una concepción del medio artístico como un territorio híbrido, en el cual el arte pierde sus límites y se vincula con lo que formalmente no lo es, es decir, un arte en general donde se han borrado las fronteras dando lugar a una forma de territorio nómada.

En este sentido, en la época posmoderna que vivimos, el dibujo tiene su lugar y razón en diferentes zonas o dimensiones de la obra, ya sea como producto en una capa de una creación; modificándolo para construir narrativas. En una palabra: en la obra posmoderna, a diferencia de lo que sucedía en la modernidad, el dibujo no forma parte del todo formal, discursivo y práctico; sino que es posible diferenciar claramente las etapas del proceso en las que el dibujo interviene.

No obstante estas ideas, es un lugar común aceptar que, en la enseñanza del dibujo, lo central radica en el proceso de mirar, puesto que, como afirma Berger, se trate de una línea, una zona de color, lo importante no estriba en que registre lo que se ha visto, sino por aquello que le llevará a seguir viendo. En otros términos, cada marca que se plasma en el papel es como

una piedra pasajera desde la que se salta a la siguiente en un continuo que atraviesa el tema dibujado "...como si fuera un río, hasta que lo haya dejado atrás" (Berger, 2014: 8).

De acuerdo con Berger, esto último, más semejante a un documento autobiográfico que notifica el descubrimiento de un suceso, que puede haberse visto, recordado o imaginado. A diferencia, una obra "terminada" es un intento de construir un acontecimiento como tal. Y cabe recordar que únicamente cuando el artista logró un cierto grado de libertad "autobiográfica" individual surgieron los dibujos tal como los concebimos actualmente. Asimismo, el autor permite considerar los factores técnicos que amplían la distinción entre dibujo de trabajo y obra "acabada", al referirse al mayor tiempo dedicado para pintar un lienzo o esculpir un bloque, así como la mayor escala de trabajo, y el problema de manejar a la vez el color, el pigmento, el tono, la textura y otras variables; mientras que el lenguaje "taquigráfico" del dibujo aparece como relativamente sencillo y directo.

Pero, la distinción principal que interesa resaltar aquí radica en cómo funciona el psiquismo del artista, si consideramos que el dibujo, por lo general, es una obra privada, que básicamente se vincula con los requerimientos del artista; en tanto que un lienzo o una escultura terminados son esencialmente obras públicas, es decir, que se exponen y que por lo mismo tienen que responder a criterios de visibilidad propios de los sitios de exhibición.

En correspondencia con este rasgo del dibujo en la actualidad, encontramos que la mayoría de los entrevistados coinciden en que el programa es tomado como base para todas las áreas de la enseñanza artística. De hecho, está planeado para ofrecer las herramientas básicas, ya que se ven temas como técnicas, desarrollo y observaciones, ya sea como soporte o como base. Asimismo, los programas de dibujo se relacionan en función

de otras asignaturas, como técnicas de expresión gráfica y de ilustración. En dibujo como unidad de aprendizaje se ofrece a los estudiantes las herramientas teórico-técnicas y se aplican en otras áreas.

El dibujo se ubica como base estructural, reflexiva y de práctica continua previa al desarrollo de los diversos talleres y disciplinas artísticas y diseñísticas. Por ello, apoya en la concepción formal de proyectos plásticos en otras disciplinas a la vez que fundamenta el concepto personal del dibujo. Como materia de formación básica podría considerarse una disciplina de apoyo que va de la mano con educación visual, color, análisis de las vanguardias artísticas, y más adelante con dibujo de representación y diversos talleres.

El dibujo destaca por ser una herramienta de expresión, imprescindible en todas las áreas de la formación artística, observándose un interés por situar los proyectos de cada estudiante como ejes de integración, unificando teoría y prácticas, con diversos intentos, siempre incorporando las experiencias de cada curso y ciclo escolar.

Entre los lineamientos para la realización de los programas de dibujo, predominan la discusión colectiva, con profesores, directores y coordinadores; con base en contenidos y propuestas. Según los niveles o grados de la asignatura, por ello, tanto de lo general a lo particular; de lo sencillo a lo complejo; pero también a partir de las habilidades para el dibujo de imitación. Igualmente importante considerar el proyecto de dibujo, la investigación visual y conceptual en el desarrollo del trabajo final. De ahí que otro factor sea el dibujo como disciplina artística y base para otras técnicas; la experimentación en técnicas mixtas, y la producción de obra, sin dejar de incluir la introducción a la teoría, análisis y técnica artística. Por ello se aceptan los principios básicos del dibujo, el reconocimiento del proceso de percepción visual, y propiamente las técnicas del

dibujo. Así que se vincula todo ello con el perfil de egreso; los recursos disponibles en la institución; visitas a galerías, estudios de artistas invitados a clase, proyectos, modelos, exposiciones, cine y teatro, entre otras actividades.

En relación con el proceso de revisión y/o aprobación de los programas de dibujo, el estudio de campo aportó algunas variantes; pero mayoritariamente se trata de prácticas que vienen funcionando favorablemente con modalidades: ya sea revisión al final de la primera generación, o bien se convoca a varios docentes para elaborar la carta descriptiva y posteriormente es aprobada por una comisión con profesores, directores y coordinadores. O sea partiendo del programa institucional y su adopción a varios años de experiencia. También está la revisión a cargo de las academias de formación básica, o las academias de artes plásticas; incluso se puede entregar el programa a la coordinación académica y se confía en la capacidad del profesor contratado, por lo cual, en esos casos, no es común una revisión o modificación de los programas.

Acerca de si se lleva al cabo una evaluación al final del curso de dibujo, se presentan varias posibilidades: Se valoran los alcances obtenidos de manera visual y las destrezas obtenidas. También en la estructuración de las ideas y técnicas; asimismo, la aplicación de los conceptos y herramientas en problemas concretos de expresión, y se corroboran soluciones técnico-formales de acuerdo a necesidades de expresión. La idea general es que las evaluaciones son indispensables por día para el logro de objetivos, tanto sugeridos por el que dirige como por los estudiantes para la comprensión de los ejercicios y objetivos, así como su desarrollo. Y esto tanto más que al final del curso, en reflexiones compartidas, aciertos y errores, a fin de retroalimentar el siguiente curso.

También prevalece la práctica de la evaluación permanente, al final de cada tema, donde se contrastan objetivo y resultados

según criterios derivados de las áreas psicomotriz, cognoscitiva y afectiva. Lo que supone identificar en qué parte del curso hubo problemas, y saber si el tiempo que plantea el programa es el adecuado y si se solventarán las necesidades.

Otra opción es la evaluación en grupo, para que los estudiantes puedan tener voz y crítica; y solo en dos casos se menciona que se evalúa a los estudiantes pero no al programa, al menos no por parte de la academia, sino a través de los criterios que apuntan a las estrategias pedagógicas y hacia el mejoramiento constante de las prácticas educativas.

En cuanto a la realización de un proyecto dibujístico como parte del programa de dibujo encontramos que no en todos los casos esto es así.

En efecto, si bien mayoritariamente se trabaja con un proyecto de dibujo, ya sea por su carácter expresivo, y debido a que se tiene que ejercitar, ensayar y posteriormente se propone el trabajo según las motivaciones y conocimientos de los estudiantes, puede depender del proyecto de cada uno, o bien los objetivos, al ser consecutivos, implican que únicamente hasta el cuarto nivel es cuando se realiza el dibujo propiamente: primero mirar, después representar, en seguida desarrollar, y entonces proponer. En algunos casos no se piden proyectos; pero en otros, con base en cartas programáticas, sí implica la realización de varios proyectos. Incluso es posible que, según la competencia a evaluar, en la experiencia educativa un proyecto tenga un porcentaje en el conjunto de actividades.

Ahora bien, en lo relativo a las estrategias didácticas/ pedagógicas para abordar el programa y desarrollar el curso, encontramos una diversidad de abordajes, todos ellos con un sustento y formalización del trabajo. Así, pueden ser estrategias a partir de lecturas de textos teóricos y dibujo constante, sin emplear el tiempo en instrucciones sino ejerciendo la práctica y reflexión durante o después del dibujo, a partir de lo realizado.

Aquí la concepción personal del maestro influye en el dibujo. Cercanas a lo anterior, hay estrategias teórico-prácticas, realizando paralelamente ejercicios prácticos y discusión sobre lecturas, así como actividades dibujísticas que implican trabajo colectivo.

Otra alternativa está en abordar la enseñanza del dibujo en forma individual, a partir de las necesidades de cada estudiante. Las unidades temáticas se amoldan a las carencias de cada uno. Una variante es proceder desde la experimentación, sensibilización, reflexión, diálogo, confrontación de los temas a tratar, tanto en lo conceptual como en lo formal. Desde luego que se mantienen las estrategias con base en el uso de modelos humanos e inanimados; análisis técnico-formal de imágenes gráficas; copia y dibujo del natural. Pueden mostrarse además ejemplos de los resultados esperados de cada ejercicio. El docente enseña cómo realizarlo, y se completa con la retroalimentación de lo alcanzado por cada uno.

Hay modalidades: exposición por temas en parejas; ejercicios de dibujo en pareja y grupal. Investigación acerca del dibujo; bienal internacional de arte visual universitario, programa editorial. Existe mucho interés, además, por el trabajo en equipo, estrategia en la que es muy importante la comprensión de los conceptos que se manejan y son utilizados por el grupo. Se presenta interés por el análisis de artistas y actores, la sintaxis visual, los procesos creativos, las funciones metalingüísticas y otros tópicos: se trata de “agotar” la teoría y después la práctica. En esta idea se trabaja a partir de un proyecto teórico una serie de obras.

Finalmente, a partir de una visión humanística que tiene mucha importancia en las estrategias, se consideran las historias de vida, con actitud receptiva para coadyuvar a la enseñanza. Y se diseñan ejercicios para realizar fuera del

aula con revisión grupal en el aula, ya se trate de dibujo de imitación (fenomenología): modelos humanos, objetos, arquitectura, paisaje, y otros; dibujo y concepto, que incluye la conceptualización misma del acto de dibujar en los contextos del arte visual contemporáneo (dibujo expandido). Y proyectos individuales, con revisiones periódicas; revisión de obra y métodos de producción de dibujantes y otros autores gráficos.

Los temas de los programas de dibujo es de mucho interés en esta investigación, encontrando que todos los entrevistados afirmaron ser suficientes; aunque los docentes buscan ampliar los contenidos de los programas bajo la idea de que mientras se dibuja también se reflexiona. Igualmente, “en el terreno” surgen nuevos enfoques que es necesario explorar; así como analizar la pertinencia de otros temas que podrían moverse a una órbita externa en cuanto a su importancia académica. También aparece la posición de los docentes para quienes nunca serán suficientes los temas vistos; pero si de satisfacción por abarcar de diversas maneras que provocan cambio en los estudiantes, ya sea en prácticas o concepciones.

Lo más aceptado es que dentro del programa los temas sí son suficientes; pero haría falta la extensión de la asignatura en el plan de estudios; aunque hay opiniones de que es importante hacer énfasis en los talleres de dibujo desde los primeros semestres, como base para las demás técnicas. Se trata de incluir la revisión y actualización de los programas para cotejar los temas y mejorar.

Respecto del tiempo para abordar y cumplir con el programa de dibujo, las opiniones de los entrevistados se dividieron, siendo mayoritaria la respuesta afirmativa; aunque las razones a favor también consideran que lo mejor sería aumentarlo, para optimizarlo dentro de la libertad de cátedra, y en el marco de la flexibilización. Las respuestas negativas no registraron puntos de vista complementarios.

El tema del espacio y equipamiento necesarios y/o idóneos para el desarrollo del curso de dibujo muestra que la situación es que el 50 por ciento de los entrevistados afirma que sí se cumple en general con espacio y equipamiento; mientras que el otro 50 por ciento opina que no se cuenta con lo necesario. Lo principal es: espacios amplios, restiradores, soportes e iluminación. Idealmente, un muro libre para realizar dibujos de gran formato, así como una papelería suficiente para guardar trabajos en proceso. Cuando la respuesta es negativa, se indican las principales limitantes: espacio e iluminación; pero el número de estudiantes puede afectar el funcionamiento adecuado; o bien si el equipo está deteriorado y el espacio es reducido, la funcionalidad del taller se ve afectada.

Un punto central en la enseñanza y evaluación del dibujo lo constituye la forma y detalle con que se expone a los estudiantes el objetivo del curso. Por ello, encontramos una versatilidad que muestra las constantes y las alternativas en esta acción: a) varios docentes prefieren explicarlos sobre la marcha, planteando en términos generales para qué sirve el ejercicio; b) en otros casos, se explica con ejemplos, haciendo acuerdos terminológicos y vinculando el objetivo con las demás asignaturas del semestre y posteriores; c) de hecho, al iniciar el curso los alumnos conocen el programas por parte del profesor y se les ofrecen ejemplos de cuales son las actividades a desarrollar y sus objetivos, a fin de que comprendan el objetivo general del curso; d) para otros docentes, el objetivo del curso es que adquieran libertad para desarrollar sus inquietudes a través de sus proyectos, con orientación del profesor.

En relación con el punto anterior, se captó la opinión de los profesores en cuanto a la manera en que los estudiantes desarrollan los conocimientos implícitos en el objetivo del curso. Al respecto, una idea establece que el alumno tiene que comprender el objetivo para poder comprometerse en el curso, y así eleva sus niveles de exigencia. Asimismo,

mediante la comprensión de ejercicios con la finalidad de que los emplee en trabajos formales. Esto supone motivación y entusiasmo; aunque inicialmente pueden aparecer problemas de comprensión de los objetivos; pero paulatinamente van concentrándose más en relación con los requerimientos, a que nuestra labor como guía es central. También se logra con ejercicios guiados, en un principio preparación y ejecución del proyecto, acompañado de sesiones de crítica dadas por el maestro y sus compañeros. En general, se estima que se consigue mediante la práctica, principalmente.

En relación con lo anterior, la evaluación de cada alumno es parte central del programa, ponderándose cada ejercicio, comúnmente dividiendo el semestre en dos, siendo en el primero solo de asistencia y entrega de trabajo; mientras que en la segunda parte se dan pautas para decidir cómo se hacen dos calificaciones: cuantitativa (un trabajo) y cualitativa, por medio de la revisión de todos los trabajos en el lapso considerado. Otra forma es que se cuente con una ficha personalizada en la cual se registra semanalmente el avance obtenido en las áreas psicomotriz, cognoscitiva y afectiva. Se realiza una autoevaluación y discusión de los resultados. También pueden plantearse indicadores que se trabajan en diversas evaluaciones, como, trabajo en clase, trabajo semanal por pareja, examen y libreta de dibujo. Incluso puede registrarse el cumplimiento en exposiciones de trabajos individuales, revisión de trabajo en casa, y revisión de ejercicios en clase, que puede ser colectivo.

Ahora bien, los profesores consideran que los logros de los cursos, en general, son acordes con los objetivos iniciales; aunque algunos proyectos puedan quedar en el tintero debido a la naturaleza de la materia, puesto que en ocasiones se requieren actividades extra-muros o de intervención de espacios públicos o institucionales para los cuales se necesita autorización oficial y esta no se consigue. Es común lo anterior; sin embargo,

generalmente sí se obtienen los resultados deseados, de acuerdo a los objetivos, la disciplina y la constancia en ejercicios extra clase, que son muy importantes para complementar logros. No obstante, reducir a cero la distancia no es el propósito principal, pues depende mucho de cada actividad y aptitud del alumno; el programa y las actividades no las determina cada quien aisladamente. Numéricamente, hay cierto acuerdo en que los objetivos se alcanzan en un 80%, ya que también hay que tener en cuenta suspensiones de clases, así como el hecho de que muchas veces el programa es como un simulacro. Esto es, es importante crear una actividad final como objetivo, ya sea una exposición, una participación en un concurso externo u otras acciones. Por otro lado, la mala transversalidad entre materias o asignaturas causa estrés en el estudiante, porque su psique y su labor se compartimenta. De ahí la importancia de asignar al profesor horas de trabajo colegiado, es decir, eliminar el vicio del tabulador educativo centrado en “horas frente a grupo”.

Particularmente en torno a los temas y ejercicios que se realizan, ante la pregunta de si se otorga más importancia a los aspectos sintáctico-constructivos o a los teóricos, los puntos de vista son diferentes. De un lado, hay quienes consideran que al aspecto semántico, debido a la naturaleza del taller; pero siempre apoyado por las vivencias de los estudiantes y vinculado a su vez por informaciones pertinentes del aspecto programático. Por otro lado, las consideraciones teórico-técnicas tendrían prioridad en la instrumentación de los ejercicios; aunque la expresión de cada alumno es lo que más importa. Otros docentes estiman que procuran un sustento teórico en un 40%, y uno sintáctico-constructivo en un 60%.

Profundizando e “hilando más fino”, en la evaluación de cada alumno, es interesante tener en cuenta que los aspectos esenciales de la misma se orientan hacia: disciplina (trabajo en clase y libreta); adquisición de conocimientos, tanto en

el trabajo formal como en los exámenes parciales y final; cumplimiento, organización, estructura narrativa. El acento está en que se pone una problemática a resolver y se evalúa de acuerdo a la relación entre las intenciones iniciales y los resultados objetivos observados en las obras terminadas. Por ello, también cuenta la calidad del trabajo final; aunque sin dejar de registrar el avance con relación al comienzo y fin de curso. Incluso, cuenta la puntualidad, las aportaciones y propuestas personales, así como la entrega a tiempo de los trabajos.

Más aún, cuando exploramos el punto de ¿en qué porcentaje se espera que los alumnos apliquen modelos, reglas y/o parámetros del dibujo (deducción); desarrollen un modelo particular de abordar los temas y/o el desarrollo de un tipo de dibujo particular (inducción); o bien desarrollar completamente su creatividad (abducción)? Las respuestas varían significativamente, ya que en algunas respuestas los porcentajes correspondientes fueron: 20, 60, 20 respectivamente; mientras que en otros quedaron: 40, 30, 30; incluso 10, 60, 30, o 35, 30, 35, y también 30, 30, 40.

También se plantea un esquema de mayor complejidad en este aspecto: Abducción de 1er. Grado, elección y manejo de variables en un código definido. Conlleva manejo y dominio de desplazamientos dentro de un programa estable. Abducción de 2do. Grado: conexión y elección de variables fuera de códigos establecidos, desplazamientos metafóricos y analógicos. Aquí aplica la capacidad de reflexionar un programa para el desplazamiento de éste hacia otros saberes, con estrategias analógicas y metafóricas. Abducción de 3er. Grado: instauración de un código posible bajo multiplicidad de conexiones. Las respuestas, grupalmente, no fueron tan definidas, ya que varios docentes, si bien consideraron aplicable el esquema, no en todos los casos afirmaron haber llegado a las abducciones de segundo y tercer grado; aunque,

con otros términos, sí identifican actividades paralelas en otras asignaturas, o incluso actividades personales para representación. Varios cuestionarios quedaron sin respuesta en esta pregunta.

Lo que sí registró un cierto acuerdo más general es que la mayoría de los profesores están muy conscientes de que su materia aborda el dibujo en un contexto contemporáneo. Sobre todo porque consideran que, con base en los métodos y las técnicas de dibujo, que se fundamentan en la historia del arte, y a partir de su aplicación al estudio se procura que el estudiante asuma una actitud reflexiva, se apropie de la técnica y métodos y lo aplique bajo sus propios contextos, haciendo uso de los contenidos del programa, para su beneficio en el arte actual, o su forma profesional de abordar su carrera. Y esto siempre desde una institución académica donde la investigación es lo primero (idealmente) sobre la mercantilización de las artes. Igualmente se habla de dibujo contemporáneo y arte relacional. Se pretende que el alumno desarrolle sus capacidades de expresión dentro del campo de los elementos fundamentales del dibujo, generalmente se orienta a gestualismo y expresionismo.

Este tema es asumido por los entrevistados tanto como un hecho; pero también como posibilidad, en la medida que se trata lo contemporáneo en el sentido de abordar referentes de artistas contemporáneos, principalmente latinoamericanos y sudamericanos; pero reflexionando en la práctica actual, con un buen análisis de los modos de ver en la contemporaneidad.

Ahora bien, en este mismo tema, se expresan opiniones en el sentido de que no hay una única postura artística contemporánea, que rija el programa pero el proceso formativo incluye aspectos y conceptos presentes en el arte contemporáneo, como énfasis en procesos de percepción, exploración técnica de formatos, cruces con otras disciplinas

artísticas y de conocimiento en general. Algunos profesores, más aún, indican que podrían considerarse dentro de la estética de la emergencia, situándose en una sociedad de necesidades creativas, en las cuales el dibujo es la solución de la emergencia, ante el mundo contemporáneo. Por ello, también se menciona la eventual disolución de las disciplinas artísticas. La eliminación del dibujo como fundamento hacia una concepción del dibujo como una estrategia artística más. Esto vuelve al dibujo tan prestigioso como la pintura cromática, la escultura o la fotografía, además de que devuelve libertad para seguir especializaciones propias: historia, tatuaje, performance gráfico, dibujo textil, etcétera.

Un punto más que interesa considerar tiene que ver con el posible marcado carácter del programa hacia lo icónico, indexal o simbólico. Las réplicas son diversas: lo mismo se inclinan por lo icónico, que por una combinación de dos o los tres énfasis; aunque también mencionaron la idea de proceso, o proceso/concepto.

FUENTES DE CONSULTA

I. EVALUACIÓN Y LEGITIMACIÓN

- Alder, H. (2003) *Inteligencia Creativa, Consejos para aumentar su coeficiente de creatividad*, México, Editorial Aguilar.
- Bourriaud, N. (2009) *Radicante, una estética de la globalización*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Callinicos, A. (2003) *Un manifiesto anticapitalista*, España, Letras Críticas.
- Castro, F. (2012) *Contra el bienalismo, Crónicas fragmentarias del extraño mapa artístico actual*, España, Akal.
- Foucault, M. (1968) *Las palabras y las cosas, México*, Editorial Siglo XXI.
- Gardner, H. (1983) *Inteligencias múltiples*, España, Paidós.
- Latour, B. (1992) *Ciencia en acción, como seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*, España, Editorial Labor.
- Lacan, J. (2009) *De otro al otro, Libro 16*, Compilación, España, Editorial Siglo XXI.
- Mouffe, C. (1999) *En torno a lo político*, España, Paidós.
- Rancière, J. M. Tijoux (trad.) (2006) *Política, Policía, Democracia*, Chile, Lom Ediciones.
- Toscano, J. (2014) *Versus Round 15, Un ensayo rompedor, Javier Toscano contra el arte contemporáneo*, México, Tumbona Ediciones.
- Villalobos, Á. (2011) *Cuerpo y Arte contemporáneo en Colombia*, Editorial Trilce.

Otras fuentes:

- Alexy (2007) *Cuestiones Constitucionales* Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88501716> Consultado el 11 de agosto de 2015.
- Roca, L. (2010) “Lo simbólico como el orden necesario del lenguaje y de la ley” en *A Parte Rei* 70.

II. DIBUJO, POSMODERNIDAD Y METODOLOGÍA SEMIÓTICA

- Bertalanffy L. (2003) *Teoría general de los sistemas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Chatelet, F. (1984) *Historia de la filosofía*, España, Cátedra.
- Deladalle, G. (1996) *Leer a Peirce hoy*, Barcelona, Gedisa.
- Dor, J. (1997) *Introducción a la lectura de Lacan – El inconsciente estructurado como lenguaje*, Barcelona, Gedisa.
- Faerna, Á. M. (1997) *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, España, Siglo XXI.
- Gómez, J.J. (coord.) (1999) *Las lecciones del dibujo*, España, Cátedra.
- Lyotard, J. F. (2003) *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona, Gedisa.
- Morin, E. (1994) *El método. El conocimiento del conocimiento*, España, Cátedra.
- Morin, E. (1997) *El método. La naturaleza de la naturaleza*, España, Cátedra.
- Peirce, C. (1997) *Casos degenerados*, traducción de Fernando C. Vevia. Disponible en: <http://.unav.es/gep/>
- Peirce, C. (1999) *Tricotomía*, traducción de Uxia Rivas. Disponible en: <http://.unav.es/gep/>
- Pérez, F. (1988) *Los placeres del parecido. Ícono y representación*, España, Visor.
- Watzlawick, P. (1995) *Cambio – Formación y solución de los problemas humanos*, Barcelona, Herder.

III. DEFINICIÓN Y MODELO ESTRUCTURAL DEL DIBUJO

- Del Valle, G. (2001) *En ausencia del dibujo. El dibujo y su enseñanza tras la crisis de la academia*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Díaz, R. (2007) *El dibujo del Natural en la época de la postacademia*, Madrid, Akal.

- *Drawing Now. Between the Lines of Contemporary Art* (2011) New York, I.B. Tauris.
- Gardner, S. (ed.) (2012) *Writing on drawing. Essays on drawing, practice and research*, Bristol, Intellect Books.
- Gómez, J. J. (1999) *Las lecciones del dibujo*, Madrid, Cátedra.
- Malbert, R. (2015) *Drawing People. The human figure in contemporary drawing*.
- Nicolaïdes, K. (2014) *La forma Natural de dibujar. Plan de Trabajo para estudiantes de arte*, México, UNAM.
- Optaman, L. (coord.) (2001) *Drawing now. Eight propositions*, New York, Museum of Modern Art.
- Valli, M. y A. Ibarra (2013) *Walk the line. The art of drawing*, Londres, Laurence King.

IV. ACERCA DE LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE ARTE EN MÉXICO

- Berger, J. (2014) *Sobre el dibujo*, México, Ed. Gustavo Gili.
- Tirado, B. (2011) *Análisis del dibujo en la posmodernidad: flexibilización disciplinar, prácticas artísticas y modelo curricular*, Tesis de Maestría en Artes Visuales, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Enseñanza y evaluación del dibujo en los estudios superiores de arte en México.
de Álvaro Villalobos Herrera, José Luis Vera Jiménez coordinadores.
Janitzio Alatrsite Tobilla, José María Aranda Sánchez.
Se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2017 en Editorial Torres
con domicilio en: Coras, Manzana 110 Lote 4 interior 3, Colonia Ajusco
Delegación Coyoacán C.P. 04300 Ciudad de México, México.

La edición consta de 500 ejemplares en papel couché de 135 grs
en interiores y cartulina sulfatada de 12 puntos para forros.
Para su composición se utilizaron la fuente New Athena Unicode.