

Entre líneas, trazos y visiones:

modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo

Mayra Lucía Carrillo Colmenares
María Angélica Carrillo Español
Julia Margarita Sarco Rodríguez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
1955



Entre líneas, trazos y visiones:

modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Carrillo Colmenares, Mayra Lucía

Entre líneas, trazos y visiones: modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo / Mayra Lucía Carrillo Colmenares, María Angélica Carrillo Español, Julia Margarita Barco Rodríguez. – 1a. ed. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2015
194 p.: il

Incluye Bibliografía

ISBN: 978-958-8908-07-6 (Impreso)

ISBN: 978-958-8908-08-3 (Digital)

1. Dibujo – Enseñanza. 2. Arte – Enseñanza. 3. Psicología del Dibujo 4. Composición (Arte). 5. Dibujo - Técnicas. 6. Formación Profesional de Maestros. 7 Dibujo – Estudio y Enseñanza. I. Carrillo Español, María Angélica. II. Barco Rodríguez, Julia Margarita. III. Tít.

741.2. Cd. 21 ed.

Entre líneas, trazos y visiones:

modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo

**Mayra Lucía Carrillo Colmenares
María Angélica Carrillo Español
Julia Margarita Barco Rodríguez**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Entre líneas, trazos y visiones:

modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo

© Universidad Pedagógica Nacional
ISBN 978-958-8908-07-6 (Impreso)
ISBN 978-958-8908-08-3 (Digital)
Primera edición, 2015

Autores:

Mayra Lucía Carrillo Colmenares
María Angélica Carrillo Español
Julia Margarita Barco Rodríguez

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Fecha de evaluación: 1 de octubre de 2013
Fecha de aprobación: 27 de octubre de 2013

Este libro recoge la investigación *Entre líneas, trazos y visiones: modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo* - código FBA 231-10; financiada por la Subdirección de Gestión de Proyectos, CIUP-Universidad Pedagógica Nacional.

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito

Universidad Pedagógica Nacional

Adolfo León Atehortúa Cruz
Rector

María Cristina Martínez Pineda
Vicerrectora Académica

Luis Enrique Salcedo Torres
Vicerrector de Gestión Universitaria

Sandra Patricia Rodríguez Ávila
Subdirectora de Gestión de Proyectos - CIUP

Preparación Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Sistema de Publicaciones y Difusión del
Conocimiento
Cra 16 A - No. 79 - 08
Tel: (57 1)347 1190 - (57 1)594 1894
editorial.pedagogica.edu.co

Víctor Eligio Espinosa Galán
Coordinador

Maritza Ramírez Ramos
Editora

Yaneth Lizarazo
Corrección de estilo

Stephanie Revelo
Imagen de portada

Zulma Giovanna Delgado Ríos
Edición gráfica de imágenes

John Alexander Cadavid Meza
Estudiante, apoyo proyecto editorial

Lápiz Blanco S.A.S.
Diseño de carátula y diagramación
www.lapizblanco.com

Impreso y hecho en Colombia
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.
Bogotá, Colombia, 2015

Las autoras

Mayra Lucía Carrillo Colmenares

Maestra en Artes Plásticas, magíster en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura, Universidad Nacional. Investigadora independiente del Concepto Ampliado del Arte de Joseph Beuys desde 1993.

María Angélica Carrillo Español

Maestra en Artes Plásticas, Universidad Nacional. Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social y magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de planta, Licenciatura en Artes Visuales de la misma universidad.

Julia Margarita Barco Rodríguez

Maestra en Artes Plásticas, Universidad Distrital. Especialista en Educación y Desarrollo Cultural, Fundación Monserrate. Magíster en Educación, Universidad Javeriana. Docente de planta Licenciatura en Artes Visuales, Universidad Pedagógica Nacional.

Tabla de contenido

Agradecimientos	11
Presentación	13
Introducción	17
Capítulo 1. Reflexiones a propósito del proceso metodológico	23
Capítulo 2. Resultados	31
Capítulo 3. Re-significaciones	99
Capítulo 4. Aperturas	127
Anexos	145
Bibliografía	183



Agradecimientos

*Este libro está dedicado a los estudiantes
de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica...
Los que se fueron, los que están y los que vendrán.*

Queremos agradecer a los profesores Mónica Romero, Carlos Sepúlveda y María Teresa Forero, quienes como pares favorecieron que, en el diálogo, fuera posible entender nuestras propias preocupaciones de conocimiento.

Igualmente, expresamos nuestro sentimiento de gratitud a los lectores del borrador de este libro: Leonardo Rivera, Bibiana Crespo, Jairo Linares, Oscar Moreno, Miguel A. Huertas, Estefanía Gracia y John Alonso Junca, porque gracias a sus comentarios fue posible cualificar los asuntos que a su juicio resultaban de interés así como mantener la motivación por el estudio sobre ellos.

A los monitores de investigación: Gabriel Forero, Adriana del Pilar Campos y Carol Torres, como también a los invitados: María Clara Méndez y David Ramos, todos ellos estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, les agradecemos porque su presencia representaba ese otro que, en buena medida, nos obligaba a tener que revisarnos, aclararnos, a tener confianza en las contramarchas del pensamiento y, sobre todo, a recordarnos lo que todavía no hemos estudiado.

Finalmente, un reconocimiento a quienes contribuyeron cotidianamente en la gestión administrativa del proyecto de investigación y en particular al personal del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional - CIUP, en especial a Blanca Cecilia Barbosa y Sonia Aranda, así como al secretario de la Licenciatura en Artes Visuales, Leonardo Albarracín.

A cada uno de los estudiantes y docentes de la Licenciatura en Artes Visuales quienes amablemente nos brindaron sus dibujos, en especial a quienes cursaron la electiva Poéticas del Dibujo siendo este un espacio académico que pone en escena los hallazgos de este estudio.

Finalmente, expresamos nuestro reconocimiento a la Universidad Pedagógica Nacional por la financiación que hizo posible esta publicación, pero más allá de ello por constituirse en un nicho cognitivo¹ que posibilitó este estudio, en particular a la Licenciatura en Artes Visuales. Proyecto Curricular que se ocupa de la formación de licenciados en Artes Visuales, para su futuro desempeño docente con jóvenes del nivel de la Educación Media, y de otros escenarios educativos. Ella es un presente constante que nos interpela.

1 Concepto que J. I. Pozo (2006) cita de Tooby y de Vore (1987), cuando menciona que los ambientes son nichos cognitivos construidos por los propios organismos.

Presentación

Uno de los problemas más grandes de las actuales escuelas de arte en Colombia es el olvido de la cuestión pedagógica. Que el olvido sea tal vez la acción más común en un país que ha expropiado a sí mismo su derecho a tener un pasado, no justifica que nos habituemos a él, ni que lo debamos seguir asumiendo como una verdad natural.

Este problema se evidencia en varias dimensiones de la enseñanza del arte: en sus planteamientos curriculares, en los que se instalan categorías absolutas que ya no se interrogan, como si el arte fuera una especie de metafísica con la que se tienen relaciones casi mediúmnicas; en sus discursos históricos, en los que nunca aparece el problema de la enseñanza, lo que equivale a sacrificar la interrogación acerca de cómo –a través de qué autoridades y juegos de poder- se definen sus cánones: ni más ni menos que su historia política.

Pero tal vez el espacio en donde más gravemente se percibe esta ausencia es en sus prácticas cotidianas, en las cuales la mayoría de los profesores no asume plenamente esta condición y el acto de enseñanza se delega al *sentido común* del artista, como si el saber pedagógico no tuviera unas tradiciones, unas condiciones y unos sentidos propios y problemáticos. Hoy todavía –y no solamente en el contexto de las escuelas universitarias de arte, sino en prácticamente todos los puntos del sistema educativo se sigue imponiendo la muy discutible idea de que son los artistas, en exclusivo, quienes deben determinar los contenidos y los sentidos de la educación artística en todas sus dimensiones.

Por razones como estas, es importante este trabajo, surgido de un programa de licenciatura que recupera y, en parte, actualiza la discusión sobre uno de los puntos nodales más tradicionales en la enseñanza de las artes plásticas: la enseñanza del dibujo, y que lo haga abogando que tanto profesores como estudiantes se lo planteen “cada uno con su propia actitud crítica y vigilante”, para retomar una de sus expresiones.

Sin querer ahondar en otro falso problema –la oposición entre la condición de artista y la de profesor excluyéndose o descalificándose mutuamente-, sí es necesario equilibrar nuevamente una ecuación que tradicionalmente otorga a los profesores y a lo pedagógico un papel subordinado. En esta perspectiva, es bienvenida esta publicación que recupera el peso específico de la pregunta sobre la enseñanza del dibujo como tal y no como el adiestramiento en algún canon hegemónico sin preguntas sobre su origen.

El lector apreciará entonces la propuesta metodológica y la aproximación a la obra de Gómez Molina, tan extensa y detallada como difícil de leer, así como también la elección de dirigirse a profesores que se interroguen sobre las condiciones de aparición de su objeto de estudio y lo problematizan; vale decir, entienden que su enseñanza no puede darse sin una lectura crítica del mismo, y tampoco sin una referencia a los contextos culturales y sociales.

Dicho esto, es importante señalar para el lector que, siguiendo esta reseña sobre la obra de Gómez Molina, queda la inquietud de conocer otras aproximaciones al problema, en la medida que surgen algunos puntos de discusión, de los cuales señalaré dos:

En principio, la gran división entre el modo académico y el modo contemporáneo es, por un lado, bastante esquemática y, por otro, estas categorías remiten a mundos extraordinariamente amplios, complejos y mal conocidos por el campo del arte, en general, particularmente el de la Academia, de la cual debemos aún comprender muchos matices.

En segundo lugar, es importante recordar que la enseñanza del dibujo no se limita de ninguna manera a la esfera de las obras de arte. Esta afirmación está implícita evidentemente en todo el texto y en la obra de Gómez Molina; sin embargo, así como en muchos otros contextos y autores, se percibe un énfasis en la argumentación a partir del mundo de las obras de arte y, en particular, de las validadas canónicamente. Sin embargo, en la historia de la humanidad el dibujo ha sido siempre –salvo paradójicamente en esta hipervisual contemporaneidad, que tiende a relegarlo, como a todos los oficios tradicionales del arte a la despreciada categoría de “manualidades”- como una forma de conocimiento, no necesariamente relacionada con cánones estéticos.

Dentro de las abundantes referencias al tema –este documento cita, en esta dirección, a Rousseau y Pestalozzi, por ejemplo- una muy interesante viene de uno de los autores de las vanguardias pedagógicas españolas que se ocupó del tema:

El dibujo es el educador por excelencia, es el espíritu todo el que con él se educa. La vista es el sentido más importante que poseemos; la mayor parte de nuestras ideas están formadas por sensaciones visuales; el disciplinar el acto de la visión con el objeto de saber observar mejor las cosas tiene una importancia enorme para la educación en general. Esto no necesita demostración para el que tenga ideas modernas sobre pedagogía; pues, al desecharse la enseñanza libresca de conceptos manidos y resueltos, al querer que el niño no sea como un recipiente para llenarle de conocimientos elaborados y procurar que piense por su cuenta, como el principal objeto de su estudio está en la naturaleza, cuanto más sepa observar sus diversos aspectos, mejor la conocerá (Masriera, 1931, p. 6).

Así, esta oposición entre los modos académico y contemporáneo, que si tiene el valor de señalar cómo diferentes enfoques metodológicos sitúan el problema en ámbitos muy diversos, no podría constituirse en un modelo unívoco. Más bien, propone nuevas discusiones y señala la necesidad de seguir profundizando las investigaciones, lo que, más que señalar una limitación del documento, es una invitación a profundizar en él y en su perspectiva pedagógica.

Miguel Huertas.

Introducción

Nuestra capacidad de conocer es producto de las formas específicas en que aprendemos, que a su vez, son resultado de nuestra capacidad de conocernos a nosotros mismos, y a través de nosotros conocer el mundo.

(Pozo, J. I., 2006, p.16)



Imagen 2. Ximena Velásquez. Dibujos cuaderno de bitácora 2009-2010. Docente Licenciatura en Artes Visuales - UPN.

Representar explícitamente a través del dibujo artístico, en tanto sistema simbólico, es conocimiento², el cual acompañado de lo producido junto con otros sistemas de representación ha prevalecido como sostén de la forma artística visual en sus variadas expresiones y en sus diversas nociones. Con esta convicción y sobre el hecho que llama J. I. Pozo (2006), uno de los tres milagros: la capacidad de las mentes para comunicarse y aprender de otras mentes, pensamos que vale la pena presentar a ustedes este texto. De la primera afirmación se destaca la encantadora extrañeza de la flexibilidad del dibujo y por ello su permanencia a lo largo del tiempo; del hecho mencionado, la humana sorpresa de reconocernos inevitablemente aprendices (la de las mentes).

Sí, hoy J. I. Pozo repica en nuestros oídos, a casi cuatro años de terminada la investigación de la que aquí damos cuenta, cuando nos dice que: “(...) solo es posible participar de la cultura en la medida que se adquiera una cultura del aprendizaje acorde con ella” (2008, p.18), la cultura de la imagen visual es del hoy, lo son también los modos diversos como ella se produce; aprender a entender la enseñanza y el aprendizaje del dibujo artístico desde aquí, desde el hoy, con el hoy y con el pasado (los modelos académico y contemporáneo), fueron retos para Juan José Gómez Molina y otros estudiosos de quienes hemos aprendido.

También afirma J. I. Pozo (2006), en el texto mencionado, que la cultura y el aprendizaje son dos procesos o sistemas que se construyen mutuamente. Esta mutua afectación sucede en los dos modelos del dibujo. El dibujo no es solo un tipo de dibujos, así que en tanto sistema de representación lo encontramos construido a partir de diversos discursos, recursos y procesos de producción, posibles ellos tres, justamente en las relaciones entre la cultura y el aprendizaje. Este entendimiento es crítico al momento de pensar en la enseñanza, tema de reflexión de un licenciado.

Ahora bien, hubo en su momento otras motivaciones para iniciar el estudio:

“Demos una ojeada a los programas. ¿No han aislado el dibujo como un leproso encerrándolo en dos horitas que se pasan? ¿Cómo? ¡Ay, copiando modelos!”

(Perrelet, 1935, p.27)

2 Conocimiento para J. I. Pozo quiere decir en sus propias palabras: “(...) hacer explícitas las propias experiencias reconstruirlas y compartirlas. (...) Representar explícitamente.” (2006, p.17).

Los prejuicios respecto a las manifestaciones que él comporta, es decir, las comprensiones restringidas de lo que puede ser llamado o no dibujo: la disparidad entre concepciones y prácticas, la desazón por su supuesta futilidad en el ahora; el encantamiento por lo nuevo olvidando qué es lo que lo soporta y el descuido por aquello que pareciera hoy impertinente u obvio del dibujo hacen parte de un conjunto de razones, no menos valiosas, que nos hicieron pensar que era preciso, en últimas, despejar como educadoras nuestras propias comprensiones respecto al papel de la enseñanza del dibujo en el aprendizaje de las artes visuales para licenciados (en artes visuales); particularmente para aquellos que fueran a trabajar en su vida profesional con jóvenes³.

El texto que aquí se presenta se dedica a estudiar como insumos básicos lo conocido por otros acerca de la enseñanza y el aprendizaje del dibujo artístico, desde la perspectiva de resignificarlos. En otras palabras, no se trata de un acercamiento directo al dibujo artístico, sino a través de lo que otros han sabido de él, en los términos señalados (enseñanza y aprendizaje), en particular lo sabido por Juan José Gómez Molina (1943-2007) y otros investigadores que lo acompañaron en algunas de sus indagaciones; cabe señalar que los aportes de estos autores se realizaron desde la traza de la formación de artistas, así que parte de nuestra tarea consistió en recontextualizar a la luz de la formación de licenciados.

Esperamos que en esa dirección este texto pueda ser aprovechado como una herramienta conceptual para favorecer la revisión de las prácticas pedagógicas dirigidas a jóvenes, así como también la formación de docentes para el campo de la educación artística visual, en tanto ofrece un panorama de la forma en que es posible pensar y realizar la enseñanza del dibujo dirigido a esta población, desde las posibles resignificaciones que se puedan hacer de él, y teniendo en cuenta algunas acepciones de dicha palabra: volver a darle sentido, manifestarle, señalarle y darle importancia. El libro contiene un conjunto de reflexiones a partir del cual, quizás, sea posible que los lectores elaboren un marco de sentido que les permita comprender y contrastar su labor de enseñanza del dibujo en la actualidad; por supuesto, en consideración a los diversos aspectos culturales, históricos, conceptuales y sociales que implican el diseño y ejecución de prácticas educativas y pedagógicas.

3 La inquietud por vincular el dibujo a la educación de jóvenes, que no se preparan expresamente para el ejercicio profesional del arte, se inicia formalmente en las reflexiones que ofrecieron J. A. Comenius, *Didáctica Magna* (1630) y J. J. Rousseau, *Emile* (1762).



Imagen 3. Alejandra Moreno Jaramillo. Dibujo ecológico. Poéticas del Dibujo, 2013 - II.

Así las cosas, la investigación⁴, que dio lugar a esta publicación, tuvo como pregunta central ¿Cuáles son los asuntos que posibilitan resignificar la enseñanza y el aprendizaje del dibujo, a partir del estudio de los textos de Juan José Gómez Molina y otros autores relacionados en su obra, en la perspectiva de la formación de licenciados en Artes Visuales? Comprometidos con este interrogante, y en el interés de hallar resultados que pudiesen aportar algo nuevo sobre el tema, el grupo centró sus esfuerzos en la revisión sistemática de tres textos, principalmente: *Las lecciones del dibujo*, *El manual del dibujo* y *Estrategias del dibujo contemporáneo*, entendiendo que sus autores,

4 Llevada a cabo por el grupo de investigación Praxis Visual y realizada durante 2010 en el marco de la Convocatoria Interna para proyectos de investigación en educación y pedagogía del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). Esta publicación es uno de los productos de investigación financiados por la Universidad.

todos ellos profesionales de la educación superior, dedicaron numerosas investigaciones en las que se convocaba a reflexionar sobre el tema a artistas, historiadores, filósofos, críticos y educadores⁵.

Por ello, y con el ánimo de ofrecer la mejor estructura que encontramos para dar a conocer los resultados de este estudio, organizamos sus contenidos en cuatro grandes apartados. El primero de ellos, con el nombre de *Reflexiones a propósito del proceso metodológico*, ofrece una mirada retrospectiva del proceso integral de investigación, consideraciones sobre el método y características de la naturaleza del trabajo, explicitaciones que vienen al caso si aceptamos que el modo de conocer da cuenta de lo conocido.

Un segundo capítulo, titulado *Resultados*, ofrece un desglose de las categorías que se definieron como *asuntos a estudiar del dibujo*, atendiendo a las comprensiones que el grupo de investigación obtuvo en sus análisis a los tres textos de estudio elegidos. Dichas categorías son: Los discursos sobre el dibujo, Los recursos materiales y Lo dándose. Luego de ello se conceptualizan y hacen visibles los dos grandes modos de enseñanza y aprendizaje del dibujo presentes en la historia del arte occidental para la formación de artistas: Académico y Contemporáneo; adicionalmente, un aparte que recoge el deber ser de la enseñanza del dibujo contemporáneo que propone Gómez Molina en el texto *Estrategias del dibujo contemporáneo*, y otros modos de enseñanza: el oriental y el romántico que se encuentran presentes en los textos.

El tercer momento de este texto, con el nombre de *Re-significaciones*, retoma aquellos apartes de los textos estudiados que resultan pertinentes en la vía de poder producir nuevo conocimiento, nuevos conceptos y nuevas prácticas para la formación de jóvenes en el marco que el sistema educativo colombiano posee.

Un cuarto capítulo, *Aperturas*, intenta ofrecer reflexiones sobre lo hallado, al señalar las consecuencias que derivan de la diferencia de miradas de los autores estudiados (formación de artistas) y la nuestra (formación de docentes en artes visuales), además de una especulación consciente de lo que dichas diferencias e inquietudes suscitan.

⁵ Una acción complementaria fue la realización de un muestreo de textos que abordaran el dibujo, su enseñanza y/o su aprendizaje, presentes en las bibliotecas públicas de Bogotá, en un rango temporal de consulta desde el siglo XVIII hasta nuestros días, lo anterior con el fin de poder comprender un poco más sobre las formas en que se ha venido estudiando el dibujo desde entonces.

En la última parte del texto se dispone un apartado de *Anexos* que contiene un glosario de términos, algunas reseñas de los libros estudiados y de otros relacionados.

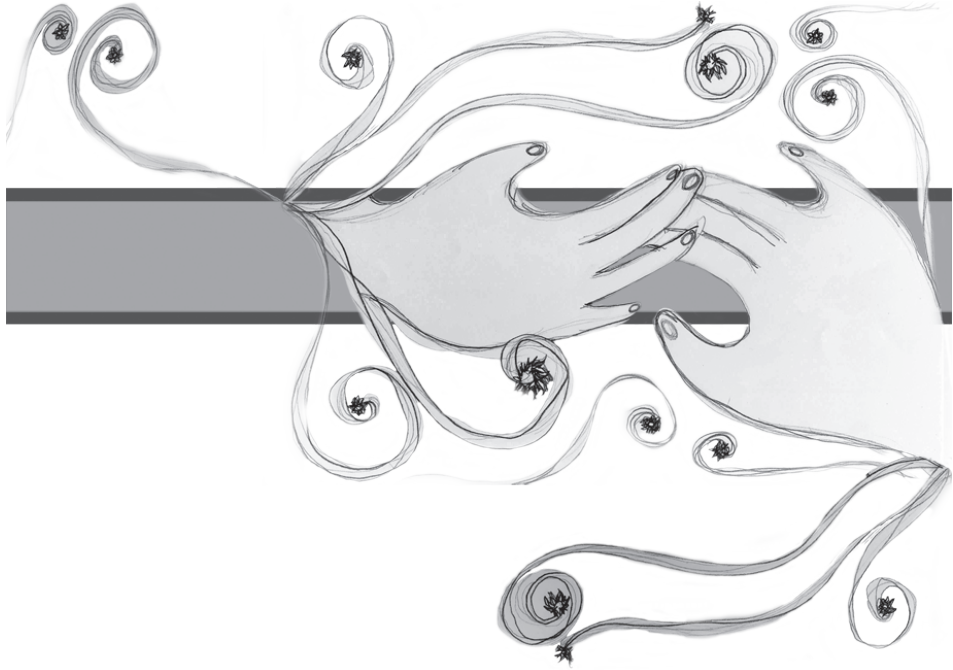


Imagen 4. Ángela Vargas Moreno. Dibujo a través de la meditación. Poéticas del Dibujo 2013 - II.

Capítulo I. Reflexiones a propósito del proceso metodológico

*“Las palabras son algo semejante a un pensamiento congelado
que el pensar debe descongelar, deshelar, por así decirlo,
siempre que se quiera averiguar su sentido original”.*

(Arendt, H., 1996)

Como bien lo señala la frase de Arendt (1996), la pretensión del equipo investigador surge de la necesidad de dar vida a las palabras de Gómez Molina, con el deseo de comprenderlas para develar sentidos y posteriormente repensarlas en el horizonte de formación de licenciados en Artes Visuales. Con este propósito, como grupo de investigación, nos dimos a la tarea de identificar los modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo por medio del estudio de tres de sus textos más representativos en la materia: *El manual del dibujo*, *Las lecciones del dibujo* y *Estrategias del dibujo contemporáneo*.

El equipo investigador, conformado por docentes y estudiantes en calidad de monitores e invitados, todos pertenecientes a la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, asumió como dinámica particular la lectura sistemática de los textos ya señalados y otros que la lectura sugería, alternada con encuentros frecuentes para la reflexión y el debate de los asuntos y preguntas que surgían.

Desde el inicio se buscó la creación y conceptualización de aspectos claves que, a la manera de categorías de análisis, permitieran pensar en profundidad el problema de indagación, categorías que se fueron redefiniendo y precisando a lo largo de un año.

La ruta que orientó la indagación fue el método de *Lectura analítica*, el cual permitió mantener un proceso sistemático en el estudio de los textos elegidos. La elección de este método proviene de considerar que, en tanto textos, cada uno de ellos contiene una serie de códigos, de signos, que pertenecen a un sistema cuya naturaleza depende de quién lo hace, cuándo lo hace, por qué lo hace y cómo lo hace. Todos estos asuntos relacionados influyen decididamente en cada palabra y cada sentido y hacen que cada uno de ellos viva tácita y permanentemente *conectado* a un gran contexto que lo vincula de manera simultánea con el pasado y el presente, mediante sutiles conexiones. Dichas *conexiones*, al no ser deducibles del texto mismo, necesitan ser reveladas con ayuda de otros textos y herramientas, mediante un delicado método de lectura llamado *Lectura analítica*.

Dicho método, comúnmente empleado para el desciframiento de textos sagrados y en estudios de carácter hermenéutico, permite a quien lo aplica extraer con habilidad hasta la última gota de significado presente en un *material* (texto, video, etc.), ya que facilita un recorrido que evidencia los distintos niveles de sentido y significado que, simultáneamente, presenta tal material. Dichos niveles son: sentido histórico, sentido literal, sentido limitado, elaboración racional y significado oculto, secreto o místico. Todos ellos niveles concebibles y susceptibles de ser estudiados gracias a que: “el proceso de leer, como el de pensar, depende de la forma en que la memoria puede combinar, glosar y asociar mediante una mezcla de práctica e intuición que la mantiene activa” (Manguel, 2001, p.162).

En consideración al método elegido para el estudio de los textos de Gómez Molina sobre la enseñanza del dibujo, se desarrollaron los procedimientos que se describen a continuación y que tal método exige; teniendo presente que ellos no se dan de forma lineal, sino a modo de espiral, lo cual nos permitió avanzar en la comprensión de sentido para lograr, tal como lo sugiere el título del proyecto, leer entre líneas, conocer trazos e ir comprendiendo nuevas visiones y nuevas miradas.

- La creación y mantenimiento de un *archivo especial de apuntes* que sirviera de extensión a la memoria y de lugar real para la realización de meditaciones íntimas,

fragmentadas y libres. Un lugar que permitiera retener ideas e imágenes mentales que fuesen fácilmente consultables y diesen paso a la reflexión.

Por ello, se mantuvieron dos formas de estudio recomendadas por el método: la primera, consistente en comprender o aprehender acontecimientos, personajes y demás asuntos sin detenerse en detalles, a fin de crear un panorama general de una teoría, una historia, autores o técnica involucradas. Una segunda forma consistió en realizar una cuidadosa exploración, analizando el objeto de estudio punto por punto, para entender su significado, encontrando placer en definir y conceptualizar el sentido implícito en cada una de las acciones, palabras, frases o sentidos que lo nuevo contiene.

- La lectura de los textos manteniendo un alto nivel de atención para captar hasta el hecho, en apariencia, más insignificante contenido en ellos. Esto, debido a que todos los detalles allí contenidos y observados, en una relación determinada, resultan decisivos para la comprensión y asimilación del tema. También se hicieron correlaciones meticolosas, por medio de esquemas y líneas de tiempo, entre aspectos como: los acontecimientos de la vida del autor, la edad que poseía en cada uno de ellos, los personajes cercanos, los lugares visitados, entre otros. Además, las continuas relecturas para resaltar palabras, subrayar frases, buscar sinónimos, proporcionar etimologías e interrelacionar las ideas allí expuestas con otros textos escritos por el autor facilitaron las condiciones para comprender y captar conceptos.

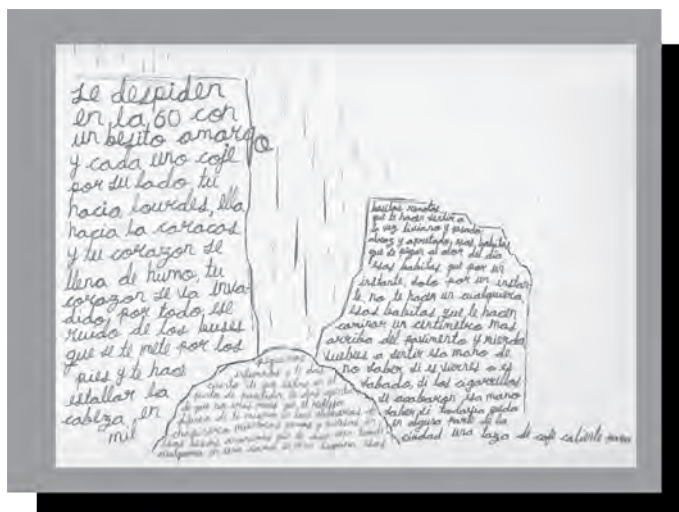


Imagen 5. Julián Robayo Cárdenas. Semana No. 14. Poéticas del Dibujo 2013 - II.

- Este estudio también exigía relecturas permanentes de los apuntes obtenidos, de modo que se provocara una reorganización mental de las propias percepciones y vivencias, las cuales, en tanto operaciones acumulativas, procedieron por progresión geométrica y ampliaron las comprensiones, pues cada nuevo estudio edificaba sobre lo leído y vivido con anterioridad.
- Por otra parte, se realizó el análisis de cada texto relacionado con los ya estudiados del autor: *El Manual del dibujo* y *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo* –textos, artículos o apartados de libros y en particular: *Máquinas y herramientas del dibujo*, *Las lecciones del dibujo*, *Representación de la representación*–, avanzando de comentario en comentario, haciendo anotaciones, compilando índices, rastreando experiencias y contrastando con otros autores.
- También fue muy importante la consulta e interrelación de algunos de los pensadores estudiados por Gómez Molina y, en particular, de Ernest Gombrich (*El Legado de Apeles*)– y Michael Baxandall (*Modelos de intención* y *Las sombras y el Siglo de las luces*).
- Un ejercicio de comprensión, determinante para captar posibles sentidos, posibles interpretaciones y crear nuevas hipótesis (sometiéndolas a diversas pruebas), fue la *creación de textos*, ya que por medio de ellos se desarrolla un sistema abierto de referencias cruzadas, que permite la combinación de instrumentos para poder asimilar ideas.
- Finalmente, resultó muy enriquecedor, en momentos claves del estudio, discutir sobre el tema con *académicos de distintas áreas*, lo cual permitió confrontar opiniones, movilizar percepciones y tratar de captar nuevos sentidos, nuevos materiales y textos para estudiar.

Todos estos pasos y condiciones permitieron la recreación articulada de un *espacio imaginario*, que de acuerdo con Manguel (1998), está hecho de las personas que se leen y del reino de las palabras leídas en torno al tema. De este modo, se despliega una creación que estará vigente durante el tiempo en que esas acciones sean vistas, imitadas y pensadas... Viendo, escuchando, siguiendo los relatos, descripciones y razonamientos legados, en este caso, por Gómez Molina a la humanidad.

El método de lectura analítica, como lo explica Alberto Manguel en sus textos *En el bosque del espejo* (2001) y *Una historia de la lectura* (1998), nace de la convicción de que leer no es un proceso automático consistente en captar un texto como un papel fotosensible fija la luz, sino un proceso de reconstrucción desconcertante, laberíntico, común a todos los lectores y al mismo tiempo personal. Por ello, para comprender un texto es preciso servir a este mediante un complejo proceso en el que se crean imágenes y se realizan transformaciones verbales para construir un significado.

Mientras se lee, no solo se lee en sentido literal, sino que construimos relaciones entre las frases, los párrafos, los conocimientos allí contenidos y el recuerdo de las propias experiencias. De tal forma que nuestro cerebro añade sensaciones corporales, intuición, conocimiento y emoción al texto leído, en íntima correspondencia con quién era cada uno de nosotros y cómo llegamos a ser lo que somos. Porque mientras pensábamos, pensábamos en el dibujo, en nuestros profesores, en las reproducciones en yeso de las esculturas del siglo V. a.C., en los dibujantes, en las escuelas especializadas para la enseñanza del dibujo, en la Licenciatura en Artes Visuales, en las posibles prácticas que se podrían desarrollar a partir de lo que íbamos conociendo; también en el currículo, en la Fenomenología, en lo que significa ser joven en los contextos de la educación y en el dibujo como campo de conocimiento, entre otros.

Para Manguel (2001) es claro que existe una ética de la lectura y que por ello existe una responsabilidad en cómo leemos; por ello, se debe facilitar a todo lector la creación de un espacio imaginario en el que, al leer, la escritura presente a la memoria aquello que corporalmente no está delante de nosotros y con ello pueda recrear en el tiempo y el espacio del lector aquello que “se había concebido y transformado en imágenes o palabras en otra época y bajo otros cielos” (Manguel, 1998, p. 79). De allí que leer actualice el pasado, enriquezca el presente y la memoria prolongue esas cualidades en el recuerdo.

Otro aspecto importante de este método es que permite navegar, es decir, recorrer los textos operando en todos los sentidos para recrearlos mediante lúdicas formas de investigación. Por ello, para Manguel (1998), estudiar, acorde con nuestras necesidades de entender, conocer y expresar, es más bien una actividad ociosa, alegre. Para este autor, mediante el estudio es posible mantener la capacidad de recordar, inventar, registrar, asombrarse, rechazar, exaltar, gozar y seguir siendo una persona creativa en este mundo.

Estudiar, entonces, es un modo de afirmar nuestro derecho a preguntar, apelando a la maravillosa percepción de las cosas que la lectura concede a veces, conscientes de que, como lectores, cada uno es cuestionado por los textos, porque estos nos devuelven los reflejos de nuestras propias experiencias en relación con el asunto de conocimiento que nos ocupa y es desde este nutritivo encuentro donde podemos reflexionar.

Al finalizar el proceso vivido nos queda claro que, como lectores, es perentorio buscar información sobre la creación del texto, los antecedentes históricos, el vocabulario especializado además de la intención del autor (si esto es posible). Porque solo de esta forma permitiremos que la obra leída se despliegue ayudando a la reorganización de nuestros caminos mentales, en la generación de nuevos relatos, de otros significados dentro de las reglas del lenguaje; que las palabras del autor puedan ser asimiladas y convertidas en parte de nosotros mismos.

En el transcurso de la implementación del método descubrimos que, más que una ruta precisa de navegación, este es un pretexto para la reconstrucción de experiencias por medio de lecturas y debates que permiten hacer del ejercicio de investigación una práctica colectiva.

Las categorías que en este texto se ofrecen surgieron de un proceso analítico en el que cada interpretación fue sometida a variadas reevaluaciones grupales. Los debates permitieron confrontaciones individuales y colectivas frente a lo percibido en los textos de Gómez Molina, de tal modo que cada integrante del grupo de trabajo encontró un lugar desde el cual aportar con relación a su formación y a su desempeño como educador, como investigador, como creador y como aprendiz. Los consensos se daban con facilidad ya que la especialidad de cada investigadora complementaba la de las otras, y a pesar de la intensidad y complejidad de los debates, estos siempre fueron entendidos como una oportunidad de aprendizaje e intercambio de saberes.

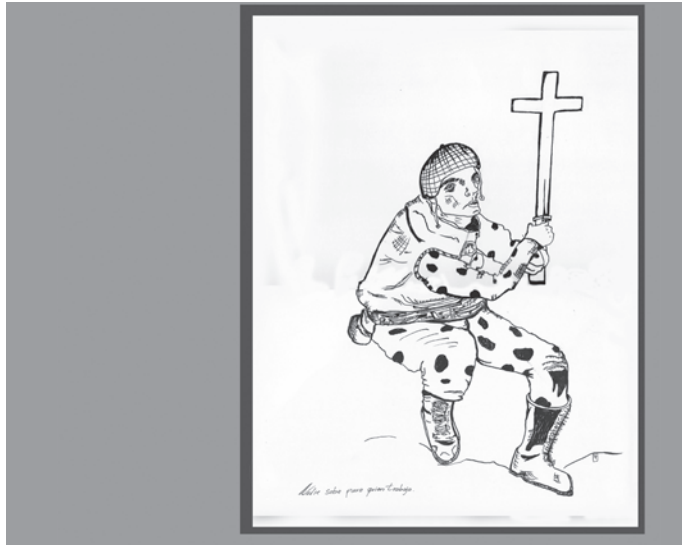


Imagen 6. Alejandra Varela Jaramillo. Nadie Sabe para quién trabaja. Dibujo contemporáneo. Poéticas del Dibujo, 2013 - II.



Imagen 7. Ximena Velásquez. Pato Veleta. Dibujos cuaderno de bitácora 2009 - 2010.

Capítulo 2. Resultados

“Dibujar es equivalente a pensar... porque permite cazar la energía de las ideas”

Bruce Nauman

(Citado por Gómez Molina, 2003, p. 33)

Una de las respuestas a las preguntas del *por qué* se dibuja en las escuelas de arte del nivel de la educación superior se encuentra vinculada tanto a lo que exige la práctica del dibujo como a lo que se produce. Así, para todos los que aprendimos a dibujar en la academia, nos resulta evidente que la acción de dibujar permite la comprensión de la estructura y su espacio, en tanto que la realización de esquemas propios obliga a cada uno a plantearse preguntas sobre su percepción y su capacidad para desarrollar estrategias que definan la imagen.



Imagen 8. El vendedor de grabados. Imagen tomada de Daumier, H. (1924). Cinquante reproducción de León Marotte. París: Chez Helleu et sergent éditeurs 125. Universidad Nacional. Colección raros y curiosos.

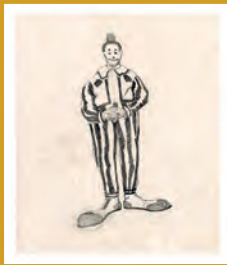
Por ello, tanto desde el punto de vista de Gómez Molina y los coautores de los textos estudiados, como desde el punto de vista del grupo de la presente investigación, en el nivel de la educación superior es necesario enseñar a dibujar *porque* el dibujo es el pilar de todos los problemas de construcción de lo visual y vehículo imprescindible de la materialización de la idea. Ambos encontramos que el dibujante profesional tiene la obligación de dar forma, mostrar y hacer pública la imagen.

Sin embargo, la respuesta a *por qué* enseñar dibujo a una población diferente, como la de los jóvenes del nivel escolar, tiene otras respuestas, ya que por un lado el dibujo permite el desarrollo de sus facultades individuales, de la misma forma que lo hace cualquier otra actividad que se desarrolle con altas dosis de concentración y conciencia. Y porque, al ser desarrollado como actividad expresiva permite que el joven explore los límites de su imaginación, los encuentros mágicos con la idea y le facilite la creación de un “territorio privilegiado y autónomo de reflexión, de autoconocimiento, cuando no un ritual de demarcación del territorio individual” (Gómez Molina, 1999, p. 50).

Por ello, es necesario darse a la tarea de comprender los procesos que determinan el aprendizaje del dibujo y los sistemas de enseñanza en los que se soportan tales prácticas, tanto las de formación de profesionales como las de cultivo de facultades individuales de cualquier joven. Al respecto de la formación de profesionales de las artes, Gómez Molina (1999) manifiesta abiertamente que le preocupa la calidad de la enseñanza en los sistemas modernos cada vez que un estudiante contemporáneo reivindica que la ignorancia acerca de un pintor, de su obra o de su pensamiento, es algo que salvaguarda su originalidad. Formarse en el campo profesional del dibujo es, ante todo, recibir el legado cultural que dicha disciplina ha construido en su historia y a partir de allí realizar reelaboraciones y construcciones de sentido, tanto del mundo del dibujante como del dibujo. Por ello, es apenas natural entender que el aprendizaje de una disciplina debe darse en la deconstrucción cuidadosa de sus modos de manifestación cultural, sus modos de transmitirse y la permanente indagación de las nuevas opciones vitales; para que, desde allí, le sea posible tanto al estudiante como a su campo de conocimiento establecer cómo vivir mejor de acuerdo con lo que se sabe.

En el texto *Lecciones del dibujo*, Gómez Molina (2003) critica ampliamente a aquellos docentes universitarios que, sin alentar reflexiones en sí mismos ni motivar debates académicos con el estudiante, acogen estrategias o inducciones que llevan a todos a la adopción de conductas poco reflexivas y a la imitación de los dibujos de moda (o de estilos socialmente aceptados), sin detenerse a considerar aquellos aspectos singulares del individuo: su momento histórico, su cultura y la sociedad a la que pertenece.





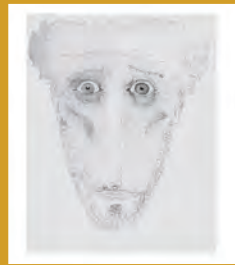
1



2



3



4

Imagen 9. Collage. De izquierda a derecha: Alejandra Varela, recuadros 1, 2 y 3. Jonnathan Castiblanco Cabrera, recuadro 4.

Cuerpo categorial de los asuntos a estudiar del dibujo encontrados en la obra de Juan José Gómez Molina

En el seguimiento estratégico que se realizó a los textos estudiados, una preocupación central fue establecer un *cuerpo categorial* capaz de contener aquellos asuntos que resultan enseñables y aprendibles del dibujo. Debido a que sabemos que lo que se hace depende de cómo pensamos eso que se hace, dichas *categorías*, en tanto representaciones simplificadas, facilitan el acceso a conceptos claves y permiten hacer más organizados, reconocibles y memorizables los aspectos que resultan absolutamente ineludibles de abordar cuando se quiere hacer el auténtico esfuerzo de conocer y comprender la profesión del dibujo. Tales categorías son: *los discursos sobre el dibujo, los recursos materiales que lo hacen posible, y lo dándose, como la experiencia de quien aprende a dibujar y dibuja.*

Para Gómez Molina (2001) es claro que en los proyectos y prácticas de la enseñanza superior, incluso por solicitud de los estudiantes, se elude el cuestionamiento de problemas que parecieran exceder la *clase* de dibujo, con lo cual se presenta una resistencia, tanto a reflexionar sobre los *discursos* que son los que sostienen la validez o no de ciertos sistemas de enseñanza, como a *explorar introspectivamente* su propia experiencia al dibujar. Por ello, la articulación de las tres categorías establecidas encierra la clave de un nivel superior de aprendizaje y enseñanza del dibujo al garantizar la reflexión sobre las percepciones vividas y la concentración sobre el aprendizaje mismo.

Para visualizar esta *categorización*, consideremos el modelo triangular de la figura 1, en el que cada lado equivale a una de las categorías establecidas: los discursos sobre el dibujo, los recursos materiales y el proceso que hemos dado en llamar “lo dándose”⁶. Los dos primeros lados se levantan sobre el tercero, que actúa como base.

6 Expresión recurrente del sociólogo chileno Hugo Zemelman al referirse a lo real, al movimiento, a lo distinto de lo acabado en el sentido de terminado, es decir, de lo dado.

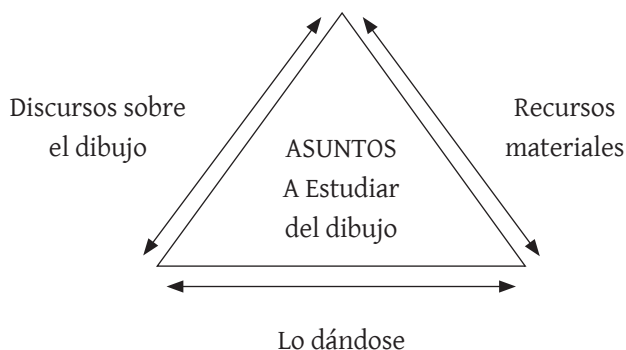


Figura 1. Cuerpo categorial de los asuntos a estudiar del dibujo para la formación como dibujante, establecidos a partir del estudio de los textos *Las lecciones del dibujo*, *El manual del dibujo* y *Estrategias del dibujo contemporáneo*.

En sus propuestas para la enseñanza del dibujo en la formación de profesionales de las artes plásticas, los textos estudiados plantean dejar atrás el aprendizaje centrado en el dominio de métodos y herramientas del dibujo para fomentar uno en el que se cuestiona todo lo que la tradición contiene: sus bienes culturales, sus valores subyacentes y sus paradigmas. Dichas apuestas aportan una reflexión crítica que permite modificar los modos mediante los cuales es dable transformar los sistemas de enseñanza, la realidad del aprendiz y señalar que “para poder aprender, para poder deducir, es necesario tener preguntas que hacerse” (Gómez Molina, 2001, p. 351). Desde la perspectiva que aportan los textos estudiados a la reflexión del problema de la enseñanza del dibujo, resulta evidente que es difícil que alguien se forme como profesional de las artes si no hace el esfuerzo por conocer y comprender en qué consisten, lo que hemos dado en llamar: los *discursos sobre el dibujo*, los *recursos materiales* y *lo dándose*, de modo que sea capaz de problematizar sus trazos a la luz de los otros ya avalados por el entorno, veamos, a continuación, las comprensiones alcanzadas sobre estas categorías.

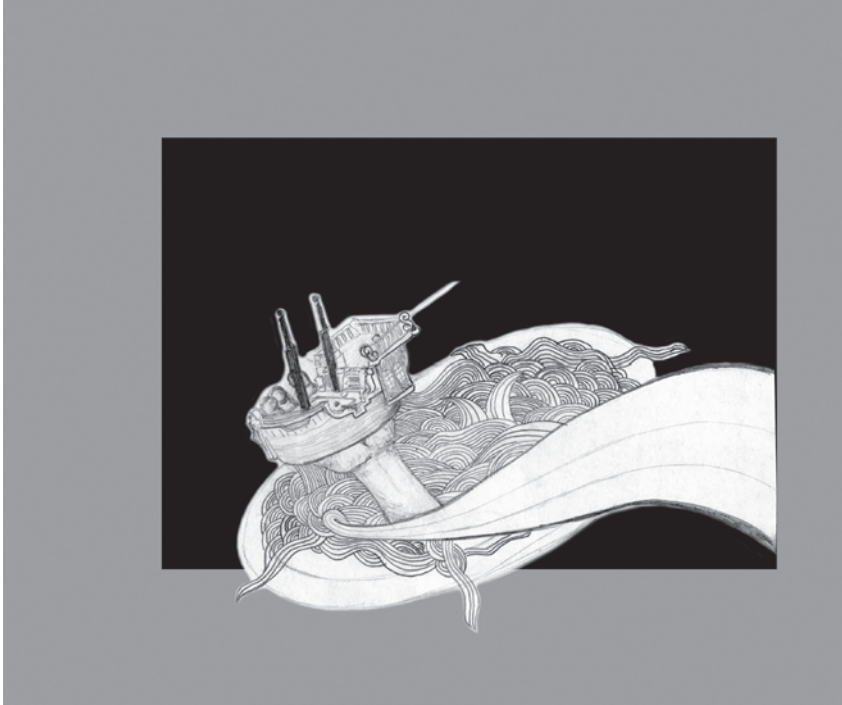


Imagen 10. Jonnathan Castiblanco Cabrera. Dibujo en líneas. Bitácora 10. Barco. Poéticas del Dibujo 2013 - II.

Los discursos sobre el dibujo

“La palabra que los demás decimos del dibujo, y la que el artista necesita explicitar para actuar es un elemento clave que abre el horizonte de la imaginación, cierra el camino de ciertos extravíos y establece el mapa posible de las aventuras y de las imágenes de aquello que es la geografía de la creación”.

(Gómez Molina, 2003, p. 11)

El mundo de la expresión textual (oral o escrita) sobre los productos del dibujo y sus distintos aspectos históricos, sociales, culturales, educativos, filosóficos y artísticos comprende una parte vital del mundo profesional del dibujo. Así, los discursos sobre el dibujo se presentan en las reflexiones de Gómez Molina como el auténtico lugar en el que es posible la construcción de juicios, la apreciación de la obra de arte, la comprensión sociocultural de las obras, la captación del universo imaginario e ideológico

de una época y de la creación. Visto de este modo, es gracias a los textos y documentos existentes sobre el dibujo como es posible comprender los desarrollos que este ha tenido en tanto disciplina y campo del conocimiento.

Por ello, todas las reflexiones presentes en los textos estudiados son esfuerzos de producción de conocimiento desde lo cual es posible describir, interpretar, juzgar y teorizar las formas, los contenidos y contextos de los proyectos asociados al dibujo. Así, los textos *El Manual del dibujo* (2001) y *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo* (1999), al encontrarse realizados con abundantes referencias (a catálogos, biografías, diarios, manuales técnicos, estudios sobre percepción, semiología, teoría y práctica del diseño industrial, textos de estética, textos de artistas, historiadores y tratados de perspectiva y anatomía llegando a combinar cerca de noventa autores), nos hace visible el imaginario desde donde actúa el artista contemporáneo.

En sus investigaciones, Gómez Molina (2003) invita a escribir sobre el dibujo a “... personas con experiencia y prestigio que puedan abordar el proceso de creación: artistas, críticos, filósofos, educadores” (p. 12), buscando ejemplificar la geografía de lugares posibles de la cultura e imaginación del artista, porque tiene presente que la precisión del dibujo se encuentra condicionada por la manera que el dibujante profesional tiene de visualizar a la vez que valorar ideas que se proponen como necesarias en su época.

Encontramos, entonces, que para la construcción de sus textos, el autor se apoya en las reflexiones que ofrece Michael Baxandall (1985) en su texto *Modelos de intención*, retoma sus ideas acerca de que los productos del artista son el resultado de una intención enfocada de su creador, de igual forma que los discursos existentes son capaces de contribuir en la descripción del objetivo del pintor, sus profundas relaciones con: la cultura, contextos específicos, otros relatos o pintores así como la justificación de elementos que este desarrolló a partir de su proceso de autorrevisión en el momento de elaborar la obra, esforzándose tanto por comprender los sentidos que le fueron heredados como por captar unos nuevos. De ahí que el autor comparta la postura de autores como Gombrich (1982) y Baxandall (1985), sobre que la llegada a la obra de arte no se consigue mediante unos medios originales incluso únicos de cada autor, sino por la forma en que la cultura es retomada al mismo tiempo que reinterpretada para provocar un giro sobre sí misma, una nueva significación y forma sobre significaciones y formas ya aceptadas y reconocidas.

Lo anterior implica señalar al estudiante la necesidad de reconocer que estamos equipados con una visión del mundo totalmente diferente (o por lo menos que no suele ser la misma), que la del autor que se estudia, ya sea este del siglo XV, de cualquier otro tiempo, o coetáneo. Esta situación se explica porque a pesar de que una obra haya sido realizada hace pocas horas o siglos antes, siempre reclama una lectura junto con el desciframiento del sistema de referencias presentes en la cultura a la cual el dibujante pertenece: de su relación con un contexto, de su dependencia con los trabajos que le anteceden, incluso los que le suceden. Así un dibujo, en tanto huella de quien lo elabora y resultado de una época, contiene en sí mismo los juicios de apreciación sumados a la red de construcción que le da origen.

En el texto *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo* (1999), encontramos un reconocimiento del importante valor que poseen los *discursos ofrecidos por los artistas*, al ser formas en las que los dibujantes se redefinen a sí mismos en su trabajo (empleando conceptos que son profundamente básicos de aquello que entienden como dibujo y en los intentos de desciframiento de ese sistema de referencias presentes en la cultura a la cual pertenecen). En este tipo de *discursos*, afirma su autor, la relación entre el conocer y el obrar se hace explícita de forma radical, por cuanto son capaces de hacer evidentes los principios a partir de los cuales se gesta un dibujo, una huella y los elementos que resultaron inquietantes para el artista dentro del universo de referencias sutiles e inaprensibles que este poseía antes de realizar su trabajo.

Gómez Molina (2001), nos reitera una y otra vez que el sentido de un dibujo, y de una creación profesional del dibujo en general, no radica únicamente en sus valores formales, sino también en la forma como estos se relacionan con el pensamiento del dibujante, toda vez que es dicho pensamiento el que le exige mantener o alterar, algunos o todos, los aspectos e imaginarios ideológicos imperantes de la época y la cultura a la que pertenece. De ahí que nos afirme contundentemente que “...cada nueva propuesta de realización, cada línea es un trazo expandido de llamadas intencionadas, de complicidades que se legalizan sobre una base concreta de repeticiones reconocibles de aquello que entendíamos como la rareza del estilo anterior” (p. 17).

En este orden de ideas, resulta innegable que es preciso comprender los conflictos que conlleva la articulación entre percepción, conocimiento y actuación desde la construcción de sentido que ofrecen los discursos, ya que ellos permiten al aprendiz profundizar en su cultura y conocer los detalles de su desarrollo por medio de la

lectura. *Los discursos sobre el dibujo* buscan permitir que sus profesionales cultiven una especial capacidad para reflexionar sobre el origen de sus creaciones y de sus imaginarios sociales y culturales presentes, en el compromiso de lograr una apropiada articulación entre pasado y futuro.

Los recursos materiales del dibujo

“La obra no es otra cosa que su propia materialidad, en la medida en que ella determina la totalidad de referencias que propone con su ejemplo”.

(Gómez Molina, 1999, p. 12)

“No existen místicas sin entramados religiosos desde donde ordenar las experiencias en palabras luminosas, como no existen revelaciones del dibujo que no estén tramadas en referencias precisas a sus materiales”.

(Gómez Molina, 2001, p. 17)

El acto de creación es un problema de transformación simbólica de la realidad desde la modificación de los imaginarios presentes en una cultura específica dada. De acuerdo con Gómez Molina (1999), los recursos materiales del dibujo son, antes que otra cosa, citas capaces de evocar los dibujos que le han dado origen, a la vez que “actúan sobre el imaginario colectivo que activa la nueva composición” (p. 17). Por ello, los trazos (marcas) sobre el papel son *códigos de representación*, considerando que la obra no está conformada por un orden de referencias trascendente, basado en un código único de representación, es importante conocer e igualmente comprender el *conjunto* de características físicas y conceptuales que construyeron los dibujos preexistentes: sus principios propuestos (normas), las razones de su ensamblaje, la composición de sus trazos, el color, asimismo el calor de sus matizaciones, además de la escala de sus elementos, ya que solo de este modo se comprenden las referencias que establecen con los dibujos que los hicieron posibles.

Así, atendiendo a las reflexiones que hace Gómez Molina (2001) acerca de los *recursos materiales* como ese conjunto de características físicas y conceptuales presentes en los dibujos heredados que “no dejan de ser un *repertorio* relativamente sencillo” (p. 17), así como al hecho que cada estilo se consolida como tal por establecer su propia

fuelle de recursos o *taquigrafías de referencia* (mediante las cuales legitima nuevas creaciones), es recomendable que el aprendiz realice una elección de maestros para amar e imitar, teniendo presente que “el objetivo de hacer una copia no es el de duplicar sino el de comprender” (p. 17). Porque como señala este autor, “para construir un dibujo es necesario haber de-construido muchos a la búsqueda de qué elementos lo hacían posible” (p. 351).

En este sentido, los textos que Gómez Molina escribe y/o coordina, acompañados de abundantes imágenes junto con textos de artistas pertenecientes a muy variados estilos del dibujo, parecieran asegurarse de que el estudiante contemporáneo se nutra de un abundante repertorio de *recursos materiales*, desde los cuales pueda relativizar sus propias preferencias a la vez que adentrarse en los problemas de las técnicas, repertorios así como de las categorías de estilos preexistentes que darían lugar a los nuevos ensambles, construcciones o creaciones.

Sin embargo, aquí es importante destacar que Gómez Molina (2001), a la par que reclama la revisión de estos dibujos y de los *recursos materiales* que contienen, previene al estudiante para que no pierda de vista que las creaciones más destacadas del campo del Dibujo surgen del impulso vital que lleva al dibujante a realizar líneas, manchas o puntos que resulten ser “un trazo expandido de llamadas intencionadas, de complicidades” (p. 17). Se sobreentiende, claro está, que dichas complicidades se realizan con relación a lo más significativo que las creaciones del pasado ofrecen a las nuevas generaciones de creadores.

A propósito de los *recursos materiales*, a lo largo de los textos estudiados de Gómez Molina se encuentran referencias concretas a los manuales como recurso y material histórico vinculado al proceso de enseñanza y aprendizaje del dibujo, reflexiones que se sintetizan en los párrafos que siguen:

Para comenzar, el autor advierte con respecto a los manuales: “Los pequeños y despreciables manuales son ese eco de ondas sobre las que se asientan las convenciones comúnmente aceptadas” (Gómez Molina, 2001, p. 17).

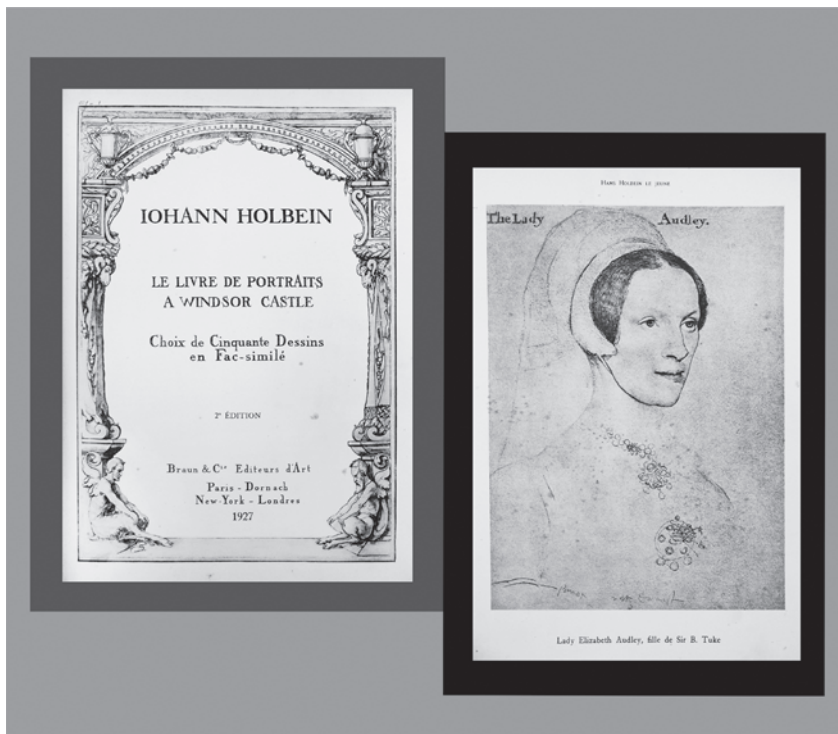


Imagen 11 y 12. Primera página y página interior del libro de retratos de Iohann Holbein de 1927. Editado en Nueva York. Colección Libros curiosos y manuscritos. Universidad Nacional de Colombia.

Tales manuales, tratados, cartillas y manifiestos de dibujo son materiales históricos que, a juicio de este autor, requieren de problematizaciones especiales puesto que ellos, en su aspiración de servir de orientación a la labor de dibujantes y profesores, ofrecen la reproducción de *recursos materiales* de diversos dibujantes. Y al hacerlo, también ofrecen modos de pensar y entender la enseñanza del dibujo, de forma tal que influyen e incluso pueden llegar a determinar las nuevas creaciones del campo. Por ello, el texto *El manual del dibujo* (2001), fue elaborado con el fin de que sirviera como “manual de manuales”, con la intención de que contribuyera a la conceptualización de los problemas que plantean los dibujos del pasado y esclareciera las razones del por qué y para qué realizar un dibujo, de modo que cuando el aprendiz del Dibujo se disponga a hacerlo, las soluciones formales logradas sean pertinentes e innovadoras, en lugar de simples copias de lo ya conocido.

En la primera parte del mencionado texto, titulada *Los topos del manual*, el autor ofrece su voz crítica, a manera de capítulo introductorio, cuestionando los lugares comunes, los modos como se han construido y utilizado los manuales, señalando su indudable valor como contenedores de *recursos materiales* y como “recopilación de imágenes fascinantes, que provocan la emulación, de los dibujos de los grandes artistas” (Gómez Molina, 2001, p. 17). Asimismo, señala que el uso irreflexivo de tales manuales suele reforzar estereotipos en quien los utiliza, ya que los *esquemas* que allí se ofrecen como soluciones representan un proceso de economía de esfuerzos (un atajo), por cuanto las citas, las palabras y los ejemplos allí propuestos, una vez interiorizados, son muy difíciles de superar.

En la segunda parte del mismo libro, en el apartado titulado *El manual contemporáneo*, escrito por Lino Cabezas, uno de sus coautores, se busca, a modo de inventario, recoger los problemas a los que se enfrenta el dibujante que se forma en el modo académico de enseñanza del dibujo, dándoles su importancia en la conformación del pensamiento y el hacer del dibujante. Por ello, dicho apartado expone problemas básicos de construcción de la escena y del cuadro (concebidos como recursos materiales técnicos), así como otros aspectos más reflexivos e influyentes en la construcción de sentido. Considera que dichos problemas básicos, en tanto recursos materiales, no deben ser desconocidos por el dibujante profesional, sin que ellos se conviertan en la única posibilidad del manejo del espacio del cuadro y la imagen a la que este recurra. Se trata, en suma, de hacer un pertinente reconocimiento a los recursos desde los cuales se suele identificar el dibujo de la tradición occidental y hacer evidentes los problemas que presentan esas soluciones, a la luz de la multiplicidad de lecturas y posibilidades a las cuales puede acceder el dibujante contemporáneo.

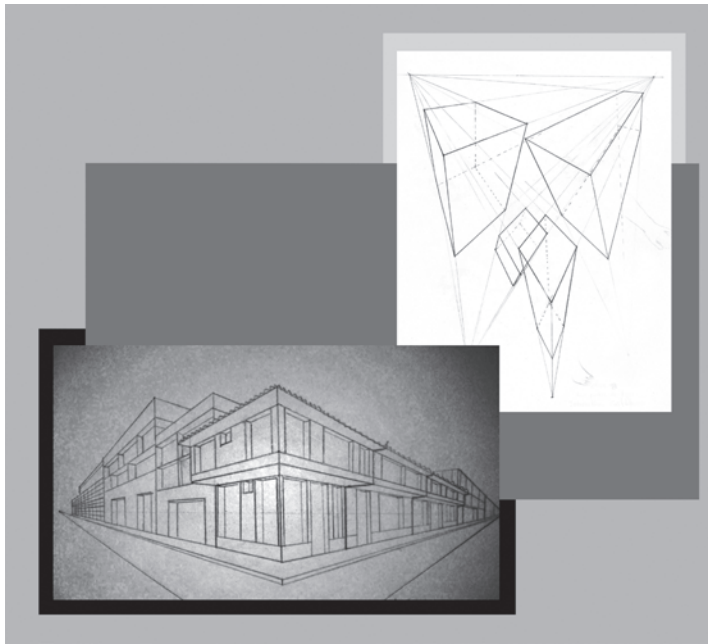


Imagen 13. Jonnathan Castiblanco Cabrera. Tres puntos de fuga (arriba) y Alejandra Varela, dibujo libre (abajo). Poéticas del Dibujo 2013 - II. Tema Construcción de la escena, modelo histórico.

La tercera y última parte que compone este revelador texto es la dedicada a ofrecer breves reseñas de los manuales que desde finales del siglo XIX representan un esfuerzo por aportar a la comprensión de las transformaciones que dicho dibujo académico vivió en España. En este sentido, Gómez Molina (2001) se refiere a los manuales, los tratados, las cartillas y los manifiestos como aquellos “entramados legalizados de experiencias que podemos nombrar como ejemplos...” (p. 42) y afirma que son: tanto huellas de operaciones complejas y reflexiones de artistas, como esquemas enaltecidos por medio de los cuales se sientan las bases de la gramática *limitada* de cada época. Por lo mismo, el autor advierte que muchos de estos textos no se preocupan por evidenciar, a quienes los estudian, las razones de su creación, su sentido original, ni el porqué de su estructura. De tal modo que resulta explicable que el estudiante suela dejar de lado lo fundamental que resulta el conferir sentido a su voluntad de decidir, acoger, desechar o integrar los *recursos* disponibles conforme al orden interno de su expresión (la correspondencia entre su acción, método, imaginación y predisposiciones, en tanto dibujante). Pero al tiempo sabe que tales textos, empleados como método para captar ciertos sentidos, significados y escalas utilizados en el dibujo por parte de los creadores del pasado, resultan ineludibles como materiales a estudiar.

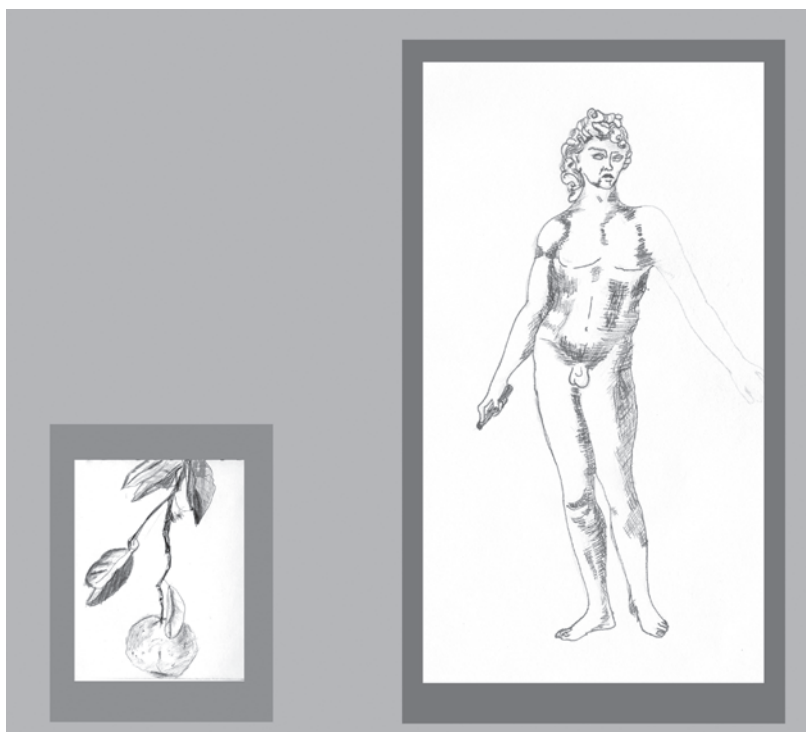


Imagen 14. Ximena Velásquez. Dibujo cuaderno de Bitácora. 2009 - 2010. Dibujo anatómico. Tema percepción de los elementos.

Por todo ello, Gómez Molina (2001), reitera que los manuales deben ser parte del ejercicio creador en la problematización, la observación, como también en la comprensión de los fenómenos visuales complejos, además de los problemas esenciales del observar, pues, a su modo de ver, una atenta observación de la vida junto con sus emociones hace que estas se conviertan en algo articulable a una taquigrafía precisa y artesanal propia pero sobre todo verdadera. En su reflexión sobre la pertinencia de los manuales como *recurso* propio del proceso de enseñanza, el autor aclara que el problema no radica en la presencia de esquemas, además de comprensiones sobre lo que los autores de manuales entienden por dibujar (puesto que los esfuerzos de síntesis están siempre presentes en el conocimiento de las cosas), sino en lograr que el aprendiz concilie dichos esquemas con otras estrategias que le permitan cultivar abiertamente la percepción. Es decir, que reconoce la utilidad de los manuales a la vez que rescata su lugar, siempre que el aprendiz entienda que: “solo pueden ser útiles si los contemplamos como hitos de esta reflexión sobre las operaciones de conocimiento que ellos mismos proponen y no como las soluciones gráficas que los resuelven” (p. 35).

En su libro *Estrategias del dibujo*, Gómez Molina (2003) también alude a tal precaución en el empleo de los manuales, advirtiendo que no existe método que evite con éxito la pereza mental de aquel que lo utiliza, por lo que todo esquema de comprensión de la forma y clarificador del concepto corre el riesgo de convertirse en estereotipo formal, al ser tomado como patrón de una posible actuación en la que se “traiciona la raíz de esas experiencias ejemplares” (p. 139). Pero para el autor la dificultad no está tanto en los métodos antiguos o modernos de aprendizaje, sino en las formas de enseñanza que conviven con el falso experimento o falsa experiencia que no permite una adquisición sabia de los *recursos materiales* disponibles. Por ello, finalmente, recomienda que en la experiencia del dibujar, más que precisión, sea necesario *cierto desenfoque* que desde una visión comprensiva incentive la búsqueda constante y la posibilidad de fijar futuros encuentros en nuestros hechos gráficos. De ahí que Gómez Molina (2001), en su texto *El Manual del dibujo*, a modo de sentencia, afirme:

Desde estos materiales insistentes (...), tendrá que crear como siempre nuevas relaciones con las cosas, con la mirada en la redefinición de sus antiguas técnicas, en un nuevo elogio de la mano, aunque esta se prolongue en un nuevo artefacto, o en un nuevo material (p. 93).

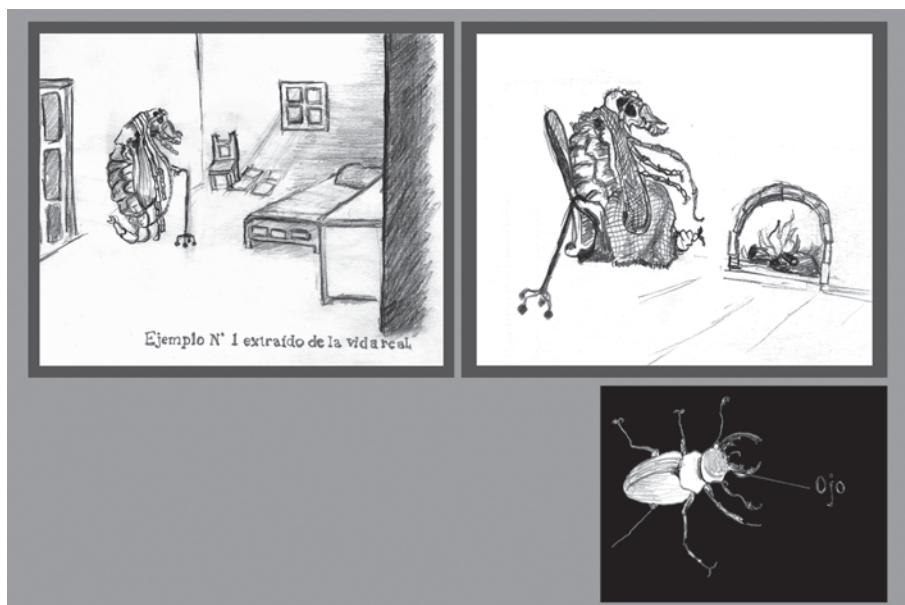
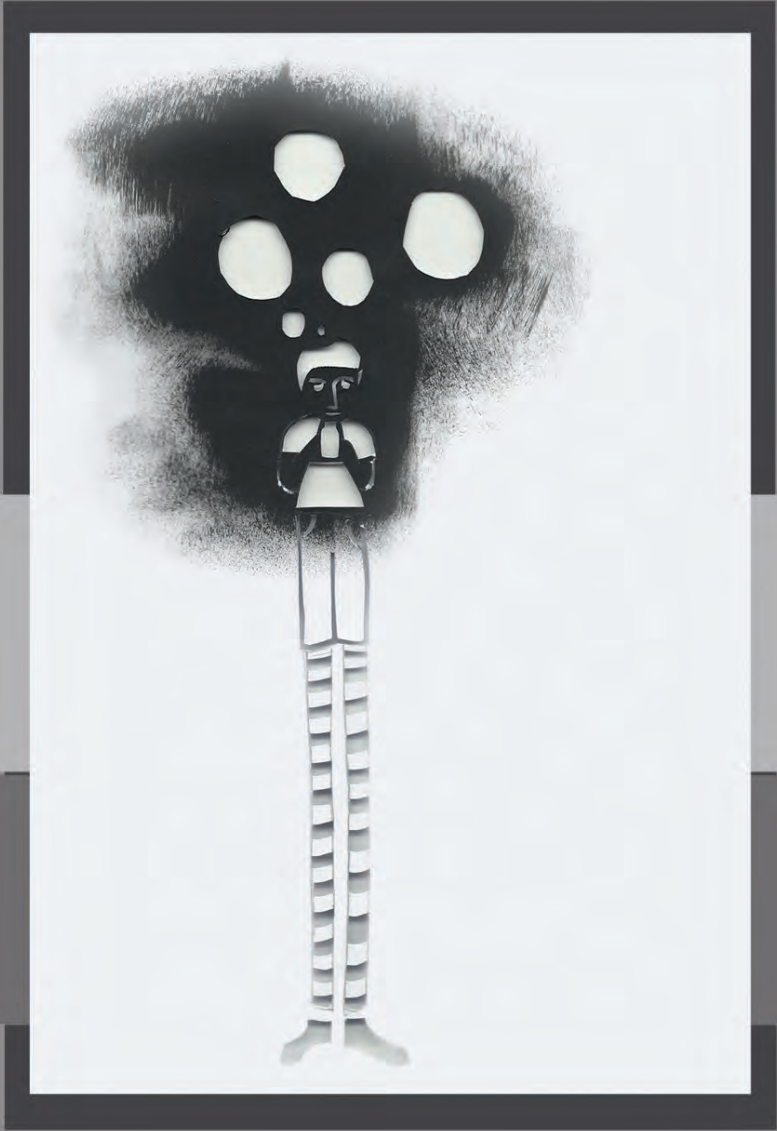


Imagen 15. Ximena Velásquez. Dibujo cuaderno de Bitácora. 2009 - 2010. Ejemplo No.1 extraído de la vida real. Gregorio.



Lo dándose: experiencia de quien aprende a dibujar y dibuja

“Un viaje al fin más ligero de equipaje, armado solamente de nuestro saber provisional de las cosas. Un trayecto en el que saberse asumir como extranjero y diferente de todo aquello que nos rodea. Una acción fundamental de desprendimiento, que hay que asumir como tarea constante, repetitiva, de pasos sucesivos”.

(Gómez Molina, 2003, p. 48)

Una forma de conocimiento que no es posible encontrar ni en los dibujos heredados, ni en los productos de la historiografía, de la estética o la filosofía, y en el que la materialidad desempeña un papel definitivo, es aquella que se da en el momento mismo de quien realiza un dibujo, es decir en *lo dándose*. En términos generales, esta categoría cuyo nombre es tomado de un concepto presente en las reflexiones de Hugo Zemelman (2003), intenta evidenciar aquello que, actualizado en el ahora de quien dibuja, se produce como el resultado de una doble conversación entre lo sabido del dibujo como disciplina o campo del arte y el denso contenido de la experiencia humana de cada dibujante.

Así, es posible afirmar que *lo dándose*, en lo que se logra interpretar en Gómez Molina (2003), implica un acceso a la construcción de conocimiento que solo es posible de lograr cuando, antes de lanzar un solo trazo, el dibujante asume la tarea de entrar en diálogo consigo mismo y se permite revisar tanto la forma en que se relaciona con los distintos aspectos del dibujo (considerado como disciplina o campo de conocimiento), como la manera en que es capaz de reconocer la complejidad de su propia experiencia humana. Todo ello contextualizado en el aquí y el ahora de la realización de un dibujo, lo cual conlleva a reconocer que lo fundamental en la actividad artística del dibujante no es el desarrollo de una imitación esclava, ni un descubrimiento arbitrario, sino *construir sentido* a partir de permitirse valorar de forma distinta lo que la cultura y su propia naturaleza le ofrecen.



Imagen 17. Jonnathan Castiblanco Cabrera. Dibujo surrealista, automatismo. Poéticas del Dibujo 2013 - II.

Por los conceptos del dibujo que pone en juego, por el proceso de autorrevisión que exige y debido a que la actividad de producción de sentido es una actividad que desaparece en el momento mismo en que surge, es posible afirmar que *lo dándose* se presenta con tres acentos o *momentos* gracias a los cuales el dibujante se permite el despliegue de una conciencia singular del mundo y, en cierto sentido, adquiere una existencia más rica y superior. Dichos momentos son: *con respecto a la herencia del dibujo, con respecto a la densidad de la experiencia humana y como estado de permanente inacabamiento*. A continuación se desglosan cada uno de ellos.

Lo dándose con respecto a la herencia del dibujo. Según lo encontrado en las reflexiones de Gómez Molina (2001), la libertad del dibujante es justamente una toma de distancia con relación a los modelos establecidos, los cuales, en tanto modelos, nos hacen pensar en su reproducción antes que en su abandono. Así encontramos que, en la creación de un dibujo, existe una *irreductible independencia* o imposibilidad de reducir el radio de acción de la capacidad de actuación propia del creador; lo cual equivale a decir que no es posible prescribirle o decirle a un artista lo que ha de hacer.

En la tradición Occidental (única abordada en esta investigación) se observa que dibujar es en buena medida, para quien aprende a hacerlo, aprender un camino ya recorrido. Frente a tal *herencia del dibujo* (sobre lo aprendido de lo que ha sido el dibujo y lo que se reconoce en cuanto tal), el dibujante artístico ha de iniciar un nuevo tránsito, una toma de postura.

Dado que el arte se alimenta del arte, cuando se dibuja se dibuja de dibujos a partir de retomar, recomponer o ignorar unos *recursos materiales*, observando desde la extrañeza y en la perspectiva de una nueva construcción de sentido; por ello, es posible pensar en la expresión *la vida de las imágenes*.

Así, la categoría *lo dándose* se configura desde el profundo conocimiento de lo dado, lo recibido de la tradición y la subversión selectiva de todo ello. Una perspectiva fenomenológica de esta subversión se sucedería en una doble apertura: en el modo como sé que he aprendido y en las cosas aprendidas. Para Gómez Molina (2001), dibujar implica desacomodos, desajustes en relación con lo aprendido y lo que aparece.

Por ello, el sentido del dibujo *se va dando* gracias a esta actividad crítica que realiza el creador mientras crea, los materiales son el objeto sobre el cual hacer la crítica, pero también con el cual hacer crítica. Estas palabras alertan a quien dibuja sobre el mantener una actitud vigilante al dibujar, en tanto el *sentido* del dibujo es lo que está en juego y es el que suscita, parafraseando a Gómez Molina (2001), la reestructuración, la reconfiguración del repertorio que le pertenece a cada uno, de cara a lograr nuevas significaciones para el campo del dibujo con representaciones visuales capaces de re-significar lo que se tiene como repertorio. Así entendido, son parte del dibujante profesional o de quien se forma como dibujante todos los dibujos que le han antecedido y es en *lo dándose* que la herencia lo cuestiona.

Lo dándose con respecto al espesor de la experiencia humana. Entre las cosas que son imposibles de anticipar y que se confrontan en la categoría *lo dándose*, se encuentra la implicación de todo lo que el dibujante *es*. Así, dibujar en la conjugación de las dimensiones intelectual y emocional implica una puesta en juego de todo lo que soy (mi historia de vida) en la historia de las propias producciones. Por ello, la actualización en el *ahora* de estos planos de realidad, desde estas dimensiones, es condición necesaria para que quien dibuje lo haga *desde la búsqueda de sentido*, pues “solo aquel que ha decidido prolongar su vida en los dibujos, reinterpretarse en ellos, podrá en el intento de entenderse dibujar

sus formas” (Gómez Molina, 2001, p. 36.). Por ello, hemos de pensar que la producción de sentido sucede mientras se dibuja, siempre y cuando aprendamos a ver el dibujo en su condición de transitoriedad, desde esta misma búsqueda de sentido.

Así, tal como lo señala Gómez Molina (2001), dibujar desde la experiencia de cada uno excede la planeación porque prima una relación orgánica entre el reconocimiento sensible de las cosas y el recuerdo del presente. *Lo dándose*, desde el recuerdo de lo que se sabe (del pasado), no resulta tan determinante como el recuerdo de ver las cosas en relación consigo mismo en el ahora. Por ello y siguiendo a Merleau-Ponty (2008, p. 20) “...dibujar sería recuperar el mundo tal y como lo captamos en la experiencia vivida a través del dibujo”. Interpretando a Gómez Molina (2001), dibujar es *completarse a sí mismo dibujando*, pero es una completud que proviene de la insatisfacción de los deseos no cumplidos. Allí sucede *lo dándose*, buscar la completud pero a la vez ampliar la ruta de la búsqueda, profundizar en la respuesta para ampliar la perspectiva de lo no encontrado. Desde esta comprensión, el *sentido* se hace presente como modo particular de entender, asumir, experimentar y dar cuenta de la búsqueda del dibujante. Un dibujo sin sentido, desde la perspectiva del dibujante profesional, sería aquella imagen gráfica carente de significación para su mundo, una imagen que no interpela nada de sí ni de su inacabamiento.

Entre las palabras que sé, los significados que conozco (sus posibles relaciones) y la realidad que construye la línea, dibujar es nombrar, es hacer la realidad nombrable. Realidad, no de imágenes naturalistas, sino en el sentido de repertorio de sentimientos y experiencias vividas del sujeto (incluidas las experiencias de haber dibujado). Nombrar la realidad es un *dándose* porque solo se realiza en el momento en que se nombra, ni antes ni después. Y cuando esto sucede, haciendo uso de las palabras que conozco, de los significados que soy capaz de otorgar y de la realidad que logro nombrar con la línea, puedo decir que he dibujado, acorde con el sentido de dibujo verdadero que propone al dibujante la tradición occidental.

Si la conversación no se da consigo mismo, el acto del dibujo queda desprovisto de razón de ser, de sentido, de valor vital por parte de quien dibuja. Al respecto, asumimos la invitación de Gómez Molina (2001) a darle sentido a este acto, como proyecto, desde

el reconocimiento de lo pequeños o grandes que seamos⁷, escuchándonos internamente, sin ingenuidades⁸; con ello reitera en esta necesidad imperiosa que nace, no desde complacencias de quien dibuja hacia un mundo exterior, sino del auto-diálogo.

Finalmente, podemos concluir que el *dándose* en el dibujo dice de lo que somos, no como sustancia, sino como estados (estado emocional, estado del alma, predisposiciones, sentimientos, conocimientos) que se disponen a reconocer aquello que sucede en actitud de vigilia alertada. Es así como el *dándose* implica *todo lo que somos* en el acto de dibujar.

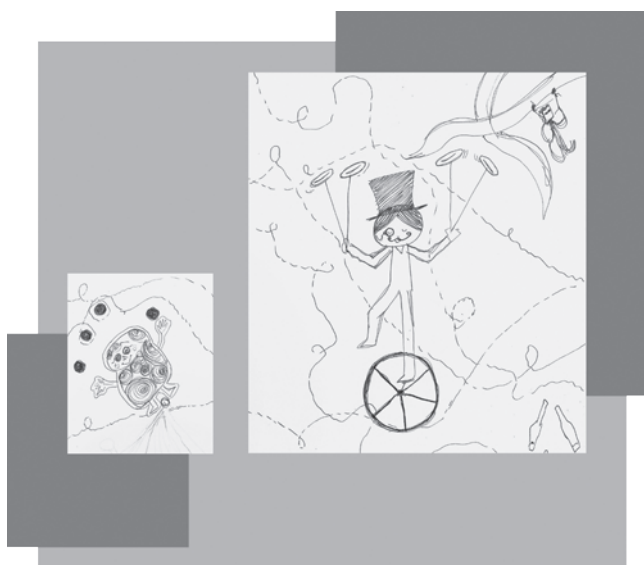


Imagen 18. María Paula Hurtado. Composición a partir del dibujo de los otros, Mi circo. Poéticas del Dibujo 2013 - II.

Lo dándose como estado de permanente inacabamiento. Para Gómez Molina (2001), la actividad artística del dibujante es producción del mundo que se realiza en su propia conciencia, en la medida en que se atreve a revelar todo aquello cuanto es significativo

7 El autor usa la palabra *altura* en el sentido de no aumentar ni disminuir aquello que somos, lo entendemos entonces como un acto de sinceridad. Su expresión completa es “Aceptar también la escala, la medida de nuestra propia altura aquella que nos obliga a dar sentido a un tiempo largo, laborioso, de búsquedas y encuentros, no sometido al control de la audiencia, sino al mundo sonoro de los ecos internos de aquello que sucede y nos hace vibrar, fuera del falso y horrible experimento, vacío de finalidad que solo remite a la acción experiencial convertido en doctrina” (Gómez Molina, 2001, p.47).

8 Afirma J. J. Gómez Molina (2001, p. 44) que el verdadero dibujo no puede caer en la doble trampa de la instantaneidad de la apariencia y de la inocencia de la representación autónoma y libre.

en su cultura y su humanidad. Pero dicha conciencia se agota en cada momento para empezar de nuevo en el siguiente, puesto que tal claridad de conciencia no es un estado permanente del que pueda alegrarse con tranquilidad y la conciencia desaparece en el momento mismo en el que surge, dejando sitio para otra nueva.

Con ello resulta que, para la conciencia del dibujante profesional contemporáneo, las cosas del mundo son las cosas de la vida que hacen parte del mundo de quien las vive. Y en tanto el acto de dibujar fija lo que resulta claro (dicho) para su conciencia, lo no claro (lo no dicho) se asoma y se entromete, pues sigue planteando preguntas, interpela y sigue exigiendo ser aclarado (o dicho). Así, resulta que para Gómez Molina (2001), un insumo importante al dibujar es todo aquello que *se va sabiendo y sintiendo* mientras se dibuja; es implicarse en lo que se hace, de tal modo que es posible actuar simultáneamente tanto desde lo que se sabía y sentía antes de disponerse a dibujar, como de lo que se sabe y se siente a medida que se va dibujando. Por ello, el dándose toma la forma de hablar de lo inmediatamente hablado; he aquí un estado de incompletud siempre presente: lo dicho suscita, recuerda lo no dicho, lo sabido hace aparecer lo no sabido, el sentido se ratifica como propósito último de la acción de dibujar, sentido capaz de reorganizarse una y otra vez, pues la búsqueda hace porosa la búsqueda misma y por allí se cuelan aperturas a nuevos sentidos.

Así las cosas, dibujar es una acción que para llegar a ser aventura requiere la experiencia cabal de hacerlo. Por ello, de cierta forma, es posible afirmar que para el dibujante contemporáneo la incompletud es una experiencia íntegra, como puede apreciarse en la siguiente cita del autor:

Para terminar definitivamente en aquel campo del vasto mundo: espacio de proyectos, aquel que obliga a la partida definitiva, a la exploración largamente calculada, en el que nos enfrentamos al mundo nítidamente extraño (...) un viaje, un camino, un dibujo para el que es preciso establecer la previsión del tiempo (...) (Gómez Molina, 2001, p. 48).

Una vez comprendido este cuerpo categorial que facilita una visualización sobre los aspectos que deben estudiarse del dibujo en la formación profesional, se hace preciso mirar en detalle, desde nuestras comprensiones, los dos grandes modos de enseñanza desde los cuales Occidente ha asumido la formación de artistas de las bellas artes en las disciplinas del dibujo, la pintura y la escultura, lo cual se aborda en el siguiente apartado.



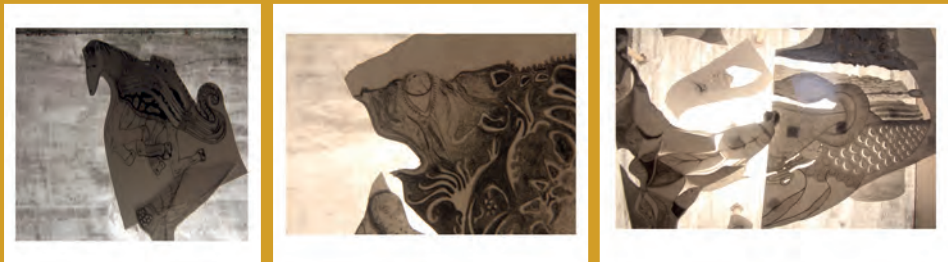


Imagen 19. Collage. Alejandra Varela. Ensamble de ejercicios a partir de la experimentación con las formas. Poéticas del Dibujo 2013 - II.

Los modos en que la tradición occidental ha realizado la enseñanza del dibujo para la formación de artistas: desde el siglo XV hasta los primeros años del siglo XXI

Reflexiones acerca de los modelos pedagógicos

Antes de referirnos de manera concreta a las comprensiones alcanzadas sobre los modos de enseñanza del dibujo, presentes en la obra de Gómez Molina, conviene un breve acercamiento al concepto de *modelo pedagógico*, por cuanto este nos ofrece una estructura desde la cual es posible caracterizar los modos académico y contemporáneo que trataremos más adelante.

Para el pedagogo colombiano Rafael Flórez Ochoa (1994), “un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento” (p. 60). Esta definición nos indica que se trata de una herramienta conceptual para entender de mejor manera un evento y, como tal, resulta ser una aproximación teórica de gran utilidad en la descripción y comprensión de los fenómenos. Es así como en el ámbito general del conocimiento tal modelización corresponde a aquellas representaciones sistémicas artificiales y significativas de la realidad que posibilitan visualizar y controlar variables, que en condiciones naturales resultarían difíciles de comprender. En este sentido, es preciso entender que un *modelo* no es la realidad misma, sino un constructo mental que a partir de sus representaciones nos permite comprenderla, interactuar con ella y realizar transformaciones.

Situado este concepto en el ámbito de lo pedagógico, se habla de *modelos de enseñanza* o de *modelos pedagógicos* para referirse a aquellas estructuras intelectivas que concebidas como sistemas formales interrelacionan conceptos y categorías propias del accionar pedagógico: discursos, saberes, agentes, escenarios y prácticas. En su obra *Epistemología y Pedagogía*, Bedoya (2006) señala que los modelos pedagógicos son instrumentos de investigación de carácter teórico creados para representar idealmente los procesos de enseñanza y aprendizaje al entenderlos, orientarlos y dirigir la educación. Así entendido, el propósito de un modelo pedagógico es el de ofrecer una estructura o modelización que permita integrar teoría y práctica para facilitar la enseñanza, en función de quien aprende. Es por ello que un modelo pedagógico o de enseñanza, en cuanto construcción conceptual soportada teórica e ideológicamente,

se constituye en paradigma para interpretar, diseñar y ajustar la realidad pedagógica con el fin de responder a necesidades educativas. De ahí la pertinencia del análisis de estas relaciones que permitan su actualización.

Pese a su pertinencia, hablar de *modelos* pedagógicos resulta un tanto complejo ya que la pedagogía, entendida como reflexión sistemática e intencionada de las prácticas de enseñanza, es una disciplina de la acción, y en tanto en permanente construcción resulta irreductible a prescripciones. Es así que el concepto de *modelo* genera no pocas resistencias para los educadores y, aún más, en el contexto de la educación artística, al no lograr comprender su sentido y por tanto interpretarlo de manera reducida, bien como prácticas instrumentalizadas, o como producción discursiva destinada a explicar y regular la producción de saberes en el ámbito educativo escolar.



Imagen 20. Jonnathan Castiblanco Cabrera. Dibujo de líneas y puntos. Poéticas del Dibujo 2013 - II.

Al entender el dibujo como un saber que ha desarrollado su propio lenguaje y significados, que hace parte del campo de la educación artística, este deberá ser objeto de reflexión, de acuerdo con su naturaleza y con respecto a sus condiciones de *enseñabilidad*: el qué y el cómo de la enseñanza. Más cuando hoy es ampliamente aceptado que todo aprendizaje requiere de una *transposición didáctica*⁹ del conocimiento, disciplina o campo de saber, en función de los sujetos que aprenden y los escenarios culturales en que interactúan. Por otra parte, habrá de preguntarse también por sus condiciones de *educabilidad*, según las aportaciones que provienen del sujeto, entendidas potencialmente como el deseo y la voluntad para educarse y aprender.

Con respecto a los modelos de enseñanza de las artes, Imanol Aguirre (2006) es uno de los autores que recientemente se ha pronunciado sobre la importancia que tiene para los educadores de las artes identificar estas formas de enseñanza y de aprendizaje, por lo cual aconseja: “introducir cierto orden y tomar conciencia de los fundamentos pedagógicos, estéticos y culturales que residen tras las habituales inercias de nuestra práctica como educadores” (p. 1). Para ello, propone una rejilla de análisis que facilita la comparación de estos modelos desde cuatro tópicos: fundamentos, propósitos formativos, estrategias metodológicas y actualidad del modelo. Mediante tal estructura logra caracterizar tres modos de enseñanza de las artes que a su juicio resultan tradicionales: el modelo *logocentrista* (centrado en la obra, el maestro experto y el aprendizaje normativo), el modelo *expresionista* (centrado en el sujeto y en el proceso creador entendido como liberación del subconsciente), y el modelo *filolingüista* (centrado en la expresión y el lenguaje formal como sustrato comunicativo). Desde allí, se pregunta por las grietas o brechas culturales que presentan dichos modelos con respecto a las necesidades educativas propias de la contemporaneidad, para proponer otros modelos o enfoques emergentes, más acordes con el naciente siglo XXI, al desplazar el objeto de estudio de la idea trascendental de la “Obra” y el “Artista” a las prácticas artísticas en estrecha relación con la cultura, entendidas como relato abierto por cuanto representan un condensado de experiencias generadoras de inter-

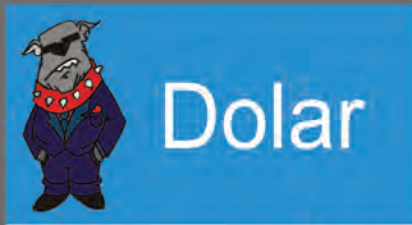
⁹ Término acuñado por Chevallard (1991), para referirse al proceso por el que un saber científico se convierte en un saber enseñable. Tal fin pedagógico requiere un doble proceso de descontextualización y recontextualización de contenidos que exige su actualización permanente. Este planteamiento sienta las bases para el desarrollo de las didácticas específicas, por sobre la didáctica general, situando el debate en el marco de los estudios cognitivos.

pretaciones y significados. En este sentido, también sus propósitos formativos sufren un movimiento hacia la adquisición de herramientas de comprensión crítica, por parte del aprendiz, para “leer” el mundo cultural y social en el que se halla inmerso¹⁰.

Tales modelos ponen de presente los tránsitos del concepto de arte y de su enseñanza, pues no se trata solamente de formar artistas conforme a la tradición occidental que propuso la Europa del siglo XVIII. Pensadores como Comenius, en el siglo XVII, Rousseau, en el XVIII, Pestalozzi, en el XIX, y Dewey y Read, en la primera mitad del siglo XX, encontraron en las artes un invaluable potencial formativo que ha de integrarse a la experiencia de niños y jóvenes, contribuyendo con ello a la configuración del concepto de educación artística. Así el objeto de la enseñanza se desplaza de la obra artística al sujeto creador, posteriormente al lenguaje, entendido como construcción de sistemas de símbolos susceptibles de interpretación, hasta su actual énfasis en las prácticas culturales; todo ello como resultado de los valores que sustentan las prácticas de enseñanza y que varían de acuerdo con el modelo de sociedad que los configura. Mismas que habrán de permitir que cada individuo, cada grupo y cada sociedad puedan aprender a realizar lecturas y comprensiones críticas, novedosas y amplias de su mundo cultural y social.

En tal sentido, las reflexiones de Aguirre (2006) resultan ser invitaciones para que los educadores se permitan reflexionar críticamente con respecto a sus prácticas pedagógicas y tras ellas los modelos que las configuran; a partir de allí, la apropiación y reconstrucción permanente de su propia práctica de cara a introducir nuevos órdenes, nuevos niveles de sensibilidad y nuevos conceptos capaces de acoger los fundamentos pedagógicos, estéticos y culturales, desde el aquí y el ahora de su realidad. Con todo ello, el esquema de categorización de modelos de enseñanza que nos ofrece el mencionado autor (fundamentos, propósitos formativos y estrategias metodológicas) resultó de gran ayuda para la caracterización de los grandes modelos o modos de enseñanza del dibujo que identificamos en el estudio de la obra de Gómez Molina, como enseñanza para quienes han de formarse profesionales del dibujo, comprensiones que ofrecemos en el aparte que sigue.

10 Este enfoque, que proviene de los estudios de la cultura visual, al proponerse pensar una educación de la cultura visual, resulta inspirador para el desarrollo del currículo de nuestra licenciatura y la formación de sus licenciados. De todas maneras, es de aclarar que la reflexión de Gómez Molina se sitúa principalmente a finales del siglo XX, y como se verá en el apartado de conclusiones, si bien el autor se pronuncia con relación al auge de los *mass media*, no alcanza a avizorar este cambio de eje, desde la pedagogía artística hacia una pedagogía cultural.



Dolar



El duke



Luka



La mafia del queso
Los enemigos de ZITTO



El Jefe



Lulu

Los dos grandes modos de enseñanza del dibujo: académico y contemporáneo

“Precisar la representación, enfocar con claridad el motivo, delinear, delimitar el territorio de la imagen, es una parte de los dibujos, pero en los antiguos y en los modernos métodos de enseñanza, ese parece el principal y único objetivo”

(Gómez Molina, 2001, p. 48).

A la luz de las comprensiones logradas en la obra de Juan José Gómez Molina sobre la formación de dibujantes, así como de los modos de pensar y llevar a cabo la enseñanza del dibujo que Occidente ha desarrollado y mantenido desde el siglo XV hasta nuestros días, nos hemos dado a la labor de identificar dos grandes modelos para la enseñanza del dibujo, que hemos llamado el *modo académico* y el *modo contemporáneo*.

En el texto *Las lecciones del dibujo*, Gómez Molina (2003) señala que “las relaciones establecidas en cada enseñanza son el marco de interpretación de sentido, porque ellas son capaces de determinar el orden jerárquico de lo que es posible representar” (p. 28). Por ello, es tan importante recordar que Occidente se otorgó, desde hace más de dos siglos, el derecho de establecer lo que se debe entender por artes visuales y el orden jerárquico acerca de qué y cómo se ha de valorar la imagen. Así, a pesar de que el dibujo en sí mismo, desde la antigüedad, se “enlaza con todas las actividades primordiales de expresión y construcción vinculadas al conocimiento, a la descripción de las ideas, las cosas y los fenómenos de interpretación basados en la explicación de sentido por medio de sus configuraciones” (p. 17), a partir del siglo XVIII, bajo los ideales que acoge la tradición occidental y tratando de dar continuidad al estilo de dibujo alcanzado en la Italia del siglo V a. C, la actividad de dibujar se convierte en el medio por el cual se genera la idea de realidad y de verdad por medio de la cual ha de crearse la imagen. Dicha idea del dibujo resulta alterable solo en la medida en que las costumbres de Occidente cambian y se producen fenómenos de renovación de la forma en que se produce la imagen. Misma que da paso a lo que en la historia del arte se conoce como estilos (manierismo, romanticismo, cubismo, etc.).

Sin embargo, dichos fenómenos de renovación suceden de forma no suficientemente consciente, como para que puedan ser reflexionados en las sociedades. Así, la enseñanza del dibujo, en tanto práctica social, poco a poco se ve influenciada por dichas formas nuevas sin que apenas sea clara su relación entre lo que buscaba la tradición y lo que se espera de lo nuevo. También, las relaciones cambian con el tiempo y los agentes involucrados (aprendiz-enseñante) se mueven sobre nuevos marcos de interpretación y sentido en los que los cambios pueden ser explicados como continuidad o discontinuidad explícita de la tradición; aun cuando dichas explicaciones suelen tardar debido a que se requiere de investigaciones que hagan visible la forma en que se da el cambio en relación con lo que existía.

Debido a que las estructuras, modos, sistemas o marcos de referencia, una vez interiorizados comienzan a determinar la forma en que el individuo ve el mundo y se relaciona con él, dichos marcos no suelen someterse a revisiones o reactualizaciones porque la cultura occidental, e inclusive cualquier otra, suele ser reproducida sin que apenas revisemos los imaginarios que mantienen su pervivencia, que no son otra cosa que modelos que un grupo humano eligió como ejemplares.

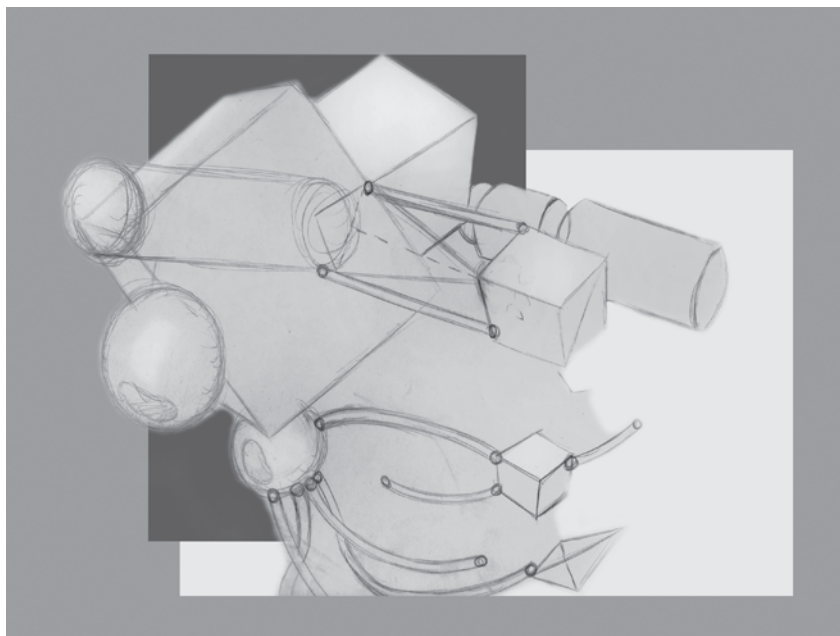


Imagen 22. Julián Robayo Cárdenas. Geometrización No. 1. Poéticas del Dibujo 2013 - II.

Al respecto, Gómez Molina (2003), reflexiona sobre lo que llama *el juego de relaciones* entre los elementos imaginarios y las palabras que se usan para explicar las actividades de los dibujantes, desde donde critica, tanto la forma en que se mantienen los modos de entender la enseñanza y el aprendizaje del dibujo de las academias de su tiempo como a los profesores que justifican su validez en la persistencia que tuvieron tales propuestas en la historia del arte. Al mencionado autor le llama la atención la manera en que los profesores formados en el *modo académico* del dibujo son incapaces de nombrar e incluso ignoran el origen y los nombres de las estatuas provenientes del siglo V a. C., a pesar de ser estas portadoras tangibles de los valores que ellos emulaban como ejemplares y defendían como válidos a finales del siglo XX. Lo anterior, hace evidente que una vez Francia estableció lo que debía entenderse por arte en el siglo XVIII, y la forma en que se debía realizar, hasta la ruptura iniciada por las vanguardias artísticas no existió reflexión sobre *qué se dibuja y por qué se dibuja*, ya que la enseñanza del dibujo y sus modos de realización se justificaban por evidenciar su enorme parecido con los métodos y modelos heredados del modo académico.

Por ello, y desde un marco histórico occidental amplio, resulta evidente que tan solo dos han sido los modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo y que cada uno de ellos, a su manera, actúa como totalidad organizada, por cuanto poseen un conjunto de elementos y una serie de relaciones que determinan las características de sus productos. Dichos modelos o modos de enseñanza del dibujo son el *académico* y el *contemporáneo*.

Dado que, para los fines de esta investigación, nos interesa comprenderlos con el máximo de nitidez, a continuación los caracterizaremos como *modos de enseñanza*, acogiéndolo, como ya se mencionó, la estructura propuesta por Imanol Aguirre (2006), fundamentos, propósitos formativos, estrategias metodológicas y actualidad del modelo.

El modo académico

Teniendo en cuenta la información proporcionada por Pevsner (1982), este modo de enseñanza posee largas raíces al ofrecer sus primeros atisbos en las academias de *Disegno* fundadas en la Italia renacentista¹¹, y en particular las academias de Federico Zuccaro (1543-1609) en Roma y la de Giorgio Vasari (1511-1574) en Florencia. Con ellas no solo se da paso a una distinción entre dibujo (o diseño) interno (ideal) y externo (técnica), sino que es también allí en donde ciertos parámetros de trabajo toman impulso y continúan hasta el presente.

11 Para la ampliación de este tema se recomienda la lectura de la introducción y primer capítulo del libro *Las academias de arte: Pasado y presente* (1982).

Porque fue allí en donde por primera vez Vasari, desde un punto de vista didáctico, considerándolos modelos ejemplares con los que los nuevos dibujantes, pintores y escultores debían formarse y trabajar, inició una gran colección que contenía: copias en yeso de los frisos del Partenón, cerámicas y esculturas del periodo griego clásico, y dibujos de los grandes maestros presentes en Italia desde el siglo XIII, llegando a cubrir con las obras presentes en su colección tres siglos de historia del arte italiano¹².

Cabe precisar que a pesar de haberse estructurado en la segunda mitad del siglo XV, la consolidación del método académico de enseñanza del dibujo se da en Francia hacia el siglo XVIII en la Real Academia de Pintura y Escultura de París (1648-1793), porque fue allí en donde se le otorgó una base común de enseñanza y aprendizaje a todas las artes y disciplinas visuales: pintura, escultura y arquitectura, y fue con los valores, modelos e ideales que allí se crearon que se exportó a todos los países y colonias europeas.

Fundamentos. El modo académico considera que “los métodos de construir una imagen aceptable tienen que ser desarrollados y aprendidos” (Gombrich, 1982, p. 11) y que mediante la práctica y teoría de la composición, proporción, encuadre y dominio de la representación ideal de la figura humana, es posible crear imágenes con un alto grado de belleza y objetividad del mundo visible percibido.

Según Gómez Molina (2001), en este modelo, la obra de arte “asumía el papel de un acontecimiento narrativo ejemplar, en el que se escenificaban los acontecimientos que tenían un carácter emblemático, simbólico y hermenéutico de los hechos sociales” (p. 141). Además, afirma que en la antigüedad su valor estético se encontraba “vinculado a la existencia previa de un relato literario-religioso a través del cual era posible la construcción de la realidad” (p. 141). Es así que los renacentistas:

En su afán por establecer modelos espaciales, iniciaron la representación de espacios ordenados (imposibles de comprender sin aceptar la disciplina, el orden cerrado de las formas militares: la eficacia). Trazaron puntos, líneas, planos, espacios ordenados. Establecieron estructuras transparentes de las

12 Desde luego ello gracias a que tenía el apoyo económico de Cosme de Medici. En el texto *History of an Art Drawing* (2006), se afirma que Vasari en 1671 vende la colección a Luis XIV con un amplio número de dibujos que luego viene a formar un núcleo de la colección del Louvre. pp. 14-17.

cosas, líneas discretas, firmes, afirmativas de su propia existencia, sin nada alrededor, pura presencia de aquel conocimiento abstracto, sí, pero concretas de su propio saber (Gómez Molina, 2001, p. 66).

El modo académico, en aras de la representación eficaz del mundo y con la preocupación de lograr la construcción precisa de la corporeidad del dibujo, desarrolló estrategias para detener la mirada en estructuras que facilitan el reconocimiento y seguimiento de patrones constructivos¹³. El modo académico selecciona estrategias para resolver problemas de representaciones de las cosas tal y como son captadas por el ojo. Por ello, en sus obras da importancia al tratamiento de la representación de la luz y desarrolla estrategias precisas para que el dibujante académico pueda re-crear la forma en que esta recorre los volúmenes y crea todo tipo de brillos y *sombras*¹⁴, gracias a un magistral uso de la lógica de la luz. Dicha lógica garantiza que la escala de grises y la manera en que se organiza den precisa cuenta de la forma en que la luz afectaba en un momento determinado el objeto o espacio representado.

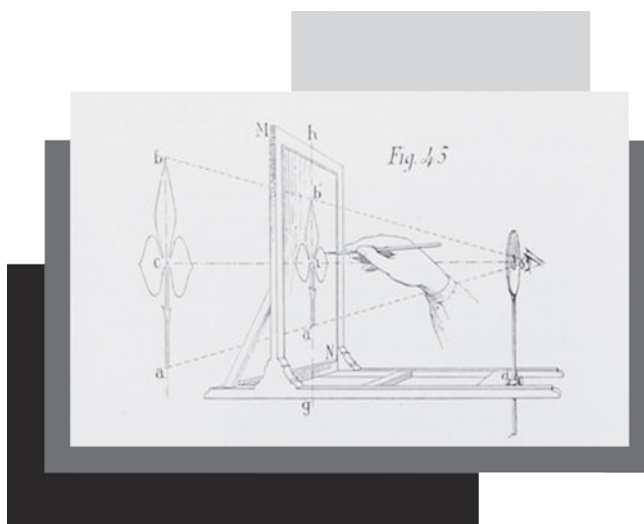


Imagen 23. Esquema del instrumento llamado Hyalógrafo, que sirve para reducir con fidelidad y a escala una imagen. Tomada del texto *Técnica del dibujo*, publicado en 1908. Colección Libros curiosos y manuscritos. Universidad Nacional de Colombia.

¹³ Al respecto es interesante estudiar algunos de ellos en el texto de Juan José Gómez Molina titulado *Máquinas y herramientas del dibujo* (2002).

¹⁴ Al respecto de las sombras, su importancia y clasificación, en el apartado de Anexos se ofrece a los lectores un glosario extraído del texto: *Las sombras y el Siglo de las luces* (1995).

El modo académico también explora sistemáticamente alternativas, aplicaciones y ajustes de modelos de representación derivados de la geometría, con el fin de modificar puntos de vista y precisar el lenguaje gráfico adecuado para la realización del cuadro. Sus conceptos ofrecen un conjunto amplio de procedimientos de análisis, modelación, cálculo, medición y estimación del mundo natural que permite establecer relaciones ideales entre el aspecto de la realidad representada y su representación. Estas relaciones son de orden cuantitativo, espacial, cualitativo y predictivo.

*“Simplemente con fijarnos en ella
la sombra se convierte en un algo distinto de aquella de la experiencia cotidiana”,*

(Baxandall, 1995, p. 151)

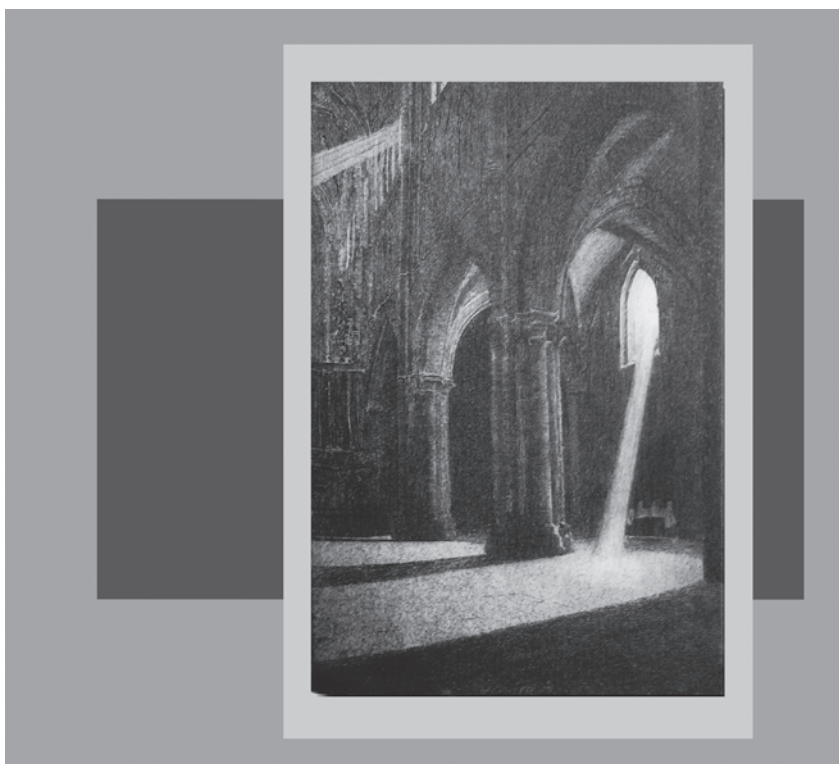


Imagen 24. Lámina del libro titulado *Grabado*, de Francisco Esteve Botey, Publicado en 1914. Colección Libros curiosos y manuscritos. Universidad Nacional de Colombia.

Propósitos formativos. El modo académico se preocupa porque el estudiante se perciba a sí mismo como un examinador riguroso del mundo físico, capaz de traducir dicho examen a una imagen que conjuga en armonía espacios tangibles con representaciones ideales de cuerpos en situaciones humanas y divinas. Para ello, busca fortalecerle el sentido de la estética, simetría, regularidad y belleza, además de intuición espacial por medio de la apropiación de conocimientos aplicados de la *Geometría* desarrollada por un discípulo de Platón: *Euclides*. En ella, la representación de longitudes, áreas y volúmenes es estudiada por medio de las propiedades del plano (en términos de: punto, recta, relaciones de incidencia, orden y congruencia) y modelos de comprobación del espacio tridimensional en el que vivimos¹⁵.

El modelo espera que el estudiante cultive capacidades de razonamiento abstracto geométrico y formalización planimétrica por medio del manejo de conocimientos de perspectiva (desarrollados por *Brunelleschi* hacia 1380 d. C). Porque dichos conocimientos facilitan la representación de las dimensiones de espacio ancho, el largo, la profundidad y de todo tipo de objetos finitos contenidos en él. También pone un énfasis especial en dar a conocer y ejercitar el canon de las proporciones desarrolladas por Vitrubio en el siglo I a. C. y de algunos autores renacentistas que establecieron medidas y reglas ideales para la representación del cuerpo humano.

Asimismo considera que el estudio sistemático de obras de escultores del periodo griego clásico (tales como: Lisipo, Fidias y Praxíteles) y de dibujos y pinturas de pintores renacentistas (tales como: Botticelli, Lorenzo di Credi, Peruzzi, Andrea del Sarto, Giulio Romano, Primaticcio, Schiavone, entre otros), capaciten al dibujante en la habilidad de representar con gran naturalidad el cuerpo humano en todas sus posiciones y posibles expresiones psicológicas.

En este modo de enseñanza, el primer esquema realizado por el dibujante es tan solo un punto de partida para posteriores correcciones, ajustes y adaptaciones capaces de producir, en quien lo observa, la sensación de estar observando por una ventana o un espejo.

15 Interesante leer la visión que ofrece sobre este tema el texto: *Las matemáticas y las artes liberales* de Javier Peralta Coronado. Universidad de Madrid, pp. 91 a 116. Este se encuentra publicado en: <http://books.google.com.co>. Consultado el 31 de octubre de 2010.

Estrategias metodológicas. Para lograr sus objetivos con el estudiante, el modo académico de enseñanza del dibujo trabaja ejercicios de representación de espacios reales e imaginados en los que la línea de horizonte, el punto de fuga y las líneas de proyección pueden observarse con nitidez. Por ello, son frecuentes el uso de tratados y manuales de perspectiva que ofrecen, por ejemplo: nociones de descriptiva diédrica, perspectiva lineal (definiciones, posiciones del observador y del cuadro, así como procedimientos de perspectiva: curvas, cuerpos de revolución, objetos situados sobre diferentes planos, artificios varios, perspectiva al ojo y caballera), perspectiva aérea (sombras: generalidades, sombra del punto, de una línea, de sólidos y degradación de luces y sombras) como también ejemplos prácticos (aplicaciones de los principios anteriores)¹⁶.

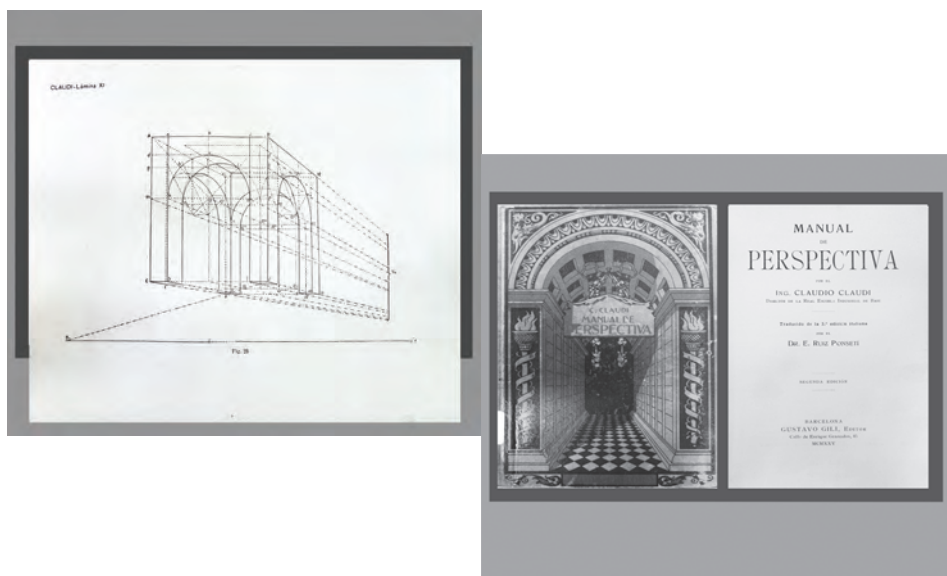
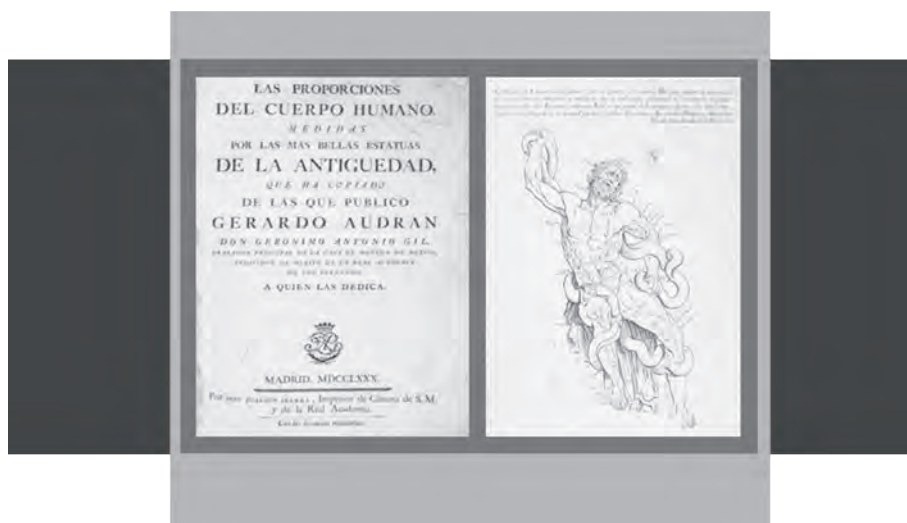


Imagen 25. Izquierda: Claudio - Claudius. Perspectiva. Página interior de *Manual de Perspectiva* publicado en 1925. Lámina XI. Imágenes 26 y 27. Derecha: portada y página interior.

Un ejercicio infaltable en el modo académico es el estudio bidimensional de proporciones, encuadre y escala de grises a partir de reproducciones en yeso de esculturas de *bulto*¹⁷ y de relieves, por constituirse estos en modelos a seguir en la aplicación de medidas ideales para la representación del cuerpo humano.

¹⁶ Con relación a este tema son muy interesantes los textos que se encuentran en la Biblioteca Nacional, Sección de Libros raros y Manuscritos de las bibliotecas Luis Ángel Arango y Universidad Nacional de Colombia.

¹⁷ Con este nombre se denomina a aquella escultura independiente de la arquitectura.



Imágenes 28 y 29. Páginas Interiores de Manual que contienen las proporciones del cuerpo humano, publicado en 1780. Colección Particular.



Imagen 30. Vista General de la Colección de Copias en Yeso traídas a Colombia en 1926 por Roberto Pizano para las clases de arte de la Escuela Nacional de Bellas Artes, hoy Carrera de Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia. Imagen tomada de la *Revista Cromos* 758 de abril 18 de 1931.

También son frecuentes en este modo de enseñanza el uso de tratados sobre el cuerpo humano y el estudio al natural de desnudo masculino y femenino, a partir de los cuales el estudiante aprenderá a leer y representar de manera efectiva la anatomía humana.



Imagen 31. Página de *Manual de técnicas del dibujo*, 1908. Colección Universidad Nacional de Colombia.

El estudiante debía familiarizarse con el uso de estrategias y artefactos que permiten calcular con exactitud medidas y ángulos para su correcta representación. Los materiales de uso más frecuente en este modo de enseñanza del dibujo son lápices suaves y carboncillos provenientes de la quema por calor de palos de Nogal, Vid o Sauce. Estos ofrecen una amplia gama de grises y permiten la realización de suaves gradaciones entre el blanco del papel y el negro más intenso.

De acuerdo con tales prescripciones, los métodos de evaluación en este modelo exigen que el estudiante demuestre que ha sido capaz de asimilar todos los conocimientos que aquí se señalan y por ello, deberá dominar con gran habilidad los conceptos, herramientas y técnicas propias de su oficio: línea, escala de grises, manejo de la composición o ritmo visual del cuadro (generalmente logrado por medio del uso de métodos de construcción matemática como la proporción áurea), formato empleado y encuadre apropiado al tema. Todo ello en función del máximo de cercanía que el estudiante logre, tanto en relación con el estilo del maestro con el que se encuentra como con el dominio de la representación de la figura humana (de acuerdo al canon de representación ideal establecido por los griegos hacia el siglo V a. C.).

Así, en una etapa inicial de formación, a mayor distancia con relación al estilo del maestro y sus modelos, menor es la valoración que posee el aprendiz de la obra como del artista; mientras que en una etapa avanzada, casi al final de la formación, se espera

que alcance un estilo propio por medio del cual sea capaz de fusionar conocimientos técnicos y conceptuales en la creación de un nuevo sistema de códigos visuales que, en algo, propongan una variación llamativa a los estilos estudiados. “Todo artista tiene que apoyarse en un vocabulario de formas, y el conocimiento de ese vocabulario, más que el conocimiento de las cosas, es lo que distingue al artista diestro del inexperto” (Gombrich, 1982, p. 16).

Actualidad del modo académico. Hoy en día el modo académico aún se practica en muchos lugares del mundo, aunque de modo poco estructurado. Dado que hasta hace una década muchos fuimos formados en dicho modo (o rezagos del mismo), poco o nada sabíamos de los nombres de las obras, sus autores o sus valores ejemplares como modelos de un ideal de belleza. Aun cuando comúnmente se estudia y se realizan ejercicios para la enseñanza y el aprendizaje de la perspectiva, los cánones de representación y la lógica de la luz, con los mismos principios de las escuelas antiguas, no se contextualiza el momento en que surgen ni su función inicial, como tampoco se reflexiona sobre ellos en tanto modelos de belleza del arte que propuso Occidente.

De manera puntual, este modo de enseñanza pervive en academias e instituciones de educación en las que el dominio del *oficio* en términos clásicos tiene gran relevancia, así como en los talleres de algunos artistas que se consideran herederos del legado renacentista. También pervive el uso de manuales o cartillas de perspectiva y de figura humana, a pesar de que a finales del siglo XIX (por el abandono de la teoría, levantado desde la nueva convicción de que el arte es un impulso creativo-subjetivo, no un modo de investigación) empezaron a escasear y casi desaparecieron.



Imagen 32. Gina Paola Pinto Romero. Introducción al dibujo artístico. Poéticas del Dibujo 2013 - I.

El modo contemporáneo

De manera general, cuando hablamos de lo contemporáneo queremos hacer alusión a aquellos fenómenos que acontecen en nuestro propio tiempo. Así, encontramos que para Gómez Molina y los autores relacionados, dicho término pretende aludir a las nuevas formas de aprender y enseñar que surgieron a lo largo del siglo XX. En una primera instancia, entendemos que su surgimiento se da principalmente por contraposición al modo académico, pero en un sentido más riguroso hay que señalar que su consolidación se da gradualmente desde mediados del siglo XIX y, por los registros que se encuentran en los distintos textos históricos, se sabe que entra a ser parte de los planes de formación profesional a partir de la segunda década del siglo XX.

Algunos hechos históricos, tales como: el anuncio oficial de la invención del daguerrotipo ante la élite intelectual de París, el 19 de agosto de 1839; la producción de más de treinta millones de daguerrotipos entre 1840 y 1860; la creación de nuevas figuraciones y propuestas visuales por parte de Monet, Seurat, Picasso y Matisse, y las teorías sobre el inconsciente desarrolladas por Sigmund Freud empezaron, poco a poco, a dar cabida a la subjetividad explícita de los artistas, dando paso a nuevas formas de mirar y reflexionar la imagen y, por ende, el dibujo.

Así, tras el desarrollo de inventos como la fotografía, que lograban fijar imágenes del mundo –como también la inducción a nuevas formas de trabajar y el interés por un mundo inconsciente por develar– se dio cabida a exploraciones en las que el gesto íntimo, la individualidad y el signo personal fueron consolidando nuevos recursos o *taquigrafías de referencia*. En muchos casos, a pesar de que los artistas que ofrecían nuevas propuestas visuales no pertenecieron oficialmente a ninguna escuela, sus creaciones pasaron a ser objeto de estudio de grupos de artistas interesados en producir nuevas obras a partir de dichos *recursos*.

Fundamentos. Un elemento que caracteriza y diferencia este modo contemporáneo de enseñar y aprender con respecto al modo académico es el *desplazamiento que sufre el objeto de estudio* del dibujante. Así este, en la mayoría de los casos, ya no se concentra en traducir la realidad visible en representaciones gráficas, sino que se ocupa en investigar posibilidades de representación e interpretación visual del inconsciente humano y sus diversos estados de la percepción.

Por otra parte, este modo de aprender a dibujar suscita un *giro de sentido en el trabajo del dibujante*, de tal forma que debe aumentar la atención sobre sus emociones, ya que sus imágenes, sin aspirar a constituirse en símbolo de algo (como sucede con la imagen académica), son ante todo, huella engendrada por un gesto físico.

En el texto de Gómez Molina (1999) *Estrategias del dibujo contemporáneo*, se entiende el dibujo contemporáneo y su enseñanza (en la formación de artistas) desde una perspectiva fenomenológica que desplaza su centro de interés al fenómeno de la intuición de la visión, de lo que se da, de aquello que aparece, que no es tanto una vuelta a las cosas mismas, sino al modo en que se nos dan a la conciencia. Según explica el autor del texto, se trata de la creación a partir de la indagación del modo como se revelan las cosas y fenómenos a nuestra percepción y las apuestas metodológicas y conceptuales que se ponen en juego al intentar materializarlas mediante la acción de dibujar.

Así, dicho modo, en aras de dar cabida a la vida subjetiva y la intuición, busca develar aquello que se presenta como oculto en el ser humano y en el hacer del dibujante. Por ello, desarrolla estrategias para registrar impulsos que nacen del inconsciente y en las que el dibujante pone en juego y relativiza conceptos que bien pueden surgir de sus propias vivencias, del cuestionamiento a conceptos del campo del arte, o de ambas.

El modo contemporáneo selecciona y desarrolla estrategias del dibujo que permiten producir revelaciones o *confesiones autográficas*. Por ello, da importancia a la exploración de escrituras automáticas y a la consolidación de nuevas técnicas que hacen del azar y lo aleatorio motivos de creación. Entre las técnicas más comunes de este modo encontramos el *collage*, el *frottage*, la decalcomanía, el *grattage* y el cadáver exquisito. Estas técnicas garantizan el rápido y preciso registro del momento en que determinada sensación o concepto fue puesto en juego para la creación de la imagen.

También se preocupa por explorar reiteradamente la relación entre la escritura, la cultura y sus formas visuales. Sus conceptos ofrecen un conjunto amplio de procedimientos de experimentación de vivencias humanas, revisión de conceptos preexistentes en la historia del arte, reconceptualización de obras del pasado y reelaboración de experiencias que permiten analizar las múltiples relaciones vivenciales entre aspectos vitales de la vida humana y su representación, relaciones que son de carácter subjetivo, temporal y azaroso.



Imagen 33. Alison Gordillo. Dibujo contemporáneo sobre esquemas y composiciones abstractas. Pensamiento visual II, 2013 -II.

Propósitos formativos. El modo contemporáneo se preocupa porque el estudiante se reconozca como lugar legítimo de sus búsquedas visuales y entienda el dibujo como un proceso de indagación en el que su actitud crítica frente a lo recibido por la tradición desempeña un papel fundamental. Espera que este se perciba a sí mismo como fuente de indagación y conocimiento, capaz de traducir los resultados de sus exploraciones en imágenes que conjuguen con sensibilidad e inteligencia vivencias propias con representaciones evocadoras de las mismas.



Imagen 34. Trabajo colectivo, espacio académico. Pensamiento visual II, 2013 - II.

Busca ayudarlo a fortalecer su intuición, una noción propia de *sentido* y su plena capacidad de experimentar conceptos, recursos, vivencias, inquietudes y convicciones presentes en su entorno y su cultura, ya que gracias a ellos puede crear representaciones a sus vivencias y poner en juego nuevos conceptos, por medio de los que puede aportar nuevos estudios a propiedades físicas y simbólicas. Así, en este modo de enseñanza, se espera que el estudiante cultive capacidades para *traducir* sus vivencias, inquietudes y exploraciones a la cultura en las que se encuentra inmerso, porque dichas traducciones facilitan el reconocimiento de contextos específicos y la creación de registros visuales que ofrecen nuevas oportunidades de reelaboración de experiencias y producción de conocimiento.

De igual forma, se hace un énfasis especial en el análisis de obras y textos producidos por artistas hitos del siglo XX y por filósofos y pensadores que analizan las experiencias del hombre moderno. También espera que el estudio sistemático de la obra de los impresionistas y los artistas de las primeras vanguardias del siglo XX lo capacite en la habilidad de traducir sensaciones y percepciones subjetivas para captarlas y representarlas con gran riqueza visual. Entre los artistas más representativos encontramos a: Paul Klee, Vasily Kandisky, Frida Kahlo y Pablo Picasso, mientras que los pensadores más frecuentados son Bergson, Benjamín, Deleuze y Lyotard.

En este modo de enseñanza, el primer trazo realizado por el dibujante se constituye, o bien en el dibujo ya realizado o en el primero en una colección de trazos que estarán presentes física y conceptualmente en la obra final.

Es importante comprender que dichas obras son incapaces por sí mismas de promover modelos de identidad colectivos y propuestas normativas de belleza, ya que son producto de apuestas conceptuales, procedimientos de indagación muy específicos o descontextualización de los elementos con los que se cuenta (como recursos preexistentes) para generar una nueva gramática que los ordena y un sistema de referencia que los concreta. Así, el dibujo contemporáneo es capaz de producir en quien lo observa la sensación de ser interpelado por aspectos de su vida (orgánica y cultural), o de ser retado a comprender y descifrar el origen y significado que contiene.

El modo contemporáneo también espera que el estudiante aprenda a mantener una *postura crítica* frente a los materiales que articulan los dibujos y su posición dentro del sistema, toda vez que su acción como dibujante más que un pensamiento organizado,

como lo señala Gómez Molina (2001), es resultado de la sugerencia que la imagen provoca en su ánimo y de la dificultad que presenta para ser integrada a su dibujo mediante unos *recursos* limitados.

Un propósito formativo importante es el de lograr que el dibujante reconozca, como afirma Gombrich (1982), que el hacer en las artes precede al reflexionar y por ello, más allá de las palabras, son las imágenes posibles tras las prácticas las que determinan el conjunto de valores que el dibujante asume en su proyecto.

En cuanto al gesto producido por el propio trazo del dibujante, este ha de comprenderse como huella, como memoria y relato de experiencias contenidas desde la infancia en la historia personal de quien dibuja.

Así, el modo contemporáneo en la perspectiva de la enseñanza se sitúa en el lugar del aprendiz, para promover y facilitar su experiencia de dibujar, animándole siempre a problematizar, a mantener una postura crítica con respecto a los recursos con los que se enfrenta, a aquello que quiere decir y también a lo que va encontrando tras la acción de dibujar.

Estrategias metodológicas. Para lograr sus objetivos con el estudiante, el modo contemporáneo de enseñanza del dibujo trabaja ejercicios en los que aquel deja huellas de vivencias concretas y lo invita a cuestionar las lógicas bajo las cuales suele recorrer sus espacios cotidianos. Por ello, son frecuentes las elaboraciones de cartografías (trabajo a partir de textos en los que se cuestionan conceptos sobre el arte y la percepción), desplazamientos corporales sobre grandes superficies para dibujar, ejercicios de ubicación con los ojos cerrados, ejercicios de registro *de* y *con* elementos del entorno, elaboración de bitácoras en las que el estudiante lleva registro de sus procesos de reinterpretación de obras de arte del pasado.

También son frecuentes las lecturas de diarios, tanto de artistas como de personajes de la historia, gracias a los cuales el estudiante se ve confrontado en su propia temporalidad y en sus formas de leer el mundo.

Entre los ejercicios infaltables en el modo contemporáneo, que bien pueden estudiarse en la segunda parte del *Manual del dibujo*, está la exploración de la expresión del yo por medio del dibujo caligráfico y la escritura, en donde se busca la instantaneidad y

la autenticidad del acto creador bajo las condiciones de: primacía a la velocidad de la ejecución, ausencia de premeditación en formas y gestos y la necesidad de un segundo estado de concentración. Visto así, dichas acciones llevan implícita la *contradicción entre razón y emoción*, que conduce a que el dibujante se sitúe en el conflicto que surge entre los esfuerzos de síntesis (que llevan a desarrollar esquemas reconocibles y comunicables) y la itinerancia e indagación que le exige la observación y comprensión de opciones vitales y fenómenos visuales complejos.

Además, se encuentran allí otros ejercicios propios del modo contemporáneo, tales como la interpretación desde el grafismo de modelos del natural, para verlos con nuevos ojos e investigarlos desde diferentes técnicas.



Imagen 35. Jairo Linares. 29 de abril 2010. Mujeres.

Otro ejercicio muy frecuente de este modo es el indagar en las diferentes maneras de ver y dibujar, a sabiendas de que según la intención o aproximación conceptual del dibujante, un mismo tema puede ser asumido desde un *dibujo descriptivo* o un dibujo *autoexpresivo*.

Un último ejercicio considerado fundamental en el modo contemporáneo es el de organizar la mirada del estudiante por medio de la deconstrucción de los estilos de referencia y mirar a través de los maestros, para aprender a ver desde diferentes personalidades y diferentes tipos del dibujo. Con ello, se espera que el dibujante contemporáneo desarrolle y posea, tanto una clara comprensión acerca de cómo se constituyeron ciertos repertorios de citas y taquigrafías de referencia (que luego se formalizaron), como también una grafía y disposición personal.

Con relación a los métodos de evaluación, el modo contemporáneo da gran valor a la forma en que el dibujante es capaz de ofrecer imaginativas soluciones a los problemas que los conceptos elegidos, las apuestas formales innovadoras y el resultado final, ofreciendo con su labor un espacio visual en el que las vivencias humanas allí reelaboradas logran un equilibrio entre forma y contenido.

En el modo contemporáneo el manejo sensible y la calidad del punto, la línea, el plano, la mancha y la escala de grises cobran especial importancia, ya que de su cuidadoso manejo o del pertinente cuestionamiento o re-conceptualización que de ellos se ofrezca depende el que el dibujo realizado tenga o no el poder de seducir visualmente al espectador. Seducción visual sin la cual no es posible llevarle a ningún cuestionamiento o reflexión sobre su propia experiencia o sobre cualquier concepto, por más interesante que este pueda parecer al intelecto del dibujante.

Otro tipo de valoración especial se da cuando el dibujante ha logrado, mediante investigación material y conceptual, hacer uso de materiales de forma original. Sin importar que dichos materiales hayan sido usados en soluciones propias del modo académico o que provengan de procesos industriales recientes o nuevas tecnologías, lo que aquí importa es la forma en que el dibujante logra hallar nuevos conceptos o sentidos, e incluso nuevos procesos mediante los cuales los convierte en imagen.

Así, en los primeros ejercicios que realiza un estudiante que se forma en el modo contemporáneo se da gran importancia a su capacidad de solucionar con gran riqueza visual y agudeza conceptual un problema que el profesor le plantea. Porque por medio de dichos ejercicios él, poco a poco, va comprendiendo los problemas que plantea, todo lo cual remite a un asunto central que reconocemos como *lo dándose* en el dibujo.

En una etapa avanzada de la formación se le dará gran valor a la forma en que el dibujante se compromete en el desarrollo de sus inquietudes, construye pensamiento sobre sus experiencias, su cultura y su momento histórico. Porque aprende a ver en la experiencia del dibujar una fuente inagotable de expresión sensible y clara de su mundo. Una especie de cantera de la cual puede sacar a la luz importantes impulsos, una especie de material del cual siempre puede nuevamente extraer algo.

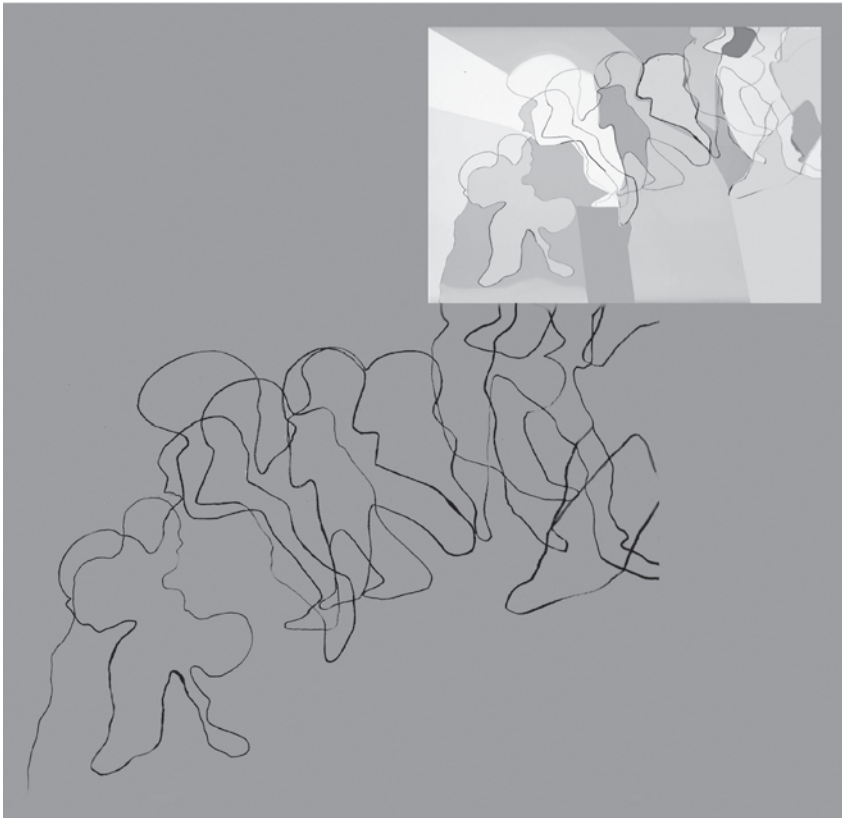


Imagen 36. Alejandra Varela Jaramillo. Dibujo contemporáneo. Hombre en movimiento. Poéticas del Dibujo 2013 - I.

Actualidad del modo contemporáneo. Hoy en día, el modo contemporáneo es el más difundido en el mundo para la enseñanza del dibujo, aun cuando no siempre se practique con el conocimiento y la claridad sobre sus fundamentos, ni se planteen interrogantes tales como de dónde proviene, las razones por las que surge o sus búsquedas originales. De allí que los tres textos que se analizan en esta investigación, aunque

se utilicen con bastante frecuencia en la enseñanza de educación superior, resultan poco analizados y los manuales existentes terminan siendo un calco del modo académico, a excepción, como lo destaca Gómez Molina (2001), de textos como el Manual de Basilea y de algunos escritos de artistas contemporáneos en los que realizan una introspección de sus búsquedas en las artes.

Para 1970 el empleo irreflexivo de este modo llevó a la distorsión de su enseñanza y dejaba abierta la brecha entre representación y creación. De allí que algunos profesores propusieran a los estudiantes ejercicios poco elaborados en los que esperaban que estos *desinhibieran el yo*, desarrollaran las *estrategias de cazador* para disfrazarse y apropiarse de las corrientes de moda o dieran vía a una pretendida libertad expresiva.

Quizá las formas más auténticas del modo contemporáneo se encuentran presentes, actualmente, en aquellos artistas que comprendieron el enorme campo de investigación plástica y visual que representa la exploración de sus propias vivencias y se enfrentan a la tarea de aprender y enseñar con claras intuiciones sobre las posibles ventajas que ofrece este modo como estrategia para cultivar la emoción, la razón, la introspección y fomentar nuevos recorridos sobre el entorno y las vivencias humanas.

Otros modos de enseñanza del dibujo derivados del pensamiento oriental y el romántico: la educación sentimental del dibujante

Aunque en los textos consultados se reflexiona principalmente sobre los modos académico y contemporáneo, encontramos que en el texto *Las lecciones del dibujo* (2003), el apartado escrito por Ignacio Caballo se ocupa en pensar la educación sentimental del aprendiz, entendiendo por dicha educación la forma en que las culturas oriental y romántica proponen a los estudiantes formas especiales de relacionarse e indagar la naturaleza del mundo.

Sin llegar a considerar que dicha educación haga parte del modo contemporáneo, el autor presenta sus reflexiones dejando ver la forma particular en que esas culturas reconocen y dan importancia al cultivo espiritual de quien se forma como artista. De acuerdo con lo que el autor plantea, los modos de enseñanza que ofrecen dichas culturas son ante todo modelos de comportamiento que, desde su lugar histórico y geográfico, han aportado importantes reflexiones y elementos significativos al uni-

verso imaginario e ideológico sobre el cual se sostiene la tradición occidental. Por ello, resultan ser objeto de estudio de algunos dibujantes contemporáneos. A continuación, se desglosan las premisas que les dan sentido y significado a cada uno de ellos:



Imagen 37. Lámina del libro *Grabado*, de Francisco Esteve Botey, (1914). Colección Libros curiosos y manuscritos. Universidad Nacional de Colombia.

-*Premisas en el pensamiento oriental.* El pensamiento oriental parte de una visión cósmica en donde el hombre no se piensa como dominador de la naturaleza sino como parte integrante del mundo, porque solo de esta forma puede encontrar su verdadero lugar en el universo. En este tipo de pensamiento, el “Uno” representa la unidad y el “Dos” las fuerzas contrarias del Ying y el Yang, par dialéctico que reclama la necesidad de armonización con la naturaleza para encontrar

sus esencias. Por lo tanto, desde este modelo, se plantea para la enseñanza del dibujo la necesidad de cultivar una disposición sentimental por parte del aprendiz que le permita concentrarse, vaciarse de lo exterior y poder entrar en un estado interior. Así, el primer trazo hace presente las fuerzas contrarias mediante las cuales el dibujante habrá de dar lugar a la “metamorfosis” que le permitirá alcanzar la plena forma; en el que mancha y vacío se presentan como ciclo continuo a partir del cual la vida se hace presente en la imagen creada.

Si bien en el texto ya mencionado no se referencian los discursos preexistentes como recursos que el dibujante ha de tener en cuenta para formarse e integrarlos a su trabajo o, por el contrario, desecharlos, se sabe que la filosofía y tradición del pensamiento oriental poseen también sus estilos y por ende sus maestros. Sin embargo, es la *preparación sensible* del dibujante la que ha de lograr que la representación de las cosas, en su propia vida y fuerza, primero surja en el interior del artista y, cuando este haya alcanzado la madurez, habrá de surgir en los signos que su mano creará con el fin de evocar los nexos vitales que unen el universo.

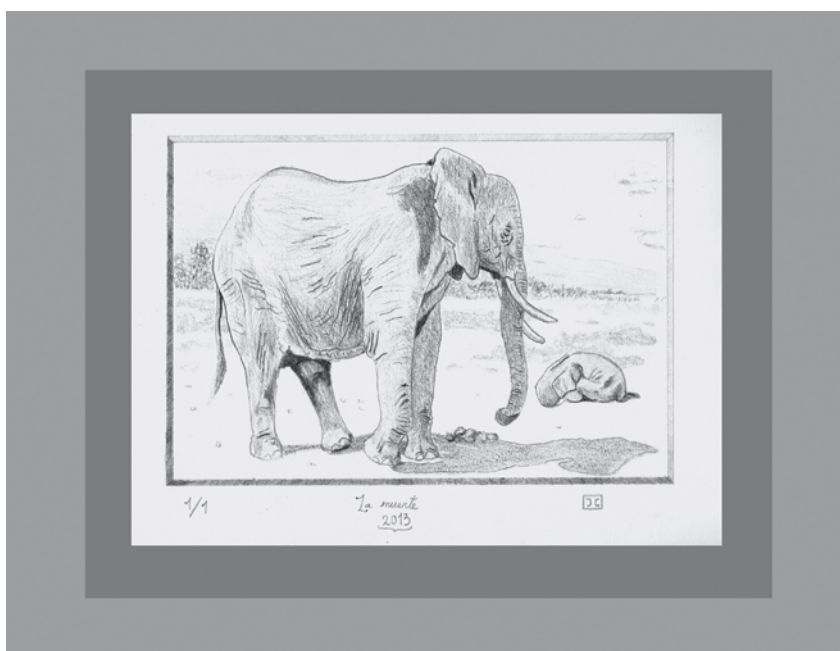


Imagen 38. Jonnathan Castiblanco Cabrera. La muerte. Poéticas del Dibujo 2013 - I.

-*Premisas en el pensamiento romántico.* Según este tipo de pensamiento, basado en una concepción humanista, que se asentó en Occidente desde mediados del siglo XVIII hasta finales del XIX, el ser humano es capaz de encontrar nuevos sentidos al mundo, siendo su pensamiento el que logra otorgar unidad a la naturaleza, en tanto es capaz de intuir sus leyes internas. Con esta filosofía, lo que se representa en el cuadro es el reflejo del alma de artista. Por ello, la educación sentimental del dibujante habrá de surgir desde una *actitud contemplativa* que crece y se nutre de las sensaciones que le produce su contacto directo con la naturaleza, para luego someterlas al análisis de la razón, de manera que se logre encontrar la esencia de las cosas.

Como puede apreciarse, este modo de entender el mundo plantea dicotomías: exterior-interior, subjetivo - objetivo, naturaleza - razón, universal - particular. Para el pensamiento romántico es claro que, debido a que el ser humano siente pero también razona puede afirmarse un *sentir racionalmente*, siendo sentimiento y razón facultades tanto como movimientos complementarios propios de todo ser humano. De ahí que pensadores alemanes como Schiller¹⁸, en su escrito *Cartas a la educación estética del hombre*, planteen que entre el impulso sensible y el impulso formal se encuentra la razón como mediadora para que el hombre pueda alcanzar su auténtica libertad.

Por otra parte, el carácter sensible en los seres humanos implica un movimiento fundamental del espíritu, el retorno a “sí mismo” desde el “ser otro”, a partir de lo cual el dibujante logra aprehender lo exterior, pero para tal propósito es indispensable reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar. Entonces, al hacer de la naturaleza un estado de conocimiento del hombre, el artista requiere de su distanciamiento para asumirla libremente como objeto de conocimiento. Así, la contemplación resulta ser un tipo de pensamiento, por cuanto implica una entrega pasiva al sentimiento y a la vez acción para conectar con la totalidad. Es por ello que la contemplación otorga armonía a la humanidad y abre el concepto de representación frente a la belleza.

18 En sus *cartas a la educación estética del hombre*, Schiller plantea que la sensibilidad es un moderador de racionalidad y eticidad y que en el hombre estético se encuentra la posibilidad de superación y trascendencia de la humanidad.

Para lograr dar forma sensible al pensamiento, es preciso entender que entre la sensación y la formalización hay un agente activo: el impulso del juego como resultado de la libertad física y moral del artista que favorece alcanzar la plenitud, la totalidad, la conciencia del absoluto. Así, la tríada propuesta por Hegel: Idea-escisión entre naturaleza y espíritu humano-reconciliación, representa el juego de la estética, a partir del cual la belleza conduce al hombre, sumergido en los sentidos, al ejercicio de la forma y el pensamiento.

Lo anterior porque en la estética romántica, entre materia y forma, entre pasión y acción, la belleza representa un estado intermedio, entendida aquí como producto de una contemplación libre que permite penetrar en el mundo de las ideas. La belleza es al tiempo un objeto en cuanto reflexión, pero también un estado de ella: es forma y al tiempo es vida, es un estado y al tiempo un acto.

De ahí la importancia de una educación que propenda por esta armonización, más para el artista, quien a lo largo de su vida habrá de cultivar la facultad perceptiva para excitar el sentimiento (sensación pasiva) y conquistar la razón como facultad determinante para lograr independencia (pensamiento activo). De lo anterior, se comprende que la educación sensible en el Romanticismo se orienta a conversar con toda la especie y encontrar aquello donde la actividad produce goce y viceversa.

Solo el estado estético coloca un mundo fuera para su contemplación, por ello es libertad. El arte solo es verdadero cuando abandona lo real efectivo y es puramente ideal. Como consecuencia de esta postura, la misión del artista es transformar el mundo sensible en ideas a partir de los siguientes principios de representación artística:

- La universalidad, como satisfacción de la forma con los materiales.
- El movimiento doble que permite captar lo exterior y hacerlo interior para exteriorizar un nuevo concepto de lo otro.
- Ser reflejo y verdad establecida por la razón, para orientarse desde su carácter educativo hacia la *humanización*, ideal de naturaleza, de las cosas, de la materia que les da forma y del sujeto mismo.

- Reconocer que la obra artística parte del interior del individuo que representa el universo en su corazón, pero le da salida mediante la forma. Así la obra es producto del espíritu y no únicamente de la sensibilidad, por cuanto la representación material externa está precedida de la representación del espíritu y no únicamente de los sentidos.

- Por último, entender que el lenguaje es mediador de la conciencia y cómo es este carácter el que otorga un estilo propio al movimiento romántico.

Hasta aquí, la pretensión del libro que tiene en sus manos ha sido la de ofrecerle un recorrido por las comprensiones obtenidas a partir de los textos de estudio, sobre la experiencia del dibujante en cuanto aprendiz y creador, así como las tendencias que han influido en el modo como se concibe el acto de dibujar.

A continuación, se ofrecen algunas críticas que Gómez Molina hace a ciertos modos de enseñanza que detecta en docentes de la educación superior, a partir de los cuales plantea un *deber ser* de la enseñanza del dibujo para su época.



Imagen 39. Alejandra Varela Jaramillo. Dibujo Inversión, Efectivamente es una máquina pero ésta no sirve para nada. Poéticas del Dibujo 2013 - I.

El deber ser de la enseñanza del dibujo contemporáneo y sus estrategias metodológicas: las propuestas que Gómez Molina ofrece en su obra

Las reflexiones que Gómez Molina ofrece en su texto *El Manual del dibujo* (2001), ponen de manifiesto que le resulta imposible evadir la distancia que se da entre la normativa que proponen los métodos de enseñanza del dibujo y lo que se acepta como creación artística según las necesidades de cada época. Es así como tilda de inapropiadas ciertas estrategias de enseñanza que utilizan algunos docentes que se suponen contemporáneos, pero que se limitan a invitar a sus estudiantes a trabajar sin preguntarse sobre el *porqué* del hacer artístico, haciendo, sin embargo, un gran énfasis en el *cómo*. Así el autor encuentra tres estrategias que cuestiona:

Una de ellas busca hacer que el estudiante alcance la creatividad recorriendo un lugar pretendidamente *neutro* de aprendizajes, en el que cánones y preceptos para el dominio de la representación de las cosas, propios del Renacimiento, se afianzan primero con la pretensión de que, en un segundo momento, este se libere de lo aprendido para alcanzar la creatividad, deje fluir su imaginación y dé lugar a *creaciones* propiamente contemporáneas y originales. Al respecto, el autor afirma que dicha estrategia es inconveniente y *claramente académica*, por cuanto mantiene al estudiante en el manejo de unos esquemas de trabajo, que aunque válidos durante algunos siglos, no le permiten plantearse la creación artística desde construcciones de sentido *situadas* en el siglo XX.



Imagen 40. Jairo Linares. Arquitectura. 25 de Agosto de 2010. Ciudad.

La segunda estrategia de enseñanza que pone en duda Gómez Molina (2001) es la que considera de tipo iniciático, ya que por medio de ella se busca que el estudiante se considere dibujante al ser capaz de realizar trabajos que se asemejen a los de aquellos artistas seleccionados como ejemplos a seguir. La llama *estrategia del cazador*, porque considera que se trata de una estrategia cultural en la que se espera liberar la conciencia del aprendiz mediante la suplantación de un maestro, bien sea antiguo o contemporáneo, gracias a la realización de copias.

Una última y tercera estrategia detectada, muy criticada por el autor, es aquella en la que el docente, oficiando de *gurú*, realiza desde el mismo proceso de información pero negando este, y bajo la dificultad de percibir o reconocer normas, convenciones o artificios, sostiene ante sus estudiantes que no queda otro remedio que iniciarse en su labor desde una inducción a las TIC o a la apropiación de los *recursos materiales* más evidentes de los dibujos de moda. A juicio del autor, paradójicamente se trata de un modo de dibujar que resulta *fundamentalmente* académico, en tanto busca imitar modelos *ideales o idealizados*. Esta postura, muy presente en los sistemas educativos actuales, disfrazada de una pretendida libertad expresiva, trivializa los problemas a los que se enfrenta el dibujante y desconoce los programas que a lo largo de la historia han dado lugar a visualizaciones importantes y a la comprensión y resignificación de la forma.

Ante tal panorama, siguiendo el texto, el autor propone algunas estrategias metodológicas susceptibles de ser tenidas en cuenta si se quiere enseñar el dibujo en tanto construcción de sentido del mundo y reelaboración del mismo; es decir, desde una perspectiva muy afín con la fenomenología de la percepción. Entre dichas estrategias encontramos: la indefinición, el extrañamiento y la intuición, la itinerancia y el desenfoco, la reconstrucción permanente y la redefinición de los recursos materiales, las cuales intentamos describir a continuación.

La indefinición: en tanto estrategia para la realización de la obra, se propone que el dibujante sea capaz de iniciar y desarrollar su trabajo sin que necesariamente sepa de antemano lo que obtendrá. Así el soporte del dibujo, antes que ser un campo en el que domine un orden formalizador y en el que el encuadre, las proporciones, la perspectiva o el modelado sean sus protagonistas, ha de ser el espacio idóneo en el que la idea del dibujo se vaya resolviendo poco a poco; en otras palabras, para retomar lo enunciado, en *lo dándose*, en el que el dibujante sea capaz de definir su dibujo gracias al aquí y el ahora de lo que va encontrando con cada nuevo trazo. Así, cuando Gómez Molina

(2001), habla de indefinición nos pide asumir críticamente los sistemas de representación que cada época formaliza, ya que dichos sistemas, bien sea los consolidados en el Renacimiento o los que las vanguardias del siglo XX generaron, no permiten acceder al estado de incertidumbre que se requiere para que la experiencia del mundo de quien dibuja tenga plena vida en las imágenes que van surgiendo en su labor.

Lo que propone entonces este autor, como estrategia contemporánea para dibujar, es que cada apunte, cada esbozo, sea visto como una red sucesiva de sentido por medio de la cual se rompa, tanto el cerco de la eficacia formalizada (que los modelos gráficos anteriores proponen) como el gesto que tiende la mano a la imaginación en una nueva organización de sentido en el que nuevas representaciones y palabras nombren los objetos.

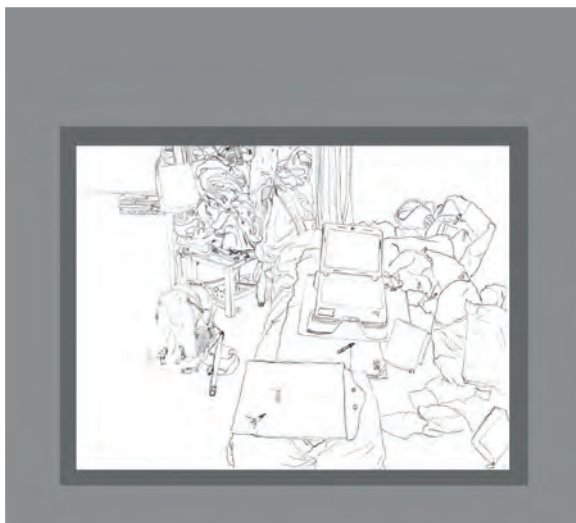


Imagen 41. Jonnathan Castiblanco Cabrera. Bitacora 3. Habitación. Poéticas del Dibujo 2013 - I.

Extrañamiento e intuición. Gómez Molina (2001) encuentra que la creación contemporánea requiere que el profesional formado cultive cierta dosis de fantasía sensible, sin la cual, de hecho, es impensable ninguna manifestación artística. Por ello invita al dibujante contemporáneo a desarrollar sus representaciones intuitivas, a tal grado que alcancen el carácter de necesidad y que se abandonen a su intuición hasta que esta se convierta en una representación clara de su existencia, hasta que ella por sí misma alcance una existencia necesaria y completa en su labor. Pero para que la intuición aflore y logre obrar en el pensamiento del dibujante, este deberá asumirse como extranjero frente a todo lo que le rodea y entender el proceso de creación como un abandono de todo lo conocido.

Itinerancia y desenfoque. Esta estrategia exige, según el autor, que en el deambular del lápiz el dibujante sea capaz de crear su propia situación de naufragio, para que por medio del asombro integre visión y pensamiento en nuevos caminos por recorrer. Aquí la estrategia metodológica está definida por un proceso en el que la búsqueda de definición se da por cierto desenfoque y debilitamiento de la razón –aquella razón normativa comúnmente incapaz de percibir la trama de lo múltiple–. Dar paso al extravío y confiar en que las deambulaciones periféricas ofrezcan posibles rutas, posibles caminos ya presentidos en el deseo de llegar y en el sueño del viaje. Se trata, entonces, de una *acción itinerante del camino*, de una visión más comprehensiva que analítica, de un cierto nivel de entropía que favorezca la interpretación instantánea, para que pueda surgir la autenticidad de la mirada, atenta al asombro, al descubrimiento y a la acción clarificadora que ofrece posibilidades del conocer. Senderos escarpados que con paciencia y voluntad podrán ser recorridos y superados para dar lugar a la forma auténtica.

La reconstrucción. Como estrategia metodológica, es una acción de ordenamiento para la cual es preciso establecer planes diferenciados, desde el reconocimiento de lo interno hasta la exteriorización del gesto, determinando la reorganización de los elementos del dibujo, los soportes y aquellos otros dispositivos que concretan la acción. La reconstrucción consiste en un hacer y deshacer, en saber y desconocer, en descubrir sentidos en la periferia de la acción, con lo cual el dibujante ha de reorganizar una y otra vez su propio repertorio, intentando comprender el conflicto de unos materiales que se niegan a ser interpretados unívocamente. En este sentido, el método se comprende como aquel que recupera la experiencia al integrar ensoñación y razón en un sistema de referencias cambiantes y en el que la actitud romántica recupere las dimensiones físicas, lógicas, morales y estéticas; un método de ordenamiento, pero no sometido a doctrinas, sino al mundo interno que nos hace vibrar.

Redefinición de los recursos materiales. Aprender a dibujar, según el autor, es redefinir las herencias del dibujo, sus convenciones, una reconstrucción permanente del imaginario de todo aquello que llamamos arte, pero sobre todo, del *sentido* desde el que proyectamos vida a las imágenes. De acuerdo con ello, la mirada del dibujante tendrá que redefinir incansablemente su relación con las cosas, ya se trate de la misma mano o de su prolongación en un nuevo artificio¹⁹.

19 Como lo exigen los nuevos medios de reproducción analógica y videográfica.

El problema de la relación entre dibujo, fotografía y nuevos medios. Otro aspecto que, según Gómez Molina (2001), se revela de manera preocupante en la enseñanza contemporánea del dibujo es el reto que representa para los artistas en formación la presencia de nuevos medios de reproducción de la imagen, como son la fotografía y la multimedia. Al respecto, el autor se lamenta de que en su época se ha renegado de los artistas del pasado y de que el *modelo esencial*, comprendido como aquel en el que: observación, conocimiento, esquema y modelos de resolución se mantienen como dilema propio del dibujante, ha quedado reducido por efecto de la comunicación y el consumo, se ha subordinado a los modelos ofrecidos por los *mass media*.

Para Gómez Molina (2001), el problema con el uso de la fotografía en la resolución del dibujo es que las imágenes que ella provee son imágenes mecánicas, comúnmente tomadas por objetivos, que se originan en un método uniforme de trabajo a partir del cual líneas y sombras marcan diferencias de cantidad de luz y en el que los volúmenes se presentan desprovistos de vida y corporeidad. Por ello, cuando el aprendiz recurre a tales nuevos medios evitando la tarea de comprender las relaciones e interrelaciones posibles que traza la construcción de una imagen al dibujar, reproduce el calco vacío de los contornos presentes en la imagen fotográfica y se convierte en un “recortador” indiscriminado de sombras, en una especie de traductor literal y temeroso de un texto que no comprende.

En esta circunstancia, ante la distorsión de la imagen que ya posee la fotografía y su consecuente adopción, el dibujante renuncia al cultivo de la capacidad que posee en tanto ojo propio que es capaz de dar cuenta de auténticas resoluciones a los problemas del dibujo. Por ello, Gómez Molina (2001), advierte sobre la educación de la mirada del dibujante en formación, siendo necesaria la redefinición de medios como la fotografía (y otros que surgen a partir de ella), en relación con lo que las antiguas técnicas ofrecen en la creación permanente de nuevas relaciones con las cosas. Desde su punto de vista, el dibujante contemporáneo que recurre masivamente a la fotografía y a los *mass media* se sumerge en la ilusión de que con ellos ha logrado suplantar operaciones mentales de la visión y superar dilemas importantes de la representación, sin darse cuenta de que lo único que ha sucedido en realidad es que ha traicionado su propio objeto de estudio: la traducción de fenómenos complejos de visualización a representaciones.

Recogiendo las anteriores reflexiones lo que finalmente señala Gómez Molina (2001) sobre el dibujo contemporáneo (incluyendo sus modos de aprenderlo y enseñarlo) es que este ha sufrido una *doble traición* por parte de maestros y aprendices toda vez que, por un lado, recurren obsesivamente tanto a métodos como a modelos normativos que suplantán todo esfuerzo de problematización de la visualización, pero por otra parte, aceptan la omnipresencia de los nuevos medios sin que ellos sean ni repensados ni redefinidos.

Por otra parte, con respecto a las tres estrategias a las que se refiere Gómez Molina (2001) como las comúnmente utilizadas en la enseñanza del dibujo contemporáneo: la *claramente académica*, la del *cazador* o la *entrega a las tendencias de la moda*, como también la suplantación del ojo propio por los nuevos medios, resulta claro que un modo contemporáneo de enseñanza y aprendizaje del dibujo profesional no debe ceder a la ingenuidad de una representación totalmente libre. Por el contrario, ha de asumir como importante labor la subversión a las limitaciones de los modelos que le antecedieron, ya sean antiguos o recientes, al comprender el momento histórico en que vive, la sociedad a la que pertenece y las redes culturales que dan sentido a sus representaciones en un marco amplio de su labor en tanto dibujante que ha logrado articulación entre emociones y razones.

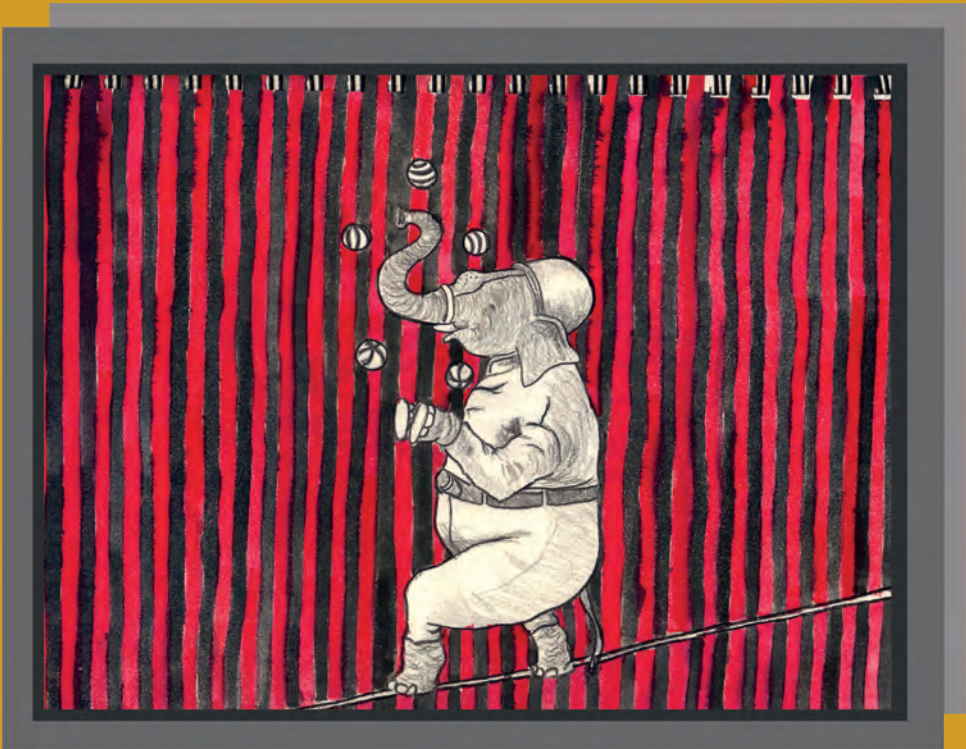
Otro asunto sobre el que repara este autor en las *Estrategias del dibujo*, es el de las contradicciones que perviven en los *modelos de enseñanza* de ciertas academias y universidades, poniendo de presente cierta falsedad que se da por la inconsistencia de sus fragmentados currículos en la impertinencia de limitar los procesos de creación individuales a partir de periodos de tiempo generalizados que desconocen los procesos individuales y, en últimas, por una constante presión a la realización de varios simulacros de creación al día desde los cuales deberán presentar productos. En este sentido, el autor se lanza a definir algunas metodologías (que nombra como *modelos*) que al ser trabajadas a conciencia por el estudiante pueden ayudarle a fortalecer un camino propio. Tales modelos son:

- *Modelos de referencia*: cuando quien dibuja se vale de aquellas citas o taquigrafías provenientes de obras, autores y estilos preexistentes que están presentes en los contenidos de la cultura para integrarlas o negarlas en su acción.
- *Modelos de intención*: cuando quien dibuja busca plantearse una transformación de *sentido* y trabaja desde una voluntad o intención *situada* con relación a su

cultura, a los relatos de otros dibujantes y su proceso de autorrevisión en el momento de elaborar su dibujo. Este modelo de intención permite hacer evidente al dibujante contemporáneo el campo de fuerzas al que pertenece, mismas desde las que solo es posible desencadenar la acción que lleva a la creación de lo nuevo.

- *Modelos de proceso:* cuando el dibujante acepta trabajar en la necesaria tensión interna que le implica la búsqueda de sentido sobre su hacer porque, si bien cuenta con una enorme herencia cultural y actúa dentro de un sistema, deberá hallar y dar una organización propia a su trabajo en medio de los materiales que selecciona para la acción y las determinaciones sucesivas que la lógica interna de su trazo le exija.
- *Modelo interior:* cuando el dibujante sabe lo que *debe hacer* por encima de lo que *quiere hacer* y de lo que las prácticas tradicionales de enseñanza le señalan. En este modelo, en el dibujante juegan fuerzas que subsisten de su formación tales como: los rastros de las antiguas academias, los elementos racionales de las vanguardias normativas y posturas libertarias del “todo vale”; pero lo que realmente resulta fundamental es la búsqueda de lo esencial y la definición de reglas propias. Señalándose así que la auténtica y radical enseñanza es aquella que propone la dificultad.
- *Modelo de aprendizaje:* cuando el dibujante es capaz de despojarse de ciertos mitos como: el del Artista con “A” mayúscula, el de la fascinación del artista del momento o la idolatría hacia ciertos artistas, de la tentación a replicar modelos y de la dependencia del modelo al natural, para entregarse a la auténtica experiencia *del hacer*, del esfuerzo por conocer y comprender.

Así, el *dibujo verdadero*, que tanto interés suscita en Gómez Molina y que define como aquel que se realiza por el placer de hacerlo, a pesar de no ser enseñable, es aprehensible, en tanto el dibujante en formación profesional entienda y asuma los problemas de la creación contemporánea y sea capaz de adquirir una actitud de permanente búsqueda, comprender sus propios procesos de pensamiento y aventurarse en experiencias que le permitan desarrollar en profundidad los asuntos a estudiar del dibujo.



Capítulo 3.

Re-significaciones

“Todo sistema compositivo estructurado es reductible a un análisis de sus partes, proporciones, ritmos, etc., y cada persona puede nuevamente reducir un orden estilístico por medio de su apropiación en un gesto personal.”

(Gómez Molina, 2007)

En este apartado, nos proponemos cumplir con la segunda parte del objetivo que como investigadoras nos planteamos al iniciar este estudio: dar sentido, señalar o manifestar los asuntos a estudiar del dibujo detectados en los textos estudiados (*El manual del dibujo, Las lecciones del dibujo y Estrategias del dibujo*), puestos en la perspectiva de la formación del licenciado en artes visuales. Una característica de nuestra labor, como programa académico de una institución educadora de educadores, en este caso de las artes visuales, es el análisis de posibles cercanías y diferencias entre la enseñanza y el aprendizaje del dibujo dirigido a nuestros estudiantes, docentes en formación, y la de los estudiantes que a futuro tendrán a su cargo jóvenes del nivel de Educación Media (grados décimo y undécimo), como también de proyectos de formación en ámbitos no formales.

Por ello, apropiaremos el sistema identificado en los textos estudiados en relación con la apuesta formativa de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN, desde el cual aportaremos reflexiones capaces de contribuir al fortalecimiento del currículo; con las cuales se espera redimensionar algunos de los planteamientos identificados durante la investigación y establecer un posible *deber ser* de la enseñanza del dibujo para los niveles de formación y sujetos de aprendizaje aquí tratados.

Con ese propósito, en un primer momento, entramos a considerar la formación, que desde los textos estudiados, se propone para los dibujantes profesionales y, desde allí, hacer las consideraciones necesarias, para pensar tanto la formación de nuestros docentes, como la de los jóvenes de la educación secundaria o de espacios no formales.



Imagen 43. Jonnathan Castiblanco Cabrera. Duplicado. Poéticas del Dibujo 2013 - I.

Formar profesionales de las artes plásticas y visuales

Para los autores estudiados es claro que formar dibujantes profesionales en artes visuales, dentro de la tradición occidental y sus contextos de enseñanza y aprendizaje, es formarlos como investigadores de la imagen cuyo objeto de estudio es la traducción de fenómenos complejos de visualización a representaciones de sentido, por lo cual, esta formación debe garantizar que el estudiante sea capaz de situarse en un contexto de prácticas determinadas en las que la función principal del dibujante sea “nombrar

la realidad, establecer categorías y diferenciar fenómenos conceptuales a través de un corto pensamiento analógico, establecido en las propiedades materiales del dibujo que modifica el diálogo que manteníamos con los dibujos que anteriormente organizaron nuestro imaginario” (Gómez Molina, 2007, p. 24).

De allí que, el principal modelo que este autor señala para el aprendizaje del dibujo es el *Modelo de intención*, pues resulta ser este el que plantea abiertamente una transformación de *sentido* y permite desarrollar el trabajo desde una voluntad o intención *situada* con relación a una cultura en particular, a los relatos de los otros dibujantes y al proceso de autorrevisión del momento en el que el dibujante elabora su dibujo. Por ello, lo fundamental en la formación del dibujante profesional contemporáneo es que sea evidente para él el campo de fuerzas culturales cambiantes al que pertenece, pues solo desde él le será posible desencadenar acciones pertinentes para la creación de lo nuevo en su campo.

Así, para quien se forma como profesional de las artes plásticas y visuales cada uno de los aspectos señalados en el cuerpo categorial construido en este estudio, sobre los asuntos a estudiar del dibujo, le permitirá conocer los discursos que le han precedido en su disciplina, crear un discurso propio, reconocer las características presentes en los dibujos heredados y comprender la forma en que se articulan: *lo que se es, las experiencias propias como dibujante y la subversión selectiva de lo heredado de la tradición occidental*. Cada uno de estos conocimientos se traduce en competencias o saberes básicos del futuro creador profesional de las artes plásticas, del dibujo de la historia, de la ilustración científica, del creador de libro álbum, así como del ilustrador de textos y del realizador de animación, entre otros.

De ello se deduce que el conocimiento desarrollado en torno a los *Discursos sobre el dibujo* se traducirá en *saber*; y el estudio a los *Recursos materiales* le permitirá desarrollar el *saber ser*, mientras que el aprendizaje en *Lo dándose* incidirá en la percepción del yo en relación consigo mismo para convertirse en *saber hacer*. Por ello, en cualquiera de las profesiones señaladas, si la formación se limita a una sola de estas categorías y las otras no están presentes, el desarrollo de las competencias del dibujante será limitado o, en el peor de los casos, nulo, ya que el dominio de los tres saberes, que derivan de tales categorías, es el que determina tanto la fuerza creadora del profesional como la contundencia conceptual y técnica de sus productos en el circuito especializado.

Formar licenciados

Analizar con detenimiento los asuntos para el aprendizaje del dibujo implica la visualización de problemas y contradicciones del profesional de las artes, la deconstrucción cuidadosa de la cultura (sus modos de transmitirse) y la permanente indagación de opciones vitales. De tal forma que este ejercicio de entendimiento ha de propiciar el escenario adecuado para la formación de nuevos creadores para las artes plásticas y visuales, en este sentido, se podría inferir que plantea a quien enseña algunos retos, aunque ellos no sean suficientemente explícitos en Gómez Molina.

Es así como, desde el interés de la formación de docentes en artes visuales, consideramos pertinente repensar estos tres asuntos: *los discursos, los recursos y lo dándose*, con relación a una cuarta categoría: *la enseñanza y el aprendizaje del dibujo*, señalando de forma explícita el papel del enseñante en función de quien aprende.

Al ser el pedagogo un investigador de la educación, el docente de dibujo deberá ubicarse en un campo más abierto de problematización del dibujo: su saber pedagógico, ya que este, atendiendo a las reflexiones ofrecidas por Zuluaga (2003), en su texto *Pedagogía y epistemología*, sitúa el conocimiento como si estuviese en un espacio abierto, desde el cual pueda desplazarse y orientarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios que están en permanente intercambio entre sí. Para esta autora resulta evidente que la pedagogía, más allá de las concepciones que la refieren como ciencia o como disciplina, es un espacio amplio de conocimiento donde es posible localizar discursos de muy diferentes niveles al lado de una comprensión acerca de cómo se han ido configurando tales saberes.

De lo anterior se deduce que es desde el *saber pedagógico del dibujo* desde donde el docente deberá interrogarse con respecto a las cuatro categorías o asuntos de la enseñanza, ya señaladas, con el fin de construir nuevas reflexiones y prácticas. Así, no resulta dable pensar que el docente se entregue a enseñar los saberes del dibujo, sin antes preguntarse *cómo* han sido producidos, en tanto prácticas situadas que cambian en relación con las sociedades que intervienen y de acuerdo con tiempos específicos. Por ello, el enseñante considerará fundamental el promover en sus aprendices el reconocimiento de los discursos y recursos preexistentes, ya sea de forma conceptual o metodológica e invitará a sus aprendices a identificarlos críticamente para integrarlos o desecharlos de su repertorio, en busca de sentido situado en el presente. Por otra

parte, tendrá presente que una buena estrategia, sobre la cual puede generar en los educandos expectativas e inquietudes, es *la experiencia* vivida en el aprendizaje del dibujo y el dibujar (lo dándose), pues es por medio de dicha experiencia que la dimensión intelectual y emocional conjugan todo lo que el estudiante es.

En este sentido, no basta deducir desde Gómez Molina las estrategias de formación de jóvenes para saber cuáles pueden ser posibles para nuestros licenciados en Artes Visuales. El formador de jóvenes, en tanto posible mediador o facilitador futuro en un contexto educativo, deberá haber conceptualizado sobre los *modos de enseñanza y aprendizaje* presentes en la tradición occidental²⁰. Así, re-significando, a la luz de las necesidades de formación de nuestros licenciados, al cuerpo categorial de los tres asuntos a estudiar del dibujo, encontrados en Juan José Gómez Molina, se articula una categoría adicional, como se aprecia en la figura de cuatro lados a continuación:

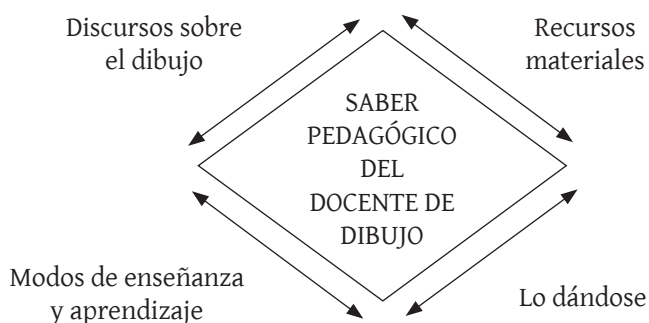


Figura 2. Esquema de los elementos que aportan a la construcción de saber pedagógico de los docentes de dibujo.*

Este cuarto aspecto, *Modos de enseñanza y aprendizaje*, facilitaría al futuro docente la integración de diversas interpretaciones así como métodos en prácticas en las que, más que ser formado como dibujante, el joven docente en formación comprendería: la dimensión histórica del campo del dibujo, los saberes que maneja a la vez que los distintos contextos en los que habita; como también las problemáticas que plantea a la formación básica y profesional y la permanente reactualización de ideales que exige su enseñanza.

²⁰ Por ser ella quien definió y redefinió para nuestro país lo que es el dibujo desde 1886, año en que se implementan en Bogotá las instituciones y todo el sistema educativo que la academia francesa del siglo XVIII definió para las bellas artes.

* Las flechas indican la permanente interacción entre categorías y su relación con el centro.

En otras palabras, dicho aspecto facilitaría al docente en formación la oportunidad de conocer estilos de vida e ideales propios de la formación profesional desde sus recursos técnicos, estéticos y técnico-constructivos con una clara visión de su origen y sentido histórico.

Al profesional de la docencia, su carácter pedagógico, es decir, ordenador, formador y conciliador, le demanda el desarrollo de competencias que le permitan hacer identificables, enseñables y educables los saberes del dibujo, teniendo en cuenta: su naturaleza en tanto saber específico de un grupo de profesionales, las apuestas formativas de las instituciones de enseñanza general y profesional y las necesidades que tienen los educandos en cada etapa de su vida (según los distintos niveles educativos). De igual manera, las particularidades de formación de los educandos: sus diferencias en cuanto a intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje, así como también las implicaciones de los contextos culturales y el cambio de ideal educativo que hay entre una generación y la siguiente.

Es por ello que el docente de dibujo deberá construir un saber pedagógico tal, que le permita asumir responsablemente la tarea de estudiar las particularidades de los fenómenos implícitos en el mundo histórico-social de la enseñanza del dibujo; de modo que sus *discursos, sus recursos materiales y la experiencia de quien aprende a dibujar y dibuja (lo dándose)* adquieran pleno sentido en un nuevo modelo de enseñanza que proponga y reflexione sobre sus orígenes, cambios evolutivos, escuelas, tendencias estilísticas, agentes, etc. Gracias a dicho saber se sentirá capacitado para desarrollar su labor en contextos específicos e interpretar y abordar reflexivamente necesidades educativas de los diversos grupos.

Visto así, una labor importante del pedagogo es la de analizar contextos sociales y culturales, como también los valores, facultades y haceres propios de otros dibujantes y de sí mismo, para desde allí extraer las claves apropiadas para entender la manera en que la formación secundaria y la profesional pueden apoyarse pero mejor aún vivificarse mutuamente. De aquí se desprende que la *capacidad teórica* (es decir aquella que permite reflexionar, hacer descripciones resumidas de aspectos observables de tipo cualitativo, cuantitativo así como construir modelos de enseñanza) es un requisito exigible asimismo cultivable en aquel que desee formarse como licenciado; dicha capacidad *deberá* ser privilegiada tanto como las habilidades comunicativas, además de las frecuentemente asociadas a la creación plástica o visual.

Así, queda evidenciado que el formarse como docente profesional de las artes visuales y plásticas significa desarrollar un *saber pedagógico* lo suficientemente amplio y profundo, para que, desde allí, se *creen* diversas formas de articulación entre *teorías* y *prácticas* con fines *formativos* específicos.

Resultará, entonces, poco probable que el docente que comprende y asume creativamente su labor se limite a una mera validación y aplicación *instrumental* de ciertos discursos y modelos pedagógicos legitimados por la cultura o se entregue a un *empirismo ingenuo*, ya que habrá dado vida, con clara perspectiva histórica y social, a un nuevo modelo de comprensión sobre el origen y sentido, tanto de las prácticas propias de los dibujantes como de su labor docente, según su contexto de realidad específico.

En este sentido, la *práctica pedagógica del docente del dibujo* sería el lugar desde donde se analizan los emplazamientos que habita el dibujante (sus utensilios y herramientas, sus conceptos, sus modos de producción económica y sus formas fundamentales de concepción del mundo) y desde donde se articulan a las necesidades de los educandos, con el fin de diseñar estrategias metodológicas específicas, dispositivos de aprendizaje e investigaciones para la construcción de nuevas teorías que abonen simultáneamente, tanto al campo de la educación como al de la cultura a la que pertenecen. Como tal, dicha práctica permitirá que cada institución y cada docente, con fuerza creadora propia, asuman y descubran su plan de formación particular al fundir armónicamente las formaciones generales del dibujo y las profesionales.



Imagen 44. Jonnathan Castiblanco Cabrera. Dibujo dobles. Poéticas del Dibujo 2013 -I

Formar jóvenes desde lo aprendido en los textos estudiados

Otras consideraciones para la enseñanza del dibujo aparecen cuando se trata de pensar la formación de jóvenes. Para el caso de la propuesta curricular de la Licenciatura en Artes Visuales, es parte de su compromiso social formar docentes capaces de crear y/o propiciar un *medio cultural y formativo* favorable a los jóvenes, teniendo en cuenta que algunos de ellos se pueden encontrar cursando los grados décimo y undécimo de educación secundaria del sistema educativo formal, y otros en los diversos espacios formativos que ofrecen la educación no formal e informal.

Es de señalar que este asunto se encuentra fuera de los límites de reflexión de los autores estudiados, pues la pregunta por el sujeto en formación, las características psicológicas de la juventud o las didácticas especializadas para jóvenes nunca tuvieron lugar en sus búsquedas. Ello resulta explicable puesto que los motivos de sus investigaciones fueron otros; entre los que alcanzamos a conocer en esta investigación: visualizar problemas en torno a las construcciones teóricas que han iluminado las prácticas del dibujo con las referencias bibliográficas en que han cristalizado sus reflexiones (*El manual del dibujo*); reflexionar sobre los problemas implícitos en las formas de enseñanza que se conservan y transmiten en la cultura occidental (*Lecciones del dibujo*); conocer y reunir todas las posibles formas en que se nombran sus productos (*Los nombres del dibujo*); escribir e invitar a escribir a personas cuya experiencia y prestigio están en campos muy diferentes del proceso de creación artística, con el fin de clarificar el imaginario desde donde actúa el artista contemporáneo (*Estrategias del dibujo*); señalar los aparatos asociados a la práctica del dibujo (*Máquinas y herramientas del dibujo*); y abordar los problemas asociados al conocimiento mediante imágenes, a través de la forma estructural arqueológica y desnuda en que se conforman desde el dibujo (*Representación de la representación*), entre otros temas.

Así, nos encontramos con que volver a dar sentido o re-significar los tres asuntos a estudiar del dibujo, ya identificados en Gómez Molina (*los discursos sobre el dibujo, los recursos materiales y lo dándose*) de cara a la formación de jóvenes, solo es posible si asumimos que a dicho joven le interesa formarse como dibujante, ante lo cual, las reflexiones contenidas bajo el título de formar profesionales del arte ya cumplieron esa labor.

Sin embargo, como es propósito en el presente estudio, de lo que se trata en este apartado es de resignificar los planteamientos encontrados en la obra de Gómez Molina y sus coautores, a la luz de la formación de los jóvenes licenciados, quienes a su vez se forman para favorecer dicha enseñanza en otros jóvenes en ámbitos formales y no formales; en este entendido lo que se puede afirmar, de manera general, es que los ya enunciados asuntos a estudiar del dibujo son los contenidos que serán abordados de forma diferenciada desde los modos que enseñar, como se intenta ilustrar en la Figura 3. Si bien se trata de los mismos tres asuntos a enseñar, es la *noción* sobre el arte la que establece relaciones particulares entre tales asuntos y los modos de enseñanza, ya sean académico o contemporáneo. Así, una noción de arte presente en el modo académico como es la de *belleza y objetividad del mundo visible percibido*, que puede

ser aprendida, crea contornos y delimita los contenidos específicos de los aspectos considerados relevantes a la luz de dicha noción; pues es desde la noción general y, por decirlo de algún modo, de su “descomposición” para poder ser estudiada, como se suceden unos modos de enseñanza que le son consecuentes.

Es decir, que a formas distintas de entender la noción de arte y lo que tal noción implica respecto a los asuntos a estudiar, se precisan formas o modos distintos de enseñanza. Esta aclaración nos deja una tarea interesante, ya que nos obligaría a pensar con detenimiento la relación existente y directa entre los asuntos a estudiar y su enseñanza, desde cada uno de los modos académico y contemporáneo. Por ejemplo, si se asume el arte como se enunció arriba y desde allí presumimos de manera directa que el modo académico contiene y reproduce esta *noción* o forma de entender, habría que plantearse entonces la pregunta sobre ¿cuáles son los matices de la enseñanza de *lo dándose* desde el modo académico?, ¿cuáles, de sus *recursos materiales*?, ¿cuáles, de los *discursos sobre el dibujo*?

Ahora bien, decir *Modo*, o *modelo* (principios, fundamentos y estrategias) implica establecer relaciones entre la noción de arte que se tenga y los aspectos a estudiar del dibujo, que bien podríamos llamar *propios* de dicha noción, por lo que es preciso destacar el proceso que se da en doble vía. Es allí, en el *ir* y *venir*, donde sería preciso explorar otros alcances de la mutua afectación entre el arte y la pedagogía.

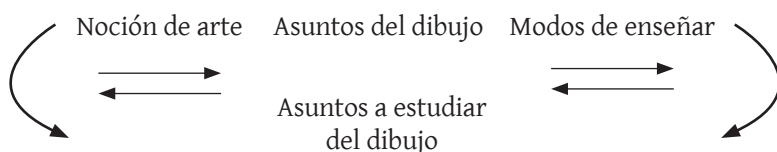


Figura 3. Esquema que interrelaciona la implícita correspondencia entre la noción de arte y los modos de enseñar, desde los asuntos a estudiar del dibujo.

Formar jóvenes en sentido amplio

Asumir la educación de jóvenes, aun si se piensa desde una disciplina tan específica como el dibujo, exige al educador la estructuración detallada y consciente de conceptos claves que le permitan adentrarse en aspectos relevantes de su psicología y el

modo como entiende tanto el término como esa etapa de la vida, así como las leyes y normativas que regulan su labor cotidiana en los contextos educativos que asumen dicha labor social.

Por ello, en los apartados que vienen a continuación, titulados *Juventud* y *Sobre el marco de política educativa para el nivel de la Educación Media*, recogemos elementos que hacen posible la reflexión sobre el tema a quienes deseen plantearse el problema, tanto desde el punto de vista general como desde el punto de vista específico de los saberes, teniendo en la mira, en nuestro caso, el saber específico del dibujo.

Juventud

Plantearse la pregunta por la formación de jóvenes implica pensar la posibilidad que tiene la persona que asume el papel de educador de posibilitar un medio cultural favorable al individuo, ya que según Eduard Spranger (1945), formar a alguien es, ante todo, ayudarlo a encontrarse a sí mismo y ello solo es posible si el educador desarrolla estrategias educativas teniendo claro tanto el sentido en el que dicha educación es viable como un *dominio ideal* sobre los bienes culturales de lo que busca enseñar.

Esto exige que el educador de jóvenes conozca las formas psicológicas de apropiación presentes en ellos, que de acuerdo con Spranger son:

- *El descubrimiento del yo*, por medio del cual el joven siente que su alma se revela por primera vez para sí misma y siente la necesidad de ser dirigido y amado en un sentido superior.
- *La formación paulatina de un plan de vida*, que implica lo que Spranger denomina “desarrollo de la individuación en una materia” (p. 27), lo que equivale a que cada joven va buscando y encontrando aquello que posiblemente le permita desarrollar sus gustos y habilidades.
- *Ingreso dentro de las distintas esferas de la vida*: económica, política, social, etc. De igual forma, con respecto a los valores y conocimiento presentes en el hacer del dibujante y sus productos, estos deberán ser considerados en sus realidades *sociales* y *culturales* para que puedan constituirse en alimento espiritual del joven que se educa.

Pensar en formar jóvenes nos exige, también, contemplar y atender lo que Mario Margulis (2008, p. 15), llama la *moratoria social y vital*. Respecto de la primera es propio del joven depender de: “un espacio de posibilidades abierto a ciertos sectores sociales y limitado a determinados períodos históricos”. Acerca de la segunda, afirma que la juventud

“puede pensarse como un período de la vida en que se está en posesión de un excedente temporal un crédito o un plus (...) De este modo tendrá más posibilidades de ser joven todo aquel que posee ese *capital temporal* como condición general (Margulis, p.22), continúa (...) la juventud entendida como facticidad sería la dimensión funcional, la cronología, el soporte concreto sobre el que se articularían los signos, su expresión social. Función y signo serían analíticamente distinguibles pero inseparables (...) (Margulis, 2008, p. 21).

Es decir que entre la moratoria social y vital transcurre la vida de los jóvenes, ambas realidades contundentes sobrepuesta la primera sobre la segunda, inminente la segunda (ineludible si se quiere). Por otro lado, si bien en tanto formadores de formadores nos es fácil entender que existe una corta distancia etaria (de edades) que separa a los jóvenes que se forman como licenciados de los que cursan la Educación Media, también es preciso relativizar esta afirmación como condición homogenizadora para el aprendizaje.

La distancia o cercanía entre jóvenes no tiene que ver únicamente con la condición biológica de la edad sino con lo que culturalmente implica tener una edad cercana en cierto momento histórico²¹. Cabe la mención que Margulis (2008) hace de Virilio, quien habla de generaciones de realidad y se refiere a los cambios en las formas de percibir, apreciar, clasificar y distinguir. Así, aunque en el momento de la enseñanza de los licenciados la edad entre ellos y sus futuros educandos sea cercana, es preciso reconocer distancias generacionales así como también que en la medida en que pasa el tiempo el docente se separa generacionalmente de sus estudiantes cada vez más²². Aquí se despliega un tema que vincula la propuesta de Gómez Molina sobre

21 Margulis (2008), afirma que la generación alude al momento en que cada individuo se socializa y con ello, a los cambios acelerados que caracterizan nuestro tiempo (p. 18). Entonces, dice el autor, “las modalidades sociales de ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género”.

22 Es decir, los jóvenes que entran a Educación Media siempre por lo menos por edad tendrán un intervalo de años en promedio, mientras tanto, el docente se distancia cada vez más de la generación venidera de jóvenes.

la enseñanza del dibujo teniendo como horizonte teleológico la creación de sentido con la necesidad de reconocimiento de las epistemes de las épocas y la posibilidad del diálogo y la comunicación entre generaciones.

Resumiendo, podemos afirmar que ser joven depende de la edad, como factor básico, pero también depende del modo como ha sido posible la moratoria social para distintos jóvenes; a la vez, también se experimenta ser joven dependiendo de la generación de la cual se hace parte²³. Con respecto a la *moratoria vital*, Margulis (2008, p. 20), se refiere al capital o crédito temporal. Ser joven es poseer tiempo, se dispone de tiempo, se cuenta con él, es un “capital energético”, es un hecho fáctico, es condición independiente de cualquier otro atributo sociocultural, es pre-social; es un dato duro, dice, innegable, con base en él se realizan distintos modos de ser joven en los planos socioculturales. No son deseables, entonces, ni el etnocentrismo de clase social ni la idolatría a la fecha de nacimiento. La invitación del autor es a abandonar cualquier perspectiva que obligue a ver a los jóvenes desde el modo de ser joven de algunos de ellos. Esto tiene algunas implicaciones para un proyecto educativo desde el dibujo artístico:

- Es preciso ahondar y comprender las distancias generacionales entre profesor y estudiante desde la perspectiva de la construcción de sujeto a través del arte (del dibujo puntualmente).
- Es punto de partida leer a los jóvenes que entran en relación pedagógica de modo situado y no a partir de los mitos que tenemos sobre ellos²⁴.
- La moratoria vital, todo el tiempo no vivido, y el arrojo que ello puede contener constituyen un punto de partida, una ganancia para el proyecto del educador, una condición que a la luz de *lo dándose* del dibujante puede lograr atravesar justamente su construcción identitaria múltiple y abierta (Margulis, 2008).
- El dibujo y su capacidad metafórica y narrativa (no por ello figurativa) son, entonces, una herramienta capaz de ser puesta en escenas dialógicas profesor-estudiante, estudiante-estudiante, que permitan la construcción de sentido de ambos actores.

23 Dice Margulis (2008): “Hay que considerar también el hecho generacional: la circunstancia cultural que emana de ser socializado con códigos diferentes, de incorporar nuevos códigos de percibir y apreciar, de ser competente en nuevos hábitos y destrezas, elementos que distancian a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas” (p. 19).

24 Se sugiere la lectura de los mitos que tenemos de la juventud en la cita que hace M. Margulis de lo enunciado al respecto por Cecilia Braslavsky en el texto *La juventud más que una palabra* y el cuarto propuesto por Margulis, p. 14.

- La capacidad de comprensión y dimensionamiento de la moratoria social es también una posibilidad realizable por medio del dibujo. Es decir, está claro que el arte puede tematizar cualquier asunto de la experiencia humana; para el caso concreto es posible pensar que las restricciones de la moratoria social de la experiencia de juventud sean tema mediante el dibujo.

Sobre el marco de política educativa para el nivel de la Educación Media

El derecho a la educación es un valor inherente a la dignidad de la persona, y, por lo tanto, hace parte de los Derechos Humanos Universales. En correspondencia con ello, la Constitución política colombiana, en su Artículo 67, establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. En otros articulados de la Carta se estipula que es obligación del Estado regular y ejercer la suprema vigilancia de la educación, así como que la educación debe ser gratuita y obligatoria, al menos en lo concerniente a la educación elemental y fundamental.

Para dar cumplimiento a este mandato, la Ley 115 de 1994²⁵, Ley General de Educación, establece como su fin primordial garantizar el pleno desarrollo de la personalidad mediante la educación. De conformidad con esta norma, el Ministerio de Educación Nacional establece los niveles educativos y las orientaciones curriculares que favorecen el desarrollo de las competencias generales necesarias para desempeñarse en forma activa, reflexiva y crítica a lo largo de la vida. También organiza y diferencia las modalidades de educación formal, no formal (educación para el trabajo y el desarrollo humano) y la educación informal.

Para la educación formal, contempla la educación escolar y la educación superior. La primera comprende cuatro niveles de escolarización, tres de carácter obligatorio, con el nombre de educación básica (un año de educación preescolar, cinco años de educación básica primaria y cuatro años de educación básica secundaria) y un último nivel denominado Educación Media (correspondiente a los dos últimos años de la educación secundaria, grados 10 y 11). La educación básica es de carácter obligato-

²⁵ La Ley 115 del 8 de febrero de 1994, en correspondencia con el mandato constitucional buscó integrar elementos relacionados con la participación, la paz, los derechos humanos y la democracia.

rio y por lo mismo cuenta con la gratuidad por parte del Estado²⁶, mientras que la Educación Media, si bien es un asunto que aún no se constituye como obligatorio en la legislación colombiana, recientemente ha venido avanzando con respecto a los parámetros para su regulación.

La *Educación Media* se constituye como un avance con respecto a los niveles anteriores de escolaridad y asimismo representa la culminación y consolidación de sus objetivos formativos. Al terminar la educación secundaria se pretende que el estudiante haya desarrollado las habilidades básicas, así como también los valores y actitudes para lograr un buen desenvolvimiento en la sociedad. Por ello, se propone preparar para la universidad a quienes aspiran y pueden continuar sus estudios, o preparar para el mundo del trabajo a los que no siguen estudiando por lo tanto desean o necesitan incorporarse a la vida laboral. Además, este nivel educativo aspira a contribuir a la formación integral de las y los jóvenes, con especial atención en los aspectos relacionados con el desempeño ciudadano.

De acuerdo con estas aspiraciones, la Educación Media deberá ser ofrecida por las instituciones educativas, conforme al carácter de Educación Media Académica o Educación Media Técnica. De ahí que se ofrezcan programas diferenciados, en cuanto a una visión *humanista-científica* o *técnico-profesional*, que se orienta a atender las aptitudes e intereses personales y las disposiciones vocacionales de los estudiantes. A su término, se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus niveles y carreras y/o, como se ha mencionado, su inmersión al campo de lo laboral.

La *Educación Media Académica* permite al estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior, para lo cual las instituciones educativas deberán garantizar en sus currículos opciones de énfasis o profundización, soportadas en una intensificación de las áreas correspondientes. De acuerdo con ello, son objetivos específicos de la Educación Media Académica:

- La profundización en un campo del conocimiento o en una actividad

²⁶ El Artículo 13 de la Ley 115, literal b, reconoce el carácter progresivo de esta obligación: “La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.”

específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando.

- La profundización en conocimientos avanzados de las ciencias naturales.
- La incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social.
- El desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento de acuerdo con las potencialidades e intereses.
- La vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno.
- El fomento de la conciencia y la participación responsable del educando en acciones cívicas y de servicio social.
- La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad.

La *Educación Media Técnica*, por su parte, prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, al tiempo que para proseguir estudios en la educación superior. De acuerdo con esto, el estudiante podrá elegir en función de sus habilidades y preferencias la opción en la cual desea profundizar sus estudios, por lo que las instituciones educativas han de garantizar la oferta diversificada.

Para esta modalidad educativa se han establecido los siguientes objetivos:

- La capacitación básica inicial para el trabajo.
- La preparación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que este ofrece.
- La formación adecuada a los objetivos de la Educación Media Académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior.

Compromisos y desarrollos de la Educación Media. Como se ha mencionado anteriormente, la formación en el nivel de la Educación Media acoge a quienes están por finalizar su ciclo escolar, de manera tal que deberá garantizarles el afianzamiento de competencias para la construcción de un proyecto de vida digno, en tanto sujetos individuales como

sociales, en un mundo complejo y cambiante que demanda a los sujetos capacidades críticas, propositivas y transformadoras con respecto a los retos que esta complejidad les plantea. En este sentido, los propósitos universales para la educación, en términos de aprendizajes, han de pensarse en concordancia con las competencias que dan cuenta del mismo, siendo fundamental la apropiación, por parte de los estudiantes, de procesos, conocimientos, teorías, saberes, tecnologías, habilidades y destrezas que posibiliten su preparación para la vida, desde sus diferentes dimensiones.

Este carácter de tránsito de la Educación Media hacia la vida ciudadana y productiva implica, además, entender los cambios físicos, afectivos y cognitivos propios de las edades en que se encuentran los jóvenes. Por otra parte, es de aclarar que a la Educación Media no le compete formar profesionales en un área específica, pero sí ofrecer oportunidades para el desarrollo de competencias básicas, laborales, generales y transversales que promuevan desempeños en campos diversos, como también fortalecer operaciones mentales para que, a partir del manejo de la información, logren entender, aplicar, contextualizar y desarrollar proyectos.

En este sentido, la formación de competencias básicas, generales, laborales y ciudadanas se convierte en un propósito de la Educación Media, por lo que al Estado le compete garantizar la ampliación de la oferta educativa para brindar mayores oportunidades de acceso. En la vía de las políticas educativas de mejoramiento de la cobertura y la calidad, surgen los proyectos de implementación de la Educación Media Articulada²⁷ y de la Educación Media Especializada, como posibilidad de vinculación de la teoría y la práctica para la construcción de conocimientos, a partir de la acción y su aplicación a la vida. Sobre la segunda opción nos detenemos a continuación.

La Educación Media Especializada. En el marco del plan de transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación, *Bogotá Positiva: para vivir mejor*²⁸, se propuso la implementación de la Educación Media Especializada, por áreas del conocimiento, en 100 colegios oficiales de la ciudad. Se trató de un proyecto piloto adelantado por

27 Esta opción educativa permite la articulación con instituciones de educación superior, de acuerdo con la modalidad de ciclos propedéuticos. Ello significa que un estudiante mayor de 16 años que haya finalizado su ciclo de formación básica podrá proseguir sus estudios superiores en la misma institución, en el nivel de la media, previa reestructuración del PEI y con el acompañamiento de la institución con la cual se realiza la articulación, para el primer ciclo de técnico profesional.

28 A partir del Acuerdo 308 de junio 9 de 2008, se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá, D. C., 2008 – 2012, en el que se contempla el Proyecto para la Media Especializada.

la Secretaría de Educación Distrital-SED, cuyo propósito establecía garantizar oportunidades de profundización en áreas específicas del currículo, tales como: artes, ciencias, tecnologías, matemáticas y deportes. Para su desarrollo ha requerido, como en la Educación Media Articulada, del acompañamiento de instituciones de educación superior, a partir de tres fases: Caracterización de la institución, Diseño curricular, e Implementación y seguimiento. La Educación Media Especializada está prevista para el quinto ciclo de la formación escolar, por lo que para atender a esta profundización incluye 10 horas adicionales de formación en el área elegida, las cuales han de cursarse en jornada complementaria.

Para la selección de los colegios, se privilegió a aquellos que han avanzado en diversas estrategias y que, de manera adicional al proceso de formación desde las áreas básicas y fundamentales, desarrollan acciones pedagógicas complementarias en la educación de los jóvenes de Educación Media. En este sentido, se pretende desarrollar un énfasis o especialidad para este quinto ciclo de formación, complementando el currículo en diversas áreas del conocimiento que ofrezcan alternativas de profundización, de suerte que una vez terminada la educación básica los y las jóvenes puedan optar por la especialización de su preferencia y avancen en su formación académica. Así también, la Educación Media Especializada pretende fomentar en los estudiantes la investigación y el desarrollo de competencias laborales generales y específicas que los habiliten para la continuidad de sus estudios en el nivel superior, la inserción al mundo del trabajo y/o que desarrollen proyectos productivos conducentes a la autogeneración de ingresos.

Es el caso del Proyecto de acompañamiento que, por encargo de la SED, realiza la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional en cuatro instituciones oficiales de Bogotá²⁹ para la implementación de la Educación Media Especializada con énfasis en Artes, lo que se ha encontrado en las fases iniciales de caracterización de estos proyectos piloto de implementación es que existen carencias con respecto a la construcción curricular, de cara a una visión integrada que dinamice el trabajo interdisciplinario en las instituciones; esto se constituye en una razón que da cuenta de la pertinencia de la educación en artes visuales por su carácter transdisciplinar y multimetodológico³⁰.

29 Instituciones Educativas Distritales: Simón Rodríguez, La Aurora, Garcés Navas y Gustavo Rojas Pinilla.

30 Fernando Hernández, en su libro *Espigadores de la cultura visual* (2007), hace referencia a este campo emergente de la educación en artes visuales, que tiene como reto desarrollar un giro en la educación de las artes, de

Como se puede apreciar, son varios los derroteros que se abren para la formación de nuestros educadores de la Licenciatura en Artes Visuales, cuyo perfil profesional es el de un docente en pedagogía artística visual con competencias para atender las necesidades de formación en el nivel de la Educación Media. En este sentido, la transformación del currículo en este nivel solo puede alcanzarse mediante un esfuerzo de reflexión y evaluación conjunto por parte de los estamentos de la institución, por lo cual resulta imprescindible el perfil de un educador capaz de repensar sus prácticas pedagógicas, como también de liderar procesos de innovación de manera participativa y consensuada. Por otra parte, la Educación Media presenta como reto para el profesional de las artes el diseño de ambientes de aprendizaje más significativos, de cara a las dinámicas culturales para aportar a la constitución de sujetos y de sociedad, desde la perspectiva de formación de sujetos críticos capaces de dialogar con los contextos para su comprensión y transformación. Todos estos son aspectos en los que tiene concurso una formación como la educación en artes visuales, que se ha desplazado desde una visión tradicional de la pedagogía escolar hacia una visión emergente de la pedagogía cultural³¹, motivo por el que este nuevo fenómeno se convierte en una cuestión ineludible para cualquier proyecto educativo, y en donde se abren grandes oportunidades para la participación de nuestros licenciados.

En este contexto, cobra especial pertinencia la formación disciplinar del futuro licenciado, conforme a las comprensiones que el presente proyecto de investigación reconfigura sobre los asuntos que enseñar del dibujo, entendidos como procesos de pensamiento introspectivo y reflexivo que posibilitan la construcción de conocimiento, de cara a la búsqueda de sentido.

cara a una reflexión sobre la visualidad, cuya finalidad sea la de facilitar experiencias reflexivas y críticas que permitan a los estudiantes comprender cómo las imágenes influyen en sus pensamientos y en la configuración de sus identidades.

31 Según Imanol Aguirre (2006), se trata de un fenómeno que está ocurriendo cada vez con mayor fuerza en nuestras sociedades contemporáneas mediáticas en las que el universo visual y la cultura popular han relevado a la escuela en su misión social de transmitir valores y aportar conocimientos para la configuración de identidades.



Imagen 45. Alejandra Varela Jaramillo. Poéticas del Dibujo 2013 - II.

Entre la enseñanza y el aprendizaje del dibujo pensados para licenciados de las artes visuales y para jóvenes de la Educación Media

En términos generales, y con el ánimo de tener en cuenta sus necesidades educativas, nos corresponde re-significar el pensamiento de Gómez Molina (1999, 2001, 2003, 2007) sobre la enseñanza del dibujo, en la perspectiva de dos tipos de población: la de los jóvenes docentes en formación y la de los jóvenes aprendices.

Ello debido, en parte, a que la cercanía de edad los agrupa en la misma generación; por ejemplo, un estudiante de décimo o undécimo grado tiene una edad promedio entre los 16 y 17 años, edad similar o bastante cercana a la de muchos de los estudiantes que ingresan a nuestra licenciatura, cuando no ligeramente mayores. Estamos hablando no solo de unas estructuras cognitivas supuestamente cercanas (que en efecto hacen posible que tales aprendizajes se sucedan), sino también de experiencias vividas del mundo en algo familiares. Es decir, existe una cercanía de unos y otros en cuanto al *momento de la vida*, lo cual hace posible pensar que probablemente los aspectos de enseñanza puedan ser los mismos y que los niveles, contenidos y metodologías no

sean necesariamente tan distintos. Aquí caben las palabras de Gómez Molina (2006, p. 20) cuando alude a: “la serie de elementos con los que habla con su entorno”, esto al referirse al artista adulto. En nuestro caso unos y otros jóvenes habitan –continuyendo con la cita– “en un entramado lingüístico que marca a todos los sectores de su generación, de tal modo que su terminología acota su experiencia” (Gómez Molina, 2006, p. 20). Es decir, la relación entre las cosas vividas en su sentido más amplio y el modo como se narran se produce en tejidos lingüísticos y de otros tipos que dan formas comprensivas a las experiencias por generaciones, en este caso de jóvenes.

Sin olvidar la invitación de Gómez Molina a experimentar la prolongación de la vida en los dibujos, es posible considerar que los aspectos a estudiar sean los mismos para futuros licenciados y los jóvenes a quienes ellos habrán de educar, sin embargo, es preciso establecer la diferencia con respecto a sus fines. Así, mientras el joven de Educación Media explorará el dibujo para conocerlo y desarrollar sus facultades individuales, el docente en formación explorará el dibujo para comprender sus particularidades en tanto saber y para entender sus responsabilidades sociales futuras.

Por otra parte, y precisamente desde sus obligaciones futuras, el docente en formación debería conocer con perspectiva histórica el conjunto de significaciones (normas y valores) con los que se ha enseñado el dibujo occidental en Colombia y cómo ha sido realizado en cada uno de los niveles educativos y especialidades de las artes. Esta tarea queda dentro de los asuntos inminentes por saber, como nuevas preguntas de indagación para la investigación en educación artística. Sin embargo, y a sabiendas de ser quizá inconsistentes con lo ocurrido puntualmente con la enseñanza del dibujo en nuestro país, en los párrafos que siguen nombramos y profundizamos en ciertos asuntos comunes y otros disímiles de esta enseñanza y aprendizaje formalizados dentro de los grados de escolaridad señalados, sabiendo que hablamos no solamente de formas de enseñar y aprender sino de producción de formas de pensar, actuar, sentir y ver; es decir, de formas de posicionarse de los sujetos (Hernández, 2005).

En ambos casos, tanto para el docente en formación como para el joven de la Educación Media, es preciso explorar, como ya se hizo con los dos grandes modos de enseñar que se identifican en la obra de Gómez Molina, aquellos asuntos que dan cuenta de la *modelización* de una apuesta formativa: sus fundamentos, sus propósitos formativos y, también, las estrategias metodológicas con que se cristalizan tales principios y metas educativas. En esta pretensión se requiere primeramente tematizar lo artís-

tico, pues es allí desde donde pensamos se derivan de manera consecuente los tres aspectos que permiten conocer y comprender los procesos implícitos en el acto de creación: *los discursos del dibujo, los recursos materiales y lo dándose*. Estos aspectos, sin ofrecer una modelización específica sobre la enseñanza del dibujo, aspiran a ofrecer un bosquejo posible que permita dar vigencia, en nuestro ámbito de realidad, a las palabras de Gómez Molina.

Entre enseñar y aprender y aprender a enseñar a dibujar

Desde la posibilidad de comprender mejor los cuatro lados de este posible *enfoque* de enseñanza y aprendizaje del dibujo como horizonte en la construcción de *saber pedagógico*, a continuación se visualizan las relaciones de necesidad entre los asuntos y los modelos de enseñanza y aprendizaje a estudiar: lo dándose, los discursos sobre lo artístico y los recursos materiales, con el objeto de probar si ello pudiera ser una organización que facilita aprender del dibujo, pero también del cómo aprender acerca del dibujo con fines de enseñanza. En esta vía es probable que una disposición integrada de estos aspectos, en torno a uno de ellos, pudiera ser una óptima manera de acercarse a esta perspectiva. Veamos en el gráfico a continuación:

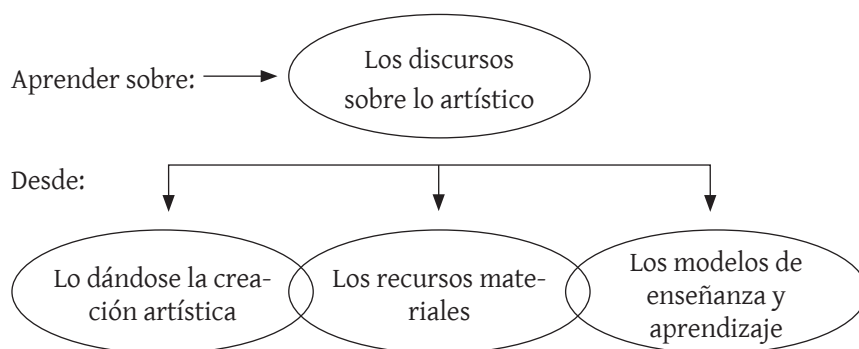


Figura 4. Esquema de la organización de los elementos que dan cuenta de la formación del licenciado en artes visuales.

Tal visualización, en todos los casos, hace posible pensar que uno de los aspectos que se requiere aprender puede ser enseñado y aprendido de forma *orgánica* desde la comprensión de los tres aspectos restantes. A sabiendas de que es desde el presente, o mejor, desde la lectura deconstruida de un presente, desde donde se aprenden. Para

ello, sería necesario, además, hacer revisiones históricas tanto de los modelos de producción artística, como de los modelos de enseñanza y aprendizaje contemporáneo y académico. Del modo contemporáneo, sería preciso revisar sus estrategias teniendo el cuidado de no imponer esquemas uniformes de percepción y representación que suelen estar presentes en los productos de la fotografía y los nuevos medios. Seguramente una revisión crítica a los modelos desmontaría la idea de *originalidad*, sin anclajes en el tiempo, y renovarían la visión sobre nuevas posibilidades de lo artístico hacia creaciones en las que los jóvenes comprenden y reelaboran su relación con el mundo.

Es decir que, con respecto a la creación de dibujos, desde los modos de enseñanza expuestos, sería preciso retomar el sentido que les dio origen, comprender su materialidad así como recurrir a sus discursos teniendo el cuidado de entender el papel que estos desempeñan o han desempeñado en el momento y contexto en el que surgen. Por lo tanto, toda experiencia de creación ha de considerarse desde los anclajes a que haya lugar toda vez que los ideales de educación y la idea de humanidad se renueven a través de la historia, en una constante búsqueda de sentido. Ello debido a que como señala Spranger (1945), los ideales educativos no pueden ser pensados sino en relación con la cultura, en la cual se forma y en la cual vive el individuo, puesto que no existe un ideal educativo válido para todos los pueblos y todas las épocas.

Ahora bien, llevar a cabo ejercicios de creación desde el dibujo para la construcción de sentido desde los otros tres lados de la figura 4, como esquema conceptual de modelización para una enseñanza re-significada del dibujo, no significa que dicho andamiaje deba ser el mismo para los últimos niveles de la Educación Media. En este sentido, es preciso desdoblar nuevamente la reflexión para ubicar las distancias y cercanías entre la formación de docentes y la de jóvenes de la Educación Media. Es allí donde cobran sentido las *prácticas pedagógicas* de nuestros licenciados, como escenarios de elaboración de la comprensión sobre lo enseñable y lo no enseñable, pero sí educable, de la creación.

Entre la complementariedad de un saber (parcialmente) enseñable pero, de otro lado, educable como experiencia vital que crea sentido, aparece de manera ineludible la relación arte-creatividad y, en esta vía, la *relativa* importancia del arte para el mundo del arte, con respecto a la trascendencia del arte para el mundo de la vida. Se prioriza la formación integral del licenciado (en el sentido de los cuatro asuntos) sobre la realización de la “Obra” en el campo del arte.

Se debe considerar el momento que vive un joven de Educación Media. Dado que se trata de una etapa de la vida en que se definen opciones profesionales, es preciso ayudarles a comprender la actualidad cambiante del campo del arte desde la perspectiva de que *la creación* es solo uno más de los aspectos que configuran tal *campo*, junto con *la circulación*, *la formación* y *la investigación*.

Desde lo deseable por Gómez Molina, la educación a jóvenes debe resistirse a la gratuitidad de la pura expresión, ya que la educación artística recurre a la creación como base para encuadrar desarrollos propios del sujeto en formación, posibilitados por la “naturaleza social del arte”. En este sentido, este proceso requeriría un esfuerzo sistemático de ambas partes: de quien enseña y de quien aprende, por no permanecer allí sin claridad del horizonte.

Además del análisis de la cultura y los posibles giros o *troc* culturales sobre los que se comprende el contexto social en el que un dibujo puede ser considerado creación, la vivencia individual que puede dar origen a nuevos dibujos constituye para el docente en formación un escenario irremplazable de aprendizaje sobre la creación. Así, se perfila en este la necesidad de mantener una alerta reflexiva desde la doble perspectiva la del docente pero también la del individuo creador; es decir, se encuentran los *recursos materiales* que articulan los dibujos al mismo tiempo que la actividad de quien los articula, quien a la vez se forma en la perspectiva crítica sobre la propia actividad. Ahora bien es posible que el maestro en formación logre saber pedagógico a partir de la actividad crítica sobre la propia creación, así como de la creación misma. Aquí hay una reflexión de tercer nivel que asegura el desdoblamiento de la creación como un modo deseable para los otros (sus futuros estudiantes) experimentada a cabalidad en primera persona, actividad crítica sentida y tematizada, como se visualiza en la figura 5, a continuación:

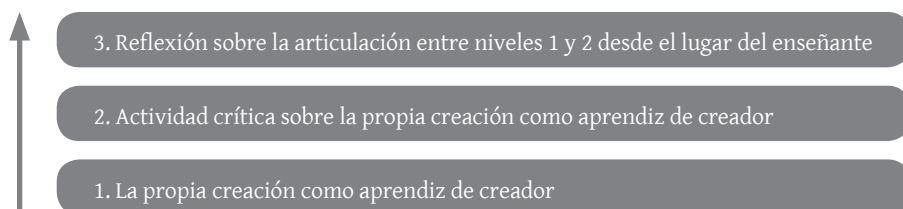


Figura 5. Niveles de reflexión del aprendizaje del dibujo para el licenciado en artes visuales.

La creación de sentido es la que organiza cualquiera de los niveles de reflexión del futuro licenciado en su propia formación, estructura que resulta válida para abordar acciones pedagógicas con otros. En palabras de Gómez Molina: “La actividad crítica que mantiene el creador frente a los materiales que articulan los dibujos define la posición de estos dentro del sistema y es esta la que determina su sentido” (2001, p. 19). Así, esta actividad crítica que se despliega desde el docente hasta el estudiante frente a *los recursos materiales, los discursos y el dándose* como el lugar de la creación es aquello sobre lo que habría que poner el énfasis de la enseñanza. Los esfuerzos didácticos y evaluativos estarían puestos allí, tanto para quien forma profesores como para quien forma jóvenes estudiantes de la Educación Media.

En este sentido, la invitación de Gómez Molina para alentar a la percepción directa de las cosas, desligada de la visión mecánica de la fotografía y de los nuevos medios u otros *modelos de impotencia*, ofrece unas condiciones en las que es preciso pensar en profundidad las estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del dibujo. Ellas advierten la pertinencia de experimentar la creación sobre asuntos temáticos que permitan recabar las preguntas del aprendiz de dibujante, desde el hecho mismo de dibujar. En correspondencia, se enuncian aquí tres lugares de pensamiento: en primer lugar, el conocer lo que la tradición aporta, en segundo lugar, el problematizar la observación desde la observación misma y, por último, problematizar el dibujo desde el hacer el dibujo, a partir de lo anterior las preocupaciones legítimas que suscitan unos y otros (conocer-observar-dibujar, enseñante-aprendiz). En este orden de ideas, los problemas del dibujante son oportunidades para propiciar la creación visual, en los cuales se constituyen puntos de intersección en el dibujo mismo, entre los recursos materiales, lo heredado de la cultura y su sentido y resignificación, como se visualiza en la Figura 6.

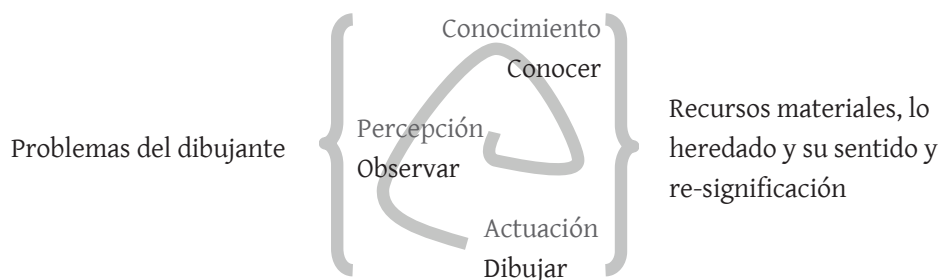


Figura 6. Lugares de pensamiento desde la experiencia de creación del aprendiz del dibujo.

Respecto a los problemas, o mejor el origen de ellos, por lo menos pueden ser de tres tipos, según señala Gómez Molina (2001), en el *Manual de dibujo: un inventario de problemas del dibujante*, unos problemas de época dentro del dibujo y unos problemas de la esfera de la subjetividad (individual y/o colectiva). De acuerdo con ello, e interpretando a Hugo Zemelman (2005), la construcción de sentido resulta siendo un acto de construcción colectiva entre estudiantes y profesor; ambos inmersos en un sistema sociocultural a manera de una serie de círculos concéntricos. De este modo, *el aula* (espacio tiempo de encuentro, a propósito de enseñar y aprender) quizá sea el centro para el tema que nos ocupa. Ahora bien, los conceptos que resulten tema de creación son arbitrarios; sin embargo, la arbitrariedad relativa se ha de encajar dentro de estos problemas.

De otra parte, para entender la *aventura* del dibujo de la que habla Gómez Molina (2001), como aquella *acción irrepitable*, se hace pertinente mencionar al respecto, en primer momento, algunas consideraciones del autor en su texto *Estrategias del dibujo contemporáneo*: “lo importante no es la novedad, sino la necesidad de ella misma: su sentido” (p. 12), por lo que enseguida dice literalmente:

(...) el nuevo artista debe iniciar un proceso de afirmaciones y exclusiones desde el vago conocimiento que le aportan este tipo de lecturas [haciendo alusión al tipo de textos que producen los artistas dibujantes sobre sus propios procesos de creación] (...) en la fascinación que le provocan las representaciones persuasivas de los dibujos reproducidos, vistos o presentidos. Las nuevas estrategias estarán siempre determinadas por la evocación de las antiguas o por su ardiente rechazo, pero en uno y otro caso se formularán siempre desde su metamorfosis (Gómez Molina, 2006, p. 12).

Se trata entonces de la propia aventura acompañada del discurso verbal que abre el horizonte de la imaginación; pistas que nos proporciona el autor y desde donde podemos afirmar que la aventura de sí, el compromiso de apropiarse y comprender el papel social y cultural del artista, el tratar de ser (como si) es la oportunidad de aprender *desde dentro* y ha de realizarse desde experiencias vitales cabales.

En un mundo en el que todo es reproducible, lo irrepitable ya no es la obra, sino la búsqueda existencial de sentido: *la aventura*. Por ello, las aventuras del dibujo son las mismas aventuras por fuera del dibujo; aventurarse se da en primera persona (incluso si somos varios), las aventuras de otros nos ayudan a aventurar, pero la experiencia de la aventura es preciso *vivirla, experimentarla*, incluso si otros ya han pasado por allí, puesto que la construcción de sentido no es algo que se pueda reemplazar con los relatos u objetos heredados. Puede ser una aventura documentada pero siempre incierta y en cualquier caso, vale repetirlo, compartida. El *sí mismo* como aventura y el aporte que la educación artística tiene para ello obligan al licenciado a vivir su propia aventura, decantarla, conocer la de otros y además convertir todo ello en experiencia para otros.

En esta vía, el futuro docente se preguntará sobre las maneras posibles de lograrlo y allí cabe la invitación del autor estudiado a encontrar modos de enseñanza que permitan adecuarse de mejor modo a las incertidumbres que envuelven las decisiones de los sujetos, antes que proveer maneras que contengan soluciones de antemano. Luego la aventura *se suscita* y se aprende a aventurar, aventura quien enseña y aventura quien aprende. Aquí desempeña un papel importante el tipo de *concepciones* que usamos para llevar a cabo la acción pedagógica en el campo de las artes; como lo menciona Juan Acha (2004), desde conceptos *residuales, dominantes o emergentes* es posible llevar a cabo la enseñanza.

En este sentido, pensar en una aventura dispar entre una concepción residual del arte –el dibujo en este caso– y una perspectiva contemporánea de la pedagogía, o a la inversa, sería un despropósito. Por lo tanto, consideramos, finalmente, que ambas concepciones, arte y pedagogía, deberán establecer diálogos razonables y consistentes al momento de pensar la enseñanza en función del aprendizaje. Este diálogo involucre, o comprometa; siguiendo a Hugo Zemelman (2003), lo dado, lo determinado y lo por venir, son lo indeterminado de tres conjuntos cuya constitución interna parte y obliga a la integralidad de cada uno: el dibujo y los aspectos que constituyen su

comprensión, el sujeto de aprendizaje y de enseñanza y sus dimensiones humanas, y el saber pedagógico y sus componentes. Además, su interrelación en un horizonte de sentido que deje espacio a lo que él llama un proyecto social, ¿por qué no?

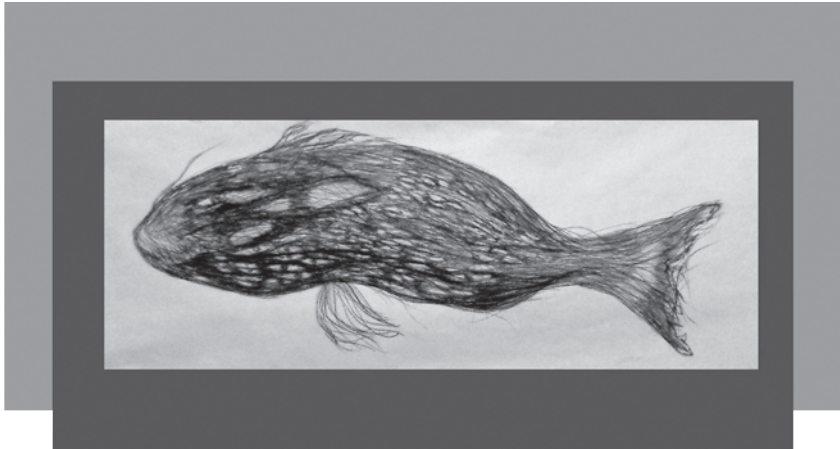


Imagen 46. Pedro Pablo Cotacio. Pensamiento Visual II, 2013 - II.

Capítulo 4.

Aperturas

En el apartado que aquí se ofrece al lector se hace inicialmente una reconsideración del trabajo realizado, desde los resultados obtenidos en la investigación, para finalmente dar apertura a nuevas reflexiones que buscan establecer relaciones entre las conceptualizaciones construidas a partir de los textos estudiados y la realidad que exige la formación de licenciados en artes plásticas y/o visuales.

Los resultados de este estudio han arrojado comprensiones importantes acerca del lugar del dibujo y de la experiencia del dibujar en la construcción de sentido. Cuando se investiga en la educación artística, se vuelve al dibujo para reconocer su lugar en el desarrollo del pensamiento visual, porque como bien afirma Gómez Molina (2001, p. 38) “su capacidad de asumir los valores esenciales de los procesos de diseño, han convertido a éste en la pieza más preciada del aprendizaje del arte”. Pese a la esencialidad del dibujo en las artes visuales y en la vida cotidiana, resulta paradójica la poca importancia que se le ha concedido a su enseñanza, lo cual estaría indicando que tales comprensiones no han sido suficientemente socializadas.

Desde la obra de Gómez Molina se afirma que son tres los asuntos que deben ser estudiados cuando de aprender el dibujo se trata: *los discursos sobre el dibujo, los recursos materiales y lo dándose, como la experiencia de dibujar*. Estudiar cada uno de ellos sin abordar los otros es poco probable, en el sentido de que la creación dibujística los implica a los tres; sin embargo, es posible poner acentos así como buscar interrelaciones explícitas. Es entre lo uno y lo otro como es pensable que el creador, dentro del campo del dibujo, logre tomar distancia de su propio tiempo y enrutar su proyecto como un diálogo entre el campo del dibujo y su propia experiencia vital.

Se entiende por *discursos* sobre lo artístico aquellas expresiones orales o escritas en relación con el dibujo dentro del campo mismo del arte o por fuera de él. Así, todo ejercicio, toda práctica de producción de conocimiento que se ocupe de describir, interpretar, juzgar y teorizar sobre el dibujo es un discurso sobre él, incluso si proviene del propio dibujante.

Por *recursos materiales*, desde Gómez Molina, entendemos el conjunto de características físicas y conceptuales presentes en los dibujos. A partir de la materialidad misma es posible hallar estas características, así como todas las posibles referencias de los dibujos heredados que se encuentran allí. Los dibujos existentes son “dibujos de dibujos” y estudiar los recursos materiales es entrar, a partir de la *fisicalidad* de la obra, en la comprensión de tales características. Los recursos materiales aluden a todo aquello a lo que el dibujante ha recurrido para su creación y que como tal queda de algún modo plasmado en el dibujo mismo.

Por lo *dándose o la experiencia de quien aprende a dibujar y dibuja*, asumimos el conocimiento logrado a través del dibujar mismo, el cual resulta del diálogo entre la tradición recibida y el contenido existencial de cada dibujante. El acto de la creación es, en tanto instancia del aprender a dibujar, un momento que en buena medida se produce culturalmente. Esta comprensión nos permite señalarlo como un asunto del estudio del dibujo. Ello significa que lo que se entiende por *creación y creador* en cada época se puede revisar como pasado del campo del dibujo pero, y sobre todo, puesto como objeto de enseñanza, atendido desde lo que implica una noción de sujeto de aprendizaje, que se constituye en el hecho mismo del dibujo.

En cuanto a los *modos de enseñanza del dibujo*, y al acogernos a la noción de modelo formativo, nos permitimos afirmar, desde los textos leídos de Gómez Molina, que existen dos grandes modos o maneras de realizar la enseñanza del dibujo en la tradición occidental: el modo académico y el modo contemporáneo. El primero tiene como intención aprender a representar imágenes conforme a un ideal de belleza y objetividad del mundo visible percibido, mientras que el segundo no se concentra en traducir la realidad visible en representaciones gráficas, sino que se ocupa en investigar posibilidades de representación e interpretación visual del inconsciente humano y sus diversos estados de la percepción. Al respecto, hay que señalar que la crítica que realiza el autor no apunta a los fundamentos, propósitos y estrategias de estos modelos, puesto que ambos tienen asidero en el espacio tiempo en que sur-

gieron y en las condiciones culturales que les dieron origen; a lo que se refiere con preocupación el autor es a la distorsión que han sufrido en la enseñanza actual, por cuanto su pérdida de sentido al desviar su atención, ya sea a causa de la obstinación en esquemas vaciados de intencionalidad, por un lado, mientras que los otros se empeñan en prescindir de toda referencia cultural.

Otro aspecto que nos permitió re-significar la formación de licenciados en el campo de conocimiento del dibujo es la crítica que Gómez Molina hace a algunas formas o estrategias de enseñanza de la creación artística presentes en la actualidad. Formas que se centran en *el cómo*, ignorando el *porqué*, lo cual resulta un énfasis que va en detrimento del sentido de dibujar como acto creador. La objeción del autor a estas estrategias que simulan posturas contemporáneas pero que en su esencia son netamente académicas tiene que ver con que establecen un lugar diferenciado entre el artista dibujante y el aprendiz; siendo el primero su referente pero de un modo francamente superficial, por cuanto: en la primera estrategia se espera que el aprendiz domine los preceptos para luego encarar la creatividad, en la segunda se propone estudiar a un artista y a partir de allí liberar la conciencia creadora del aprendiz, mientras que en la tercera el aprendiz se abandona a la imitación de modelos idealizados, sin reconocer siquiera la tradición cultural presente tras ellos. Con respecto a cualquiera de estas tres estrategias, se puede afirmar que son los supuestos sobre la manera como se produce la creación artística los que dan razón de su práctica, los cuales no son revisados a la luz del mismo origen de los modos de enseñanza pero tampoco a la luz del *tiempo* actual, incluso si aparentemente son su reflejo.

Pero más allá de estas tres opciones de sujeto legitimadas en la formación de profesionales del arte, la pregunta para la formación de licenciados es: ¿Cuál es la noción deseable de sujeto de aprendizaje del dibujo cuando se trata de formar sujetos capaces de *aprender* y *enseñar* en permanente alternancia de ambas? En efecto, ninguna de las tres. Si bien cada una logra a su manera la creación artística, desde Gómez Molina ha de configurarse una noción de sujeto proporcional a una noción de creación cuyo centro no sea el otro, sino el sí mismo y en el dibujo una prolongación de la vida; así el otro (los artistas o la tradición artística en su sentido amplio) son punto de partida, referencia invaluable pero no su fin último. Este autor ilumina nuestra visión cuando advierte que no es suficiente habitar el tiempo actual, sino que debe proyectarse un deber ser que no ponga como prioridad la innovación como valor sino como necesidad.

Las tres estrategias de enseñanza, anteriormente señaladas, dejan en claro su superficialidad en cuanto a pretensión de enseñanza, pues esta deberá pensarse en interrelación de fundamentos, principios y didácticas, o de lo contrario resultan siendo no más que reflejos deformados del pasado o del presente de la enseñanza del dibujo. Tampoco puede acogerse lo normativo, sin más, por el valor de la norma misma, lo cual ha dado lugar a la deformación del modo de enseñanza académico, pero en el otro extremo una postura que pretende la inexistencia de normas ha producido la deformación del modo de enseñanza contemporáneo.

Lo que la fotografía y las formas de reproductibilidad técnica generan en el dibujante es otra advertencia del autor, ya que Gómez Molina considera que junto con ellas han venido al dibujante formas de trabajo mecanizadas en las que hay ausencia de problematización del ojo propio y una reducción de la experiencia. Por ello, resulta importante que el dibujante logre establecer una relación vital con las cosas del mundo observado, manteniendo en primer plano la actitud de indagación, sin ceder al facilismo irreflexivo que ignora las normas y los recursos de reproducción de la imagen.

Esta noción de ojo propio resulta crucial, ya que es solo él y su capacidad de situarse históricamente, lo que anuda las comprensiones y polemiza con las visiones. Dicho de otro modo, el ojo propio se asume como propósito, como punto de partida y de llegada; así, es este aspecto el que se constituye en centro de enseñanza para Gómez Molina en la formación de profesionales para las artes plásticas.

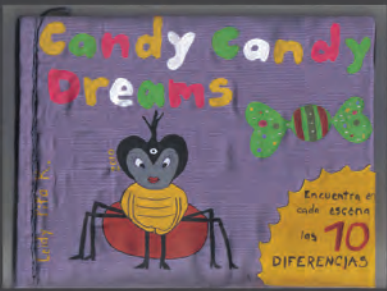
El dibujante se mueve entre los modelos de referencia y los modelos de intención, entre las citas que hace de otros dibujos sumadas a o contrastadas con su propia intención, en una intención de construcción de sentido que involucra las dimensiones de lo que somos como condición humana a partir y en el acto mismo de dibujar. Esto es decisivo en Gómez Molina, puesto que no es antes ni después, es en la materialidad misma del dibujar, es dibujando donde se dificulta, se ahonda, se toma distancia así como se resuelven las investigaciones propias del dibujante del campo de las artes plásticas. En su obra, este autor procura definir y tipificar modelos de referencia, modelos de intención pero también modelos de aprendizaje. Es allí, en la pretensión misma de diferenciarlos, donde se encuentra su valioso aporte pedagógico, pues si bien no ofrece una sistematización rigurosa de cada una de estas clasificaciones, ellas posibilitan razonar pedagógicamente sobre los procesos propios del enseñante a la vez que del aprendiz a propósito de la formación de dibujantes profesionales para

las artes plásticas. Es entonces, desde las posibilidades de razonamiento que se abren desde donde es posible pensar dichas prácticas institucionalizadas ya sean antiguas o nuevas, además siendo ellas acciones nombradas estarán siempre sujetas a revisión.

Cualquier re-significación que hagamos de la obra de Gómez Molina debe reconocer y no perder de vista que sus reflexiones parten del campo del arte y se dirigen al dibujante de tal campo. Por lo tanto, desdoblar o ampliar sus palabras implica una doble tarea: por un lado, desplegar los asuntos del arte al campo de la enseñanza del arte (el dibujo) y, por otro lado, desplegar del campo del arte a la formación de jóvenes que cursan Educación Media quienes serán, en últimas, los destinatarios de la formación que reciban los licenciados. Lo anterior para el caso particular de nuestro programa de Licenciatura, pero la población objeto de enseñanza es central desde la postura misma de Gómez Molina, quien centra sus preocupaciones en el aprendiz.

A partir de este marco de comprensión, a continuación se presentan las conclusiones que, a manera de juiciosas intuiciones, relacionan lo planteado por el autor estudiado con nuestros propios bagajes teóricos, así como con nuestras convicciones docentes.

Para quien enseña a dibujar no es suficiente abordar cada uno de los tres aspectos para estudiar del dibujo, puesto que es preciso estudiar la enseñanza misma, así como los modos de aprender, y es a este conjunto al que hemos llamado *saber pedagógico* del docente de dibujo, como territorio abierto desde el cual ocuparse de la formación del ojo propio del aprendiz. El enseñante, como facilitador o mediador de tal aprendizaje, requiere asumir una distancia crítica con respecto a los modos de enseñanza, y en este sentido le compete tematizarlos, hacerlos objeto de estudio; de lo contrario, serían las convicciones no reflexionadas el motor que orientaría su enseñanza. Por ello, es de señalar que el mismo valor que tiene la pregunta para el dibujante acerca de los modos de dibujar, lo tienen los modos de enseñanza y aprendizaje para el profesor.



Pretender aportar al sentido de la acción creadora del dibujante obliga, entonces, a revisar el sentido de la acción pedagógica de quien enseña, en la dirección de entender desde los tres aspectos ya señalados (los discursos, los recursos y lo dándose) y estudiar y proyectar a partir de la enseñanza misma; dicho de otro modo, aportar al sentido de la acción creadora desde la propia construcción de sentido de la enseñanza. En esta comprensión, la educación artística para artistas, para licenciados y para jóvenes habrá de diferenciarse justamente en el sentido que cobra para cada caso la enseñanza de la acción creadora del dibujo. Así también, los marcos en que se circunscribe la educación para cada uno de estos grupos, en tanto sujetos de aprendizaje, encuadran el papel de la educación artística en particular.

Para el licenciado en artes visuales, el dibujo es un objeto de estudio en doble vía: como objeto de aprendizaje como dibujante, pero también como objeto de enseñanza, integrados en su saber pedagógico (en una necesaria relación ente teoría y práctica). Así las cosas, los asuntos para estudiar del dibujo aun cuando puedan llegar a ser los mismos para las dos poblaciones, dado que el fin de los licenciados es pensar el dibujo como asunto de enseñanza a jóvenes que no necesariamente busquen ser artistas profesionales, implica, entre otros temas, estudiar los modos de enseñanza y aprendizaje.

Es posible pensar que tal desdoblamiento no sea tan radicalmente distinto para esta licenciatura en particular, debido a una condición generacional: jóvenes que piensan en la enseñanza del dibujo a otros jóvenes, pero incluso sobre esta condición similar es importante la reflexión pedagógica. No se trata de naturalizar el problema bajo el pretexto de las edades cercanas, sino de problematizar la cambiante construcción sociocultural “joven” o “juventud” desde una perspectiva que diferencie, en todo caso, los fines de la enseñanza del dibujo y, en un sentido más amplio, los fines de la educación en cada uno de los niveles educativos y de las franjas etarias. Desde allí han de pensarse las rutas diferenciadoras teniendo como centro la construcción del sujeto.

Lo anterior, porque mientras un estudiante de décimo o undécimo grado de la educación secundaria conoce el modo como su profesor le enseña, en este caso el dibujo, asimismo las variadas profesiones en relación con este, el docente ha estudiado los distintos modos de enseñarlo atendiendo a una noción de sujeto de aprendizaje que dialoga con una noción de arte o de dibujo artístico, todo lo cual le da su lugar sea cual sea.

Pero más que una noción de arte, o de creación artística, así como del dibujo como forma de creación, dada la relación necesaria y vigente en todo momento de la teoría con la práctica en el hacer del profesor, suponemos que los asuntos para estudiar del dibujo con sus modos de enseñanza han de actualizarse una y otra vez, en búsqueda permanente de aquel modo que gestione de la mejor manera un aporte a la formación del joven. Por esta razón consideramos que, metodológicamente, los aspectos a estudiar del dibujo para quienes lo aprenden como objeto de enseñanza pueden ser tratados en su conjunto, en tanto organicidad de su interacción, pero enfatizando en cada uno de ellos de acuerdo con la priorización que establezca quien enseña; es decir que cualquier aspecto podría ser el centro de enseñanza, en cualquier caso los otros asuntos serían su soporte comprensivo.

Esta idea plantea, entonces, que es la *relación de necesidad*, y no su fragmentación entre los asuntos para estudiar del dibujo, lo que podría proveer al futuro licenciado de una plataforma de pensamiento que le permita acercarse conceptual y metodológicamente a nuevas o distintas formas de enseñar, a sus discursos, recursos y experiencias formativas; inclusive aprender esta complementariedad podría hacer más profunda la lectura de los modos de enseñanza ya conocidos en la función de reactualización de la práctica. Entre desagregar e integrar se propone esto último como un reto didáctico.

Sucede igual con los jóvenes de Educación Media; incluso, los modos de enseñanza que para la formación del futuro docente son imperativos de aprendizaje pueden, desde la perspectiva histórica del dibujo, ser asunto de aprendizaje para ellos. Se propone, entonces, que exista un reto didáctico al desagregar e integrar los asuntos para estudiar del dibujo; con una lectura en esta vía, estos aspectos están dando cuenta de lo que implica estudiar el dibujo dentro del mundo de lo artístico; es decir, que ellos contienen un aporte de lo artístico al mundo vital de los jóvenes, ahí una importancia estructural. Este reto didáctico se concibe como un esfuerzo sustantivo y cooperativo estudiantes-profesor, cada uno con su propia actitud crítica y vigilante, cada uno construyendo el sentido de su acción, cada uno construyendo el *ojo propio* del que con tanta insistencia nos habló Gómez Molina.

La creación artística desde el campo de las artes plásticas y visuales urge por recabar las preguntas del aprendiz desde el hecho mismo de dibujar. Observar y dibujar ofrecen sus propios problemas, pues son ellos los problemas de este tipo de dibujante; es su realce, su aparición en primer plano y no su aplanamiento, lo que daría lugar

a la intersección de los asuntos para estudiar. Desde allí cobran un sentido distinto, ocupan un lugar legítimo, digámoslo, un lugar ganado por la exigencia de precisión de su comprensión para seguir el proyecto de dibujar.

La aventura de sí mismo que demanda el modo contemporáneo es un imperativo para ambos, enseñantes y aprendices, ya que dicha experiencia exige el cultivo de un ojo propio, la valoración de la experiencia y el afianzamiento de la consciencia en diálogo con la tradición. En ambos, la decantación de dicha experiencia convierte el saber sobre el dibujo en un saber sobre sí mismos y sobre su propio estar en el mundo.

Por los niveles de escolaridad que comprende la Educación Media y su apertura a posibilidades profesionales, la enseñanza de las dimensiones del dibujo artístico como parte del campo del arte (creación, circulación, formación, investigación) resulta oportuna en tanto campo de conocimiento que ofrece distintos nichos de formación. Si el joven decide elegirlo como opción profesional, debe hacerlo con criterios propios sobre lo que es el dibujo así como con conocimiento sobre el entramado complejo y amplio de relaciones que dan cuenta de su existencia en un tiempo y espacio concretos.

De otro lado, por el grado de escolaridad del que se ocupan los licenciados de la UPN, las decisiones profesionales son inminentes. Así que, a la par con *la creación*, habrá igualmente que abordar los otros aspectos del campo de lo artístico para obtener un panorama sobre el cual se puedan tomar decisiones. Tales aspectos son *la circulación, la formación y la investigación* como realidades específicas de este campo en un momento.

La creación artística visual, entonces, se puede llevar a cabo desde un esfuerzo sustantivo y cooperativo entre profesor y estudiante, cada uno con su propia actitud crítica y vigilante, cada uno construyendo sentido y asumiendo la construcción de su ojo propio. Para ambos, urge recabar las propias preguntas del aprendiz dibujante desde el hecho mismo de dibujar; observar y dibujar que ofrecen sus propios problemas. Lo que habría que hacer con ellos es tematizarlos, mas no aplanarlos. La creación para ambos momentos de formación constituye un punto de intersección de los aspectos a estudiar del dibujo, desde el propio sentido otorgado a ellos. La aventura de sí mismo es, en últimas, un imperativo para ambos, una aventura compartida y enriquecida por la decantación de la experiencia para otros, lograda por el docente.

Para que el dibujo sea valorado en la educación artística visual es necesario que su enseñanza se analice ampliamente en los escenarios educativos. De ahí la importancia de que la investigación en las artes transite de lo teórico a lo situado, para que logre movilizar a sus agentes en el reconocimiento de asuntos esenciales del dibujo y sus formas de aprenderlo y enseñarlo según las distintas culturas y contextos de realidad.



Imagen 48. Jeison Andrés Martínez Otálora. Poéticas del Dibujo. 2010.

La pregunta sobre la enseñanza del dibujo se abre, entonces, hacia nuevas perspectivas ya que, además de los sentidos ya expresados por Gómez Molina (sobre su función en la comprensión del espacio y como vehículo imprescindible para la representación de la idea), se ponen de relieve otros sentidos vinculados con *necesidades sociales específicas* y *contextos culturales-educativos diversos*, en los que tanto la acción del dibujar, como sus productos, hacen parte de los procesos de transformación del mundo y de la comunicación humana más allá de lo que occidente valora. Por ello, simultáneamente con preguntas sobre por qué y cómo enseñar dibujo cabe preguntar también con respecto a asuntos como el *dónde* y *a quién* enseñar; ello no solo visto como problema de contexto, sino también desde el tipo de sujeto a quien se enseña, su cultura particular, sus niveles de desarrollo cognitivo, sus nociones sobre lo artístico y las posibilidades profesionales presentes y futuras dentro de campos de saber específicos.

En este sentido, quedarían por explorar preguntas como: ¿Qué otras concepciones de dibujo existen además de la considerada por Occidente dentro de las bellas artes? ¿Cuáles son las facultades que desarrolla en la educación de los jóvenes cada *modo* de enseñanza del dibujo (académico o contemporáneo) señalado? o, en términos de Eduard Spranger (1945), ¿Hacia dónde cada uno de estos modos de enseñanza desarrolla el espíritu del joven? Puesto que si bien la formación artística profesional en sí misma está sujeta a las distintas nociones y tendencias culturales vigentes, o no, en las distintas épocas, la educación artística para los jóvenes posiblemente no lo está. Así, si los modos estilísticos occidentales pierden su vigencia en las artes, posiblemente una profunda comprensión de su lugar en la historia (el porqué y cómo surgen), al lado de un claro estudio de las facultades que se cultivan, logren garantizar pertinentes y renovados lugares en los contextos educativos.

Tales compromisos para con la investigación en educación artística y del dibujo en particular convocan a los equipos de docentes investigadores de las artes visuales y, de manera medular, a los programas de formación de docentes en el área. Por tanto, nos convocan investigaciones de orden etnográfico que busquen identificar, en contextos específicos y en la acción misma de aprender y enseñar, estos u otros asuntos del dibujo para un aprendizaje de sentido, al observar y comprender cómo se identifican, exploran y afianzan en las prácticas de enseñanza y aprendizaje del dibujo. De igual forma, quedan por emprender estudios de orden experimental que pongan en escena, para el taller de dibujo, las estrategias didácticas que derivarían al aplicar las comprensiones logradas en la presente investigación. Quizá más impacto se logre de aquellas indagaciones que comprometan a la comunidad objeto de estudio desde su formulación, consecuentes con un enfoque socio-crítico que busca, desde la reflexión y la concienciación, aportar a la transformación de prácticas occidentales obsoletas y, por tanto, carentes de sentido. Este último enfoque resulta coherente con la introspección permanente que requiere el dibujante como estrategia metodológica para un aprendizaje significativo.

Por otra parte, y de cara a las aperturas que se propone este apartado, se hace necesario poner en consideración los límites de la obra de Gómez Molina, en tanto este se enuncia desde un campo exclusivo para los artistas que se forman dentro del sistema occidental. Entendiendo que dicho sistema es desde el cual aún se mueven en la actualidad buena parte de nuestros imaginarios, nuestras instituciones y agentes del campo en general, la formación de nuestros licenciados (y de los

jóvenes que ellos tendrán a su cargo) debe contemplar tanto la comprensión de la herencia occidental, como otras herencias que respondan a las investigaciones educativas actuales.

Así, la enseñanza del dibujo, al igual que la enseñanza de cualquier otra disciplina del arte, deberá cuestionar posturas occidentales tradicionales y comprender, por ejemplo, el papel histórico que cumplieron las categorías arte/oficio, artesano/artista dentro del sistema propuesto por la academia francesa del siglo XVIII, tanto para para la formación de agentes del arte como para la educación en general. Esto garantizaría que nuestros futuros licenciados en Artes Visuales tengan una clara visión de las múltiples formas en que la práctica reflexionada de la enseñanza del dibujo puede ofrecer abundantes sentidos y significados para el alimento del desarrollo personal y social de los jóvenes. Visto así, el aprendizaje del dibujo se convertiría en una invaluable oportunidad para la constitución de su subjetividad y la construcción de sociedad. Una experiencia de comprensión del momento histórico que se vive.

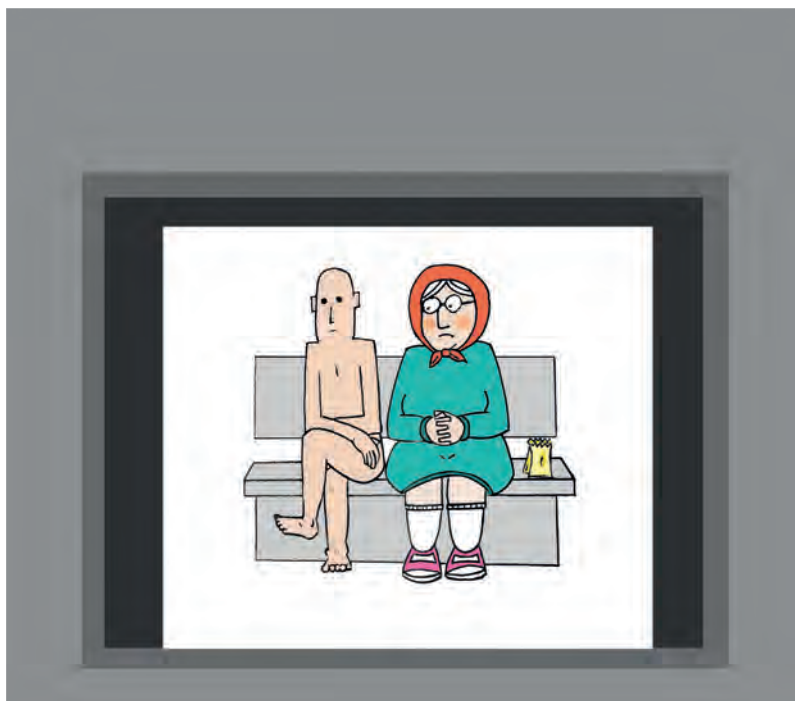


Imagen 49. Jeison Andrés Martínez Otálora. Poéticas del Dibujo. 2010.

Por tales razones, consideramos fundamental que se piense la enseñanza del dibujo en todos sus géneros y productos culturales posibles, ya que esto proporcionaría una base sobre la cual comprender y realizar una responsable labor docente con los jóvenes de la Educación Media y quienes participan en proyectos de educación artística en ámbitos informales.

Las reflexiones de Gómez Molina dejan ver con bastante claridad todos los aspectos que es necesario tener en cuenta para comprender la labor del docente que forma jóvenes dentro del sistema de convicciones occidentales. Sin embargo, sabemos muy bien que nuestros jóvenes, en tanto futuros docentes, deberán aceptar la necesaria revisión de esta y otras culturas con el fin de encontrar apropiados conocimientos que favorezcan el desarrollo de prácticas para la enseñanza del dibujo, las cuales garanticen la producción de cambios cualitativos en la forma de ver, experimentar, comprender y conceptualizar de un joven con respecto al mundo del lenguaje gráfico y sus productos.

Lo anterior implica que es necesario desarrollar en estos jóvenes una estructura de pensamiento y comprensión capaz de fortalecer su capacidad para aprender a reconocer las cualidades del dibujo, y valorarlas, tanto desde la comprensión sociocultural de los productos gráficos, como de los desarrollos cognitivos vinculados al *ver*, y los diversos aspectos de la formación de profesionales en el área; entendiendo que ello comprende tanto la educación en las artes plásticas y visuales, como en las distintas ramas en donde el dibujo se hace presente de manera central: el diseño, la publicidad y la ilustración. Así, teniendo como fin principal ampliar el círculo de conocimientos en torno al dibujo, la Educación Media habrá de informar sobre su estado actual, al tiempo que cultivará en los jóvenes la sensibilidad hacia diversos aspectos del entorno así como el gusto por la expresión gráfica, en el intento de posibilitarles hacer visible aquello que se quiere decir, como también adquirir la capacidad para valorar los distintos productos de la cultura, y en especial aquellos en los que el lenguaje gráfico desempeña un papel central.

Todo ello resulta de especial significación, cuando la enseñanza de las artes afronta en la contemporaneidad retos de orden conceptual y consecuentemente metodológicos, con oportunidades de formación bastante limitadas en nuestros sistemas escolares, los cuales parecen ignorar los desafíos que plantea el desarrollo personal y social en la época actual. Misma que se caracteriza por vertiginosos cambios tecnológicos, de

significaciones (valores y normas) y formas de vida que se vienen dando, desde los cuales construimos la existencia personal y colectiva (o por lo menos lo intentamos). Se trata de un momento histórico diferente que ofrece nuevas sensibilidades y escenarios culturales diversos que requieren nuevos ideales educativos, nuevos conceptos y la capacidad de atender las necesidades presentes en los distintos contextos educativos.

De ahí que se haga necesario comprender y describir el momento histórico en el que surgieron todas aquellas propuestas gráficas visibles en la cultura de la imagen (el cómic, el video, los juegos y el *software*) y para las cuales, las categorías y el lenguaje propuestos por la academia francesa en el siglo XVIII no son suficientes, pues al desconocer sus realidades culturales no ofrecen orientaciones metodológicas idóneas para su enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, dicha enseñanza debe realizar análisis diversos a la profesión de dibujante, por ser este el lugar desde donde suceden buena parte de las creaciones que circulan en la sociedad, sin importar que nazcan desde conceptos y herramientas sencillas (como el grafito, lápiz de color, las aguadas, etc.), o desde conceptos mucho más elaborados y herramientas complejas (como el computador, los performances, *happenings* u otros). La enseñanza del dibujo deberá ir más allá de las relaciones y contextos que propuso la cultura de Occidente, centrada en artistas y museos, descuidando su atención a toda una diversidad de formas en donde la imagen hace presencia, la cultura popular y los nuevos medios.

Esta mirada sobre lo macro del dibujo, pensado como *campo de saber* capaz de hacer visibles a la vez que producir cruces entre discursos, culturas, agentes, escenarios y prácticas, demanda plantearse investigaciones que se propongan cuerpos categoriales capaces de evidenciar conocimiento con respecto a: sus múltiples géneros (la novela gráfica, la caricatura, la historieta, el retrato, el bodegón, la ilustración infantil, la ilustración comercial, la ilustración científica, entre otros) en diferentes contextos socio culturales pero también niveles educativos, sus variantes estilísticas así como a sus agentes e instituciones existentes y a los que puedan desarrollarse a futuro.

Es preciso, también, formular preguntas que permitan reflexionar sobre las investigaciones realizadas. Todas ellas, preocupaciones a partir de las cuales docentes y dibujantes en calidad de profesionales o en formación, pero siempre aprendices, comprenderían con amplitud la importancia de su labor así como las formas variadas

de colaboración que pueden darse como comunidad. Así mismo, la sociedad contaría con vías efectivas para acrecentar su saber y sus prácticas en torno a uno de sus antiguos, vigentes y universales lenguajes: el dibujo.



Imagen 50. Jonnathan Castiblanco Cabrera. Ramodelia. Poéticas del Dibujo 2013 - I.

ANEXOS

Glosario

Collage: “Pegar trozos de papel sobre un cuadro o pegar diferentes objetos en lugar de representarlos constituye uno de los procedimientos técnicos más importantes y novedosos a lo largo de todo el siglo XX” (Gómez, 2001, p. 376).

Deslumbramientos del dibujo: “En la acción inicial del dibujo hay tres deslumbramientos fundamentales: uno el que produce la fascinación por la huella de nuestra acción, otro el que provoca la sorpresa de nuestra sombra, ese rastro convertido en imagen que tiene la apariencia de una cosa, y finalmente el que determina el valor de los mismos como un sistema de órdenes y caminos que organizan nuestros pensamientos para la acción” (Gómez, 2001, p. 30).

Dibujar: “Dibujar es un problema de estrategias, de énfasis, de operaciones de conocimiento más amplias que las reflexiones que sobre su objeto proponen (...) dibujar es un hecho conflictivo, sometido a las palabras y a sus corrimientos de significados, no solo por las transformaciones posibles de sus articulaciones, sino también por su referencia a los segmentos de realidad nombrable que la línea establece entre las figuras que lo determinan (...) es un acto de soberbia con el que establecemos nuestra relación definitiva con las cosas, un acto que tiende inmediatamente a ser desdicho, cuestionado, en la periferia del gesto, para dejar paso a una nueva interpretación” (Gómez, 2001, pp. 37 y 39).

Dibujo como revelación autográfica: “Es entendido como la huella engendrada por un gesto físico individual, consecuente con la acción puesta en obra durante el trazado. El dibujo así entendido puede concebirse hasta como expresión biográfica: es el dibujo rápido, la primera manifestación de la concepción intuitiva del artista. En este sentido el dibujo es toque, el medio por el que puede ser reconocida la presencia única del artista” (Gómez, 2001, p. 353).

Dibujo conceptual: “Enlazado con la ideación previa a cualquier realización artística y a la tradición de la representación. Al dibujo se le atribuye la función de determinar las características fundamentales de la obra, asumiendo la función de configurarla desde el punto de vista formal” (Gómez, 2001, p. 353).

Dibujo: “La definición de aquello que ‘es’ o ‘no es’ el dibujo ha sido la clave más profunda de los procesos de conocimiento que la creación artística ha ido formulando sobre el concepto de realidad y de verdad en la comprensión simbólica de lo imaginario (...) Perseguir con la visión la continuidad lineal de un dibujo es un hecho fascinante, desde el que se comprenden las estructuras de reconocimiento que determinan las figuras que establece los límites de lo que podemos hablar” (Gómez, 2001, p. 38).

“Estrategia que define la imagen” (Gómez, 2006, p. 47).

“Vehículo imprescindible de la materialización de la idea” (Gómez, 2003, p. 48).

“[Aquel que] tiene la obligación de dar forma, de mostrar y hacer pública la imagen” (Gómez, 2003, p. 45).

Con estos referentes, se entiende el dibujo como la huella que deja el gesto de la mano al realizar un trazo (incluso con las extensiones del cuerpo y los nuevos medios) como rastro de lo observado. Tal hecho gráfico debe escapar de la ambigüedad, de las apariencias y la mera expresión libre; ya que tiene que ver con la reflexión sobre los procesos que hacen surgir la imagen. Al hablar de dibujo, se evoca el origen, el comienzo, la idea. Se recurre a ese primer momento de la creación.

Dripping: “Esta palabra inglesa se puede traducir por ‘gotear’ o ‘chorrear’ y hace referencia a las técnicas revolucionarias que hizo famosas, a través de sus pinturas, el pintor norteamericano Jackson Pollock a partir del año 1947” (Gómez, 2001, p. 356).

Encaje: “Simplificación formal que reduce a unas formas simples, generalmente geométricas, las estructuras más complejas de los objetos” (Gómez, 2001, p. 188).

Encuadre: “Elección del fragmento de campo visual comprendido dentro de los límites de la superficie del dibujo” (Gómez, 2001, p. 175).

Esquemas de comprensión: “La idea del encaje presume siempre una previsión y comprensión del artificio” (Gómez, 2001, p. 32).

“La idea de esquema y de comprensión está siempre en el origen del conocimiento de las cosas, es el mecanismo desde el que ordenamos y jerarquizamos lo observado” (Gómez, 2001, p. 33).

Frottage: “Aplicando una hoja de papel a un objeto con algo de relieve y frotando la otra cara con lápices o cualquier otro instrumento de dibujo se obtiene un frottage” (Gómez, 2001, p. 377).

Grattage: “Vocablo francés que se puede traducir por rascadura o raspadura y designa una técnica que consiste en dibujar, rascando un papel blanco preparado con una imprimación negra, para obtener unos trazos en el papel, destacados sobre el negro de la preparación” (Gómez, 2001, p. 379).

Ilustración gráfica: “Se presenta asociada al campo del diseño. El dibujo de ilustración no solo depende sino que acompaña casi siempre a un texto previo, sea éste de carácter literario, científico o técnico. Esta última circunstancia permite hablar en él en varios géneros, como puede ser la ilustración de cuentos infantiles o ilustraciones científicas todo este campo está asociado, indisolublemente, al fenómeno de la imprenta y las artes gráficas en general” (Gómez, 2001, p. 405).

Manual: “Entramados legalizados de experiencias que podemos nombrar como ejemplos, aquellos que determinaron la aventura de nuestras culturas, y dentro de ellas, aquellas que nos son todavía creíbles (...) Son ellos (los manuales) los que han construido ese primer estadio desde donde el principiante contemporáneo se ha acercado al mundo de la representación, y también son la referencia de muchas prácticas del mundo del arte después del pop” (Gómez, 2001, p. 18).

“La ventaja de los manuales es que reducen los problemas solo al conjunto pertinente de elementos que la mayor parte de alumnos reconoce” (Gómez, 2001, p. 19).

“Los manuales (...) (son) una recopilación de imágenes fascinantes que provocan la emulación, un superego, un deber ser contradictorio de propuestas de aquello que se establece como pertinente. Un simulacro atemporal en el que muchas veces proponen dibujos paradójicos avalados por su éxito en el pasado” (Gómez, 2001, p. 29).

“Ellos (los manuales) siguen siendo el armazón de imágenes cotidianas de nuestra época, el ‘topo’, el lugar común, desde donde se organizan las referencias, y las citas, el campo intuitivo donde el aprendiz visualiza la realidad apasionante de las imágenes que determinan y orientan sus deseos, desde esa impaciente misión de deconstrucción y deducción de sus leyes elementales” (Gómez, 2001, p. 142).

Recursos materiales de dibujo: “Taquigrafía de referencia que es posible reconstruir una y otra vez como un modelo de justificación” (Gómez, 2001, p. 17).

“La obra no es otra cosa que su propia materialidad, en la medida en que ella determina la totalidad de referencias que propone con su ejemplo” (Gómez, 2001, p. 18). “No son los recursos los que definen el dibujo, sino la manera en que estos se integran en el discurso social y cultural de la práctica que se entiende como artística” (Gómez, 2001, p. 18).

“Los recursos están para esto, para forzarlos a ocupar los lugares opacos, los intersticios de sentido que ellos habían dejado ocultos” (Gómez, 2001, p. 38). Se entiende que los recursos materiales del dibujo son los medios físicos y concretos que permiten el surgimiento y permanencia del hecho gráfico.

Visión fotográfica: “La fotografía se ha convertido en el punto de referencia de todo reconocimiento, incluso en aquellas prácticas que parecen desarrollar una acción vigilante (...) la visión fotográfica no solo actúa sobre la percepción natural de las cosas, sino que es el eje de todo dibujo contemporáneo, ya que es el sistema de reproducibilidad generalizado de su representación. Su realidad omnipresente como modelo no está solo cuando actúa como documento que sustituye la visión, sino que se encuentra en toda acción, como esquema de trabajo; cuando el aprendiz reflexiona no sobre su percepción directa de las cosas, sino sobre las relaciones que ellas establecen entre sí” (Gómez, 2001, pp. 33 y 34).

Glosario del texto *Las sombras y el Siglo de las luces*, de Michael Baxandall. Madrid: La Balsa de la Medusa, 1995

CAPÍTULO I

- **Fuente de luz:** Manifestación de la luz que varía en extensión, clasificadas en fuentes puntuales, extensas y luz ambiente. Igualmente pueden variar en función, por lo que se clasifican por intensidad, radiación e irradiación, matiz y atenuación (distancia recorrida por la fuente de luz) (Baxandall, 1995, p. 21).
- **Iluminación:** Acontecimiento que está en función de la fuente de luz, el medio de transmisión de ésta, el espectador y la iluminación global (Baxandall, 1995, p. 21).
- **Luz:** Flujo de unidades de masa-energía (fotones) emitido por una fuente de radiación (Baxandall, 1995, p. 17).

- **Percepción visual:** Proceso físico de estimulación bidimensional de la luz en el ojo humano a través de la matriz retiniana. Interpretación de cada una de las maneras como se manifiestan las sombras. Proceso complejo donde el ojo construye la forma del mundo y donde la función de las sombras es fundamental para lograr esta comprensión.
- **Sombra:** Interrupción del flujo de la luz causada por un sólido que produce una deficiencia al llegar a una superficie, generando así en la percepción una ausencia de luz visible (ibídem, p. 18).
- **Sombreado:** Calificado como sombreado ladeado o inclinado, “ladeado cuando el ángulo se halla en el eje vertical e inclinado cuando se halle en el horizontal” (ibídem, p. 20).
- **Sombra arrojada:** Sombra proyectada sobre una superficie determinada (ibídem, p. 19).
- **Sombra inherente:** Sombra producida por la intervención del objeto mismo (ibídem, p. 19).
- **Sombra propia:** Sombra producida sobre superficies que se apartan de la luz (ibídem, p. 19).
- **Sombra proyectada:** Intervención de un sólido entre una superficie y la fuente de luz (ibídem, p. 20).
- **Superficie:** Objeto que refleja la luz y que a su vez depende de la dirección, el ángulo y la orientación de esta reflexión. Pueden clasificarse en lambertianas, especulares, isótropas y anisótropas de acuerdo con el modo en que distribuyen los radiantes (ibídem, pp. 22 - 24)

CAPÍTULO II

- **Costumbre retiniana:** Experiencia que convierte a una percepción visual en un acto inconsciente, que no permite entender las causas de dicho proceso.

- **Lenguaje visual:** Conjunto de signos tanto visuales como táctiles que se aprenden desde la experiencia, que no son innatos en el ser humano y que se relacionan directamente con las cosas para nombrarlas.
- **Percepción completa:** Relación entre los sentidos de la vista y el tacto. La primera está en función del segundo, pues en sí misma la visión no puede entender el relieve de una superficie solo desde la percepción de la luz y la sombra, al unirse con el tacto se complementa y permite la comprensión desde la práctica (Baxandall, 1995, p. 42).
- **Percepción empirista:** Aquella que se define desde la psicología empirista y que se basa en considerar los procesos de percepción humana contruidos desde la experiencia, reconociendo las capacidades y disposiciones innatas para establecer relaciones entre la apariencia de los cuerpos y concluir de manera inmediata, las causas de variedad o uniformidad que se percibe (Baxandall, 1995, pp. 33-35).
- **Percepción innatista:** Aquella que se define desde la psicología innatista y que se basa en considerar los procesos de percepción humana como algo dado que ya está implícito en su naturaleza física.
- **Representación:** Transformar en superficies planas coloreadas la información bidimensional recibida por la retina humana para simular la tridimensionalidad. Su efectividad está en entender el comportamiento de la luz y la sombra percibidas desde las formas (Baxandall, 1995, p.40).
- **Signos visuales:** Referentes contruidos en la percepción desde el sentido de la vista y el tacto (signos táctiles), mediados por el aprendizaje sobre las formas y las situaciones. Tales signos son la luz, el color, el tono (ibídem, p. 37).
- **Signos táctiles:** Referentes contruidos en la percepción desde el sentido del tacto y el aprendizaje por experiencia de los cuerpos sólidos, como el volumen, el peso y la forma. No necesariamente tienen que estar en relación con los signos visuales (ibídem, p. 37).

CAPÍTULO III

- **Borde o contorno:** Discontinuidades de luminancia que el ojo percibe, localiza e interpreta para comprender físicamente un objeto.
- **Figura reversible:** Objeto dibujado que parece cambiar desde adentro hacia fuera debido a una percepción alternada, es decir, el objeto parece invertirse debido a la reversibilidad que produce la ambigüedad de la imagen.
- **Orden ascendente/descendente:** Manera en que se percibe la disposición de los objetos, orden progresivo que permite establecer estructuras de orden mayor desde unos elementos visuales primarios (valores de intensidad, manchas, grupos, etcétera) (Baxandall, 1995, p. 61).
- **Sistema sináptico de la retina:** Organización del sistema visual humano en el que intervienen las células receptoras, las células procesadoras, las células ganglionares, las células horizontales y el nervio óptico en el proceso de registrar cada uno de los cambios temporales y espaciales que la retina percibe como datos y que interpreta como información para el cerebro (Baxandall, 1995, p. 83).
- **Visión artificial:** Aparato que trata de hacer una correspondencia con el sistema de visión humano, con el fin de facilitar su estudio (Baxandall, 1995, pp. 57-60, 83)

CAPÍTULO IV

- **Chiaroscuro o claroscuro:** Comprensión y análisis sobre la localización de los objetos, personas y cosas en relación al equilibrio de su masa y la coherencia de la luz local, luminosidad como niveles estructurantes de la sombra. Estudio que detalla tanto el mundo fenoménico como sus representaciones estéticas-normativas (Baxandall, 1995, p. 89).
- **Chiaroscuro analítico:** Funcionamiento general de la luz y las sombras en el mundo real como hecho fenoménico (ibídem, p. 89).
- **Chiaroscuro pictórico:** Disposición y representación artística clásica de las luces y sombras del mundo real de manera estética y normativa (ibídem, p. 89).

- **Difracción:** Desviación que los rayos de luz sufren cuando entran en contacto con superficies y bordes (ibídem, pp. 92, 102)
- **Esciografía:** Estudio de la forma de las sombras desde la representación bidimensional de las sombras proyectadas (ibídem, p. 96).
- **Iluminación o luz reflejada:** Luz secundaria, terciaria, cuaternaria, etc. que es reflejada varias veces (luz re-reflejada) por el objeto sobre otras superficies antes de llegar al ojo, produciendo un efecto debilitador de la reflexión de luz (ibídem, 117).
- **Luz difusa o multi-direccional:** Partículas de la atmósfera que actúan como objetos que reflejan luz y a su vez, alteran e inciden en las sombras. (ibídem, pp. 110, 118).
- **Luz solar directa:** Aquella que se dirige a una superficie desde un único punto produciendo sombras mayores y más definidas que las producidas por la luz universal difusa.
- **Luz primaria:** También llamada iluminación directa. Es aquella luz que refleja directamente el objeto al ojo.
- **Luz universal difusa:** Luz que viene de un mismo lado pero de varios puntos, produciendo numerosas reflexiones de rayos de luz (por ejemplo, el amanecer) (ibídem, p. 110).
- **Masas de luz y sombra:** Escala de tres grados (luces, medios tonos y sombras) que analiza el comportamiento de la luz y la oscuridad sobre los objetos. Un cuarto tipo de masa es la de las reflexiones o luces reflejadas.
- **Medios tonos:** Superficies de luz indirecta que se encuentran entre las tonalidades de las sombras y luces (Baxandall, 1995, p. 120).
- **Reflexión del color:** Mezcla de colores producida por la luz reflejada tanto de las sombras como de los cuerpos (Baxandall, 1995, p. 93).
- **Reflexiones o luces reflejadas:** Se superponen a las luces, medios tonos y sombras, creando ilusión, gracia y armonía en una composición (ibídem, p. 117).

CAPÍTULO V

- **Percepción atenta:** Acto o estado que busca focalizar de manera consciente y reflexiva los procesos de percepción visual. Habilidad desarrollada especialmente por los artistas (Baxandall, 1995, pp. 134-135).
- **Percepción desatenta:** Negación o ausencia de algo (percepción visual) que pasa desapercibida en la experiencia cotidiana.

Reseña de los textos estudiados

La representación de la representación: danza, teatro, cine, música. Gómez Molina, Juan José; Cabezas, Lino; Ruiz, Catalina; Copón, Miguel & Zugasti, Ana. (2007). Madrid: Ediciones Cátedra. 372 pp.

Este es un texto que, bajo la coordinación de Juan José Gómez Molina, junto con otros investigadores, permite reflexionar sobre la relevancia del dibujo y sus relaciones con las *artes del movimiento*: danza, teatro, cine y música.

De esta manera, el dibujo es concebido como una herramienta de conocimiento del mundo, que va más allá de la simple representación, desde el cual se construye una acción, un proyecto una previsión y una escritura. La acción de dibujar es entendida como un proceso mental que estructura el pensamiento en la *danza del concepto*, como lo explica el autor. Es desde allí donde Gómez Molina, en el primer capítulo, “Dibujo y profesión”, continúa con sus reflexiones hechas en textos anteriores (*Las lecciones del dibujo, El manual de dibujo, Los nombres del dibujo, Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo*, entre otros); todo esto para encontrar vínculos que el dibujo tiene con otras disciplinas y dar paso a los siguientes capítulos que buscan hacer un análisis articulado desde el pensamiento de este autor.

El capítulo II, “El dibujo del coreógrafo”, hecho por Gómez Molina al lado de Catalina Ruiz, describe de manera cronológica la necesidad de la representación del movimiento por medio del dibujo, donde este funciona como estructura mental para nombrar la danza. Así, la notación del movimiento está estrechamente vinculada con la notación coreográfica y al encontrar convenciones gráficas se está aludiendo a una relación directa de la danza con el dibujo.

Lino Cabezas, en el capítulo III, “Presentación y representación teatral”, parte del significado etimológico de la palabra teatro (del griego *théatron* que deriva de *theáomai*), que se refiere a “yo miro, contemplo”, y concibe la representación teatral como un hecho estrictamente visual. Desde allí, Cabezas hace una revisión y análisis histórico-gráfico y estético de cada uno de los componentes de la representación propia del teatro: ilusionismo, teatro de sombras, proyecto gráfico, maqueta escénica, máscaras teatrales, maquillaje, vestuario, expresión, coreografía, iluminación, nuevas tecnologías, escenografía, escenario.

Por otra parte, “Tiempo y conflicto. Estética de los dibujos animados”, que corresponde al capítulo IV, es una reflexión de Miguel Copón en torno a las relaciones entre el dibujo y la secuencialidad de la imagen en movimiento. La reflexión desde el cine le otorga al dibujo su valor técnico dentro del proceso gráfico analizado desde el estudio de los carteles, el *storyboard*, el *anime* japonés, la animación, el cómic, etc.

El texto concluye con el capítulo V, “Dibujar el sonido”, a cargo de Ana Zugasti. En este, la autora muestra la evolución que han sufrido los sistemas de notación musical a lo largo de la historia, demostrando que dichas analogías visuales del sonido están sujetas a las necesidades estilísticas de cada época con relación a la música que se produce; así aparece la importancia y los vínculos entre la música y el dibujo, pues los procesos de notación y composición están en constante diálogo. Es por esto que Zugasti hace un análisis de las diferentes maneras en que se fue configurando el sistema de notación europeo, iniciado en la Edad Media hasta conformarse el sistema moderno que conocemos hoy en día. Así mismo, el capítulo se centra en las nuevas propuestas de notación que se revelan como ruptura en el siglo XX; estas, además de dar respuesta a la notación de las nuevas manifestaciones de la música, abren las posibilidades para entablar diálogos entre el compositor, el intérprete y el público.

De esta manera, el texto en general hace pensar en que la interdisciplinariedad de las artes se encuentra estrechamente vinculada con los procesos de creación mediada por el dibujo. La importancia de reconocer esta práctica como herramienta de conocimiento permite su reflexión no solo desde el campo de las artes plásticas o visuales, por el contrario, lleva a pensar en su relevancia en cualquier otro campo para validarlo como una experiencia que permite estructurar y comprender la realidad. En este sentido, se valida la experiencia del dibujo como experiencia formativa de relación entre el arte y la pedagogía.

Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo. Gómez Molina, Juan José (autor y director). (2006). Colaboradores: Cabezas, Lino. Castro, Fernando. Franquesa, Xavier. García, Dora. Isern Torras, Jordi. Jiménez, José. Lledó, Guillermo. Moure, Gloria. Núñez, Marina. Pardo, José Luis. Rabazas, Antonio. Ramos, Miguel Ángel. Ruiz, Alberto & Salas, Ramón. Madrid: Editorial Cátedra, tercera edición, 662 pp.

Este análisis colectivo aborda el proceso de creación y construcción de sentido sobre la imagen, tarea que se hace a partir de diversas estrategias de producción artística. El libro busca presentar un conjunto amplio de actitudes, de formas de enfrentarse al hecho de dibujar y de revelar los planes que cada artista tiene para sus obras con lo cual se delimita el contenido explícito de las mismas.

Para cumplir este objetivo, Juan José Gómez Molina, coordinador del proyecto, reunió a diversos autores pertenecientes a campos diferentes del proceso de creación tales como artistas, críticos, filósofos y educadores, juntos reconstruyeron el proceso de creación en artistas muy diferentes pero con gran influencia en el arte de su época, entre ellos Salvador Dalí, Malevich, Christo, Paul Klee, Alberto Giacometti. Surgieron 17 capítulos cada uno de un autor diferente los cuales constituyen el cuerpo teórico del libro.

En cuanto al contenido de los capítulos, se exponen aspectos tales como las actitudes que asumían los artistas y que influían en su producción artística, la planimetría o boceto que integraba el dibujo en sus obras y en su metodología de trabajo, así como la descripción de los temas abordados por dichos artistas y los rasgos formales que poseen sus creaciones, con el fin de hallar el sentido particular que cada uno de los artistas abordados le otorga al dibujo.

Una de los aspectos que vale la pena destacar del texto, además de su estructura investigativa y tema principal hacia la valoración del dibujo, es el carácter contestatario frente a los manuales tradicionales o técnicos sobre la enseñanza del dibujo. De allí que el libro busca afianzar el sentido de la acción creadora y cuestiona abiertamente los caminos seguros, sencillos y basados en la eficacia que proponen dichos manuales, los cuales se centran solo en la gramática elemental de la forma (técnica). Por tal razón, a lo largo del texto la reflexión sobre la vitalidad del *sentido del dibujo* es el eje central.

La lectura de este texto puede ayudar al dibujante en formación a visualizar el complejo mundo del creador y a conocer las distintas maneras en que cada artista asume su proceso de creación y lo enlaza a elementos diversos tanto simbólicos como técnicos, que profundizan el sentido de cada práctica artística. Este texto permite que los nuevos dibujantes apropien y asuman estrategias provisionales, particulares en su proceso de aprendizaje y en sus dibujos, para que poco a poco vayan conformando su propio plan de trabajo acorde al modo particular de pensar.

Los nombres del dibujo. Gómez Molina, Juan José; Cabezas, Lino & Copón, Miguel. (2005). Madrid: Cátedra. 580 pp.

Esta obra colectiva aborda el tema del dibujo desde los nombres y las palabras que lo definen. Busca entrar en diálogo con el dibujo como algo que se ha definido a lo largo de la historia, es decir, por la historia de sus nombres y la evolución de las estructuras en donde se organiza y se establece su sentido. El cuerpo del libro está compuesto por cuatro capítulos (los primeros dos escritos por Gómez Molina, el tercero por Lino Cabezas y el último por Miguel Copón) que ayudan a establecer el sentido del dibujo desde la construcción y deconstrucción de su significado.

Desde la pregunta por el problema del lenguaje, estos autores empiezan a dialogar con los términos, conceptos, definiciones y teorías que del dibujo se pueden encontrar, es por ello que para el dibujante en formación, su lectura le permitirá ver el dibujo más allá de un problema meramente visual, para comprender que es un problema que trasciende el lenguaje, las palabras y las maneras en que se nombran las cosas.

Las lecciones del dibujo. Gómez Molina, Juan José. (Coordinador) (2003). Co-laboradores: Cabezas, Lino & Bordes, Juan. Madrid: Editorial Cátedra. 620 pp.

Esta es una obra colectiva que hace referencia a la enseñanza del dibujo, se centra en el problema de la representación y realiza una reflexión acerca de los modelos, la naturaleza, la realidad y los instrumentos utilizados para esta representación.

En cuanto a su estructura, el texto se encuentra conformado en dos partes. En la primera, se hace una reflexión del dibujo desde sus materiales históricos tales como tratados, cartillas y manifiestos vinculados fundamentalmente a su proceso de enseñanza. Este apartado cuenta a su vez con subtemas, escritos por diferentes autores. El

primero de ellos contempla una definición de dibujo y su transformación en la teoría artística, también se abordan los modelos de creación y se exponen sus influencias en el aprendizaje técnico, para terminar tratando la representación como un proceso complejo que construye y destruye la idea de realidad. En un segundo subtema se abordan diversos conceptos como la proporción, medida, composición etc., y se los explica como elementos cambiantes de un debate abierto y fundamental de la enseñanza. Por último, y como cierre de la primera parte, encontramos una sección donde se habla específicamente de los manuales y su evolución hasta el siglo XX.

En la segunda parte de la obra se propone un intento de lectura de los materiales anteriormente nombrados, desde cinco entornos diferenciados: la moral, la filosofía, el conocimiento científico, las costumbres y el lenguaje. Al igual que la primera sección, este apartado se divide en subtemas. En el primero se muestra cómo los modelos de enseñanza infunden un concepto moral –dictaminado por la estructura social dominante– a los lectores, que determina las prácticas de representación de tales modelos. En los apartados siguientes, se realizan una serie de reflexiones sobre conceptos como el conocimiento, la naturaleza, la libertad, el simulacro, la percepción y la descripción de los temas del dibujo como escritura desde la caligrafía y sus relaciones teóricas.

La lectura de este texto permite analizar la influencia de los modelos de dibujo, más allá de la parte técnica, encontrando incidencias del contexto en su influencia moral y comportamental en los dibujantes y artistas. Es, además, un elemento de estudio sobre los manuales y tratados del dibujo, que conecta diversas nociones, ambiguas y complejas, como la realidad, el conocimiento, la naturaleza, entre otros, que están con relación al dibujo en su contexto.

Máquinas y herramientas de dibujo. Gómez Molina, Juan José; Cabezas, Lino; Copón, Miguel; Gómez Isla, José; Kavanach, Alfred; Prada, J. Martín; Moraga, Eva; Rabazas, Antonio; Zamarro, Eduardo; Barbero, Manuel. (2002) Madrid: Ediciones Cátedra. 653 pp.

Este texto, dirigido por Juan José Gómez Molina y escrito con la ayuda de varios coautores, pretende hacer una reconstrucción histórica de las máquinas que a lo largo de la historia han permitido la experiencia de dibujar, para reflexionar sobre el origen de la actual tecnología de la imagen. El capítulo I, “Máquinas de dibujar: territorios y escenarios del dibujo”, muestra cómo la creación de cada una de aquellas herramientas

de dibujo genera un cambio de conocimiento y la construcción de un nuevo imaginario sobre la realidad. Por esto, al hablar del concepto de “Territorios”, el autor se refiere a los cambios que se establecen en el dibujo en relación con las maneras como cambian sus herramientas; en relación con el concepto de “Escenarios” se refiere a la transformación del imaginario del dibujante cuando hace uso de la Internet como un nuevo campo de intervención artística.

El capítulo II, “Las máquinas de dibujar. Entre el mito de la visión objetiva y la ciencia de la representación”, escrito por Lino Cabezas, es el producto de una investigación previa sobre un estudio detallado y minucioso de las máquinas de dibujar. Este artículo pretende hacer un recorrido histórico de estas herramientas: desde las primeras formulaciones del “velo” de León Battista Alberti hasta la invención de la fotografía. Reflexiona sobre la búsqueda objetiva por representar y explicar la realidad, interés que no solo está vinculado con el campo del arte sino también con el de la ciencia. En esta tensión se encuentra el origen de cada una de estas máquinas: arte-ciencia-tecnología.

Manuel Barbero, por su parte, en el capítulo III, “De la emulsión al pixel. La nueva definición de la imagen en el siglo XX”, enfatiza en la relación entre lo real y lo ficticio desde la evolución de los modos de producción de las imágenes y su interpretación por parte del espectador, otorgándole a cualquier imagen, incluyendo a las fotografías, su carácter de artificio sin distinción de la técnica empleada, carbón, emulsión o pixel.

Así mismo, el capítulo IV, “Los ruidos de la máquina”, de José Gómez Isla, se dedica a analizar aquellos “desajustes” propios de la condición técnica de cada máquina. Por ejemplo, en la fotografía dichos “ruidos” no corresponden a la manera como el ojo humano registra su realidad, convirtiéndose en un elemento significativo que el artista emplea como posibilidad y recurso expresivo para su creación.

El siguiente capítulo, “Las instrucciones del software y del hardware como nuevos manuales de dibujo”, de Juan Martín Prada, se relaciona con el modo en que la evolución del *software* de gráficos (programas de dibujo y manipulación de imagen digital) ha permitido la alteración de la concepción misma de la producción de imágenes. Por esta razón, las instrucciones que el mismo ordenador establece sobre el funcionamiento de la herramienta permean la creación misma y convierten estas descripciones en los nuevos manuales del dibujo contemporáneo.

Las reflexiones de Antonio Rabazas se plantean en el capítulo VI: “El dibujo y el diagrama. Infraestructura proyectual de Eulália Valldosera”. A partir de la obra de esta artista, el autor señala que el dibujo es empleado como herramienta conceptual en las producciones artísticas contemporáneas. Desde el análisis de la forma de trabajo de Valldosera descrito en sus libretas, Rabazas examina los planteamientos conceptuales de esta obra y evidencia su método de creación, basado en infraestructuras de pensamiento, esto es, procesos evolutivos materializados en textos e imágenes representadas en diagramas, esquemas, bocetos, mapas, etc., que definen su práctica artística.

Para dar continuidad a estos postulados, Miguel Copón en el capítulo VII, “El dibujo como máquina conceptual”, muestra el dibujo como una máquina del proceso de conocimiento que se materializa en el trazo sobre un soporte que se acerca a la representación de la realidad. Este proceso que Copón entiende como algo móvil, vital, cambiante, lo define como la máquina propia para crear significados, que depende de la relación corporal, del gesto y la acción del autor sobre un soporte.

“Retórica digital” se titula el capítulo VIII, en el que Alfred G. Kavanagh presenta su tesis con relación a las estructuras del lenguaje que establecen la lectura de la imagen digital. Se definen algunas diferencias y semejanzas con los antiguos sistemas de emblemas y signos, para concluir que es el retorno de la oralidad lo que caracteriza la retórica digital actual.

En el capítulo IX, “El medio artístico” a cargo de Eduardo Zamarro, el autor describe la relación entre el cuerpo y la tecnología tomada como tema de creación en el medio artístico actual. El texto muestra algunas clasificaciones sobre el nivel de relación cuerpo-máquina: el biológico (propuestas de artistas como Orlan), el electrónico-mecánico (retomando las propuestas de Stelarc o Eduardo Kac), el nivel de la realidad virtual y la clasificación de la robótica.

Finalmente, el capítulo X, “*Net-art: ¿Metamorfosis de la práctica artística?*”, de Eva Moraga, se detiene a revisar los cambios que la práctica artística ha sufrido en la medida en que se relaciona con la Internet. El artista contemporáneo no solo entiende este recurso como un medio de difusión (Arte en la red), sino que hace de él una nueva herramienta de creación, expresión y reflexión de su obra. Esta nueva manera de hacer arte se conoce como Arte de red o *Net-art*, que constituye la metamorfosis de la práctica artística, evidenciada en las relaciones entre artista, espectador y obra.

En suma, el texto trata de mostrar las innumerables posibilidades de creación que el dibujo logra mediar. Más allá de entenderlo como un simple trazo sobre un papel, el dibujo ofrece una multiplicidad de soportes, técnicas, medios, recursos y maneras que permiten la emergencia de la verdadera esencia de dibujar: generar conocimiento desde la visualización de estructuras mentales de la realidad.

El manual de dibujo. Estrategias de su enseñanza en el siglo XX. Gómez Molina, Juan José (autor y director). (2001). Colaboradores: Cabezas, Lino & Bordes, Juan. Madrid: Editorial Cátedra. 653 pp.

Este texto es una continuación de los estudios *Las lecciones del dibujo* y *Las estrategias del dibujo en el arte contemporáneo*. Con él se pretende dar una aproximación al tema de la enseñanza-aprendizaje en torno al dibujo.

Proporciona una serie de elementos que conforman los dibujos en la actualidad, tanto desde su significado como desde su carácter pedagógico. Entendido como un “manual de manuales”, Gómez Molina presenta su texto como un documento al servicio de quien se inicia en el dibujo, pero también para el estudioso del arte y, sobre todo, para los docentes de dibujo. Para esto, estructura y desarrolla su argumento en tres partes que se explican a continuación.

Inicialmente, se hace una reflexión sobre el sentido del dibujo y su importancia dentro de los manuales, esto para ver algunos de los aspectos contradictorios que caracterizan la práctica del dibujo mismo, es decir, aquellos “topos” o lugares comunes de su enseñanza. En un segundo momento, se aborda de manera especial la relación entre la tradición clásica del dibujo *versus* las creaciones contemporáneas, para hacer mención a aquellos “problemas” que se plantea el dibujante. Esta parte, titulada “El manual contemporáneo”, permite analizar algunas cualidades pedagógicas en relación con la enseñanza del dibujo. Finalmente, en “Los manuales del manual: bifurcaciones del dibujo” se presenta una clara documentación bibliográfica, como la enumeración de varios ejemplos y autores que permiten tener un panorama amplio sobre las reflexiones en torno a la enseñanza del dibujo, desde finales del siglo XIX.

Dichas consideraciones sobre el lugar común de la enseñanza del dibujo, los modos de creación contemporánea y el panorama teórico como reflexiones del dibujo, permiten pensar sobre las tensiones que existen entre la enseñanza y el aprendizaje del tema, problematizando el modo de creación y la asignación de sentido a las prácticas artísticas.

Las sombras y el Siglo de las luces. Baxandall, Michael. Traducido por Bozal Chamorro, Amaya. (1995). Madrid: La balsa de la Medusa. 201 pp.

La obra pretende hacer una reflexión sobre el estudio de las sombras y su incidencia en la percepción visual; para esto, aborda sus concepciones en la Modernidad y en el siglo XVIII. Tomando en cuenta este objetivo, el autor aborda la manera como se construyen físicamente las sombras. Las sombras se consideran como una interrupción del flujo de la luz que produce una deficiencia lumínica al llegar a una superficie, con lo cual se produce la percepción de la sombra. En consecuencia, y dependiendo del objeto que absorbe o proyecta la luz y del gradiente luminoso, se crea una taxonomía que da cuenta de los diferentes tipos de sombras: *sombra arrojada, inherente, proyectada, propia* y *sombreado ladeado/inclinado*; de acuerdo con los elementos que las caracterizan, como son las fuentes de luz, iluminación o luminosidad y superficie.

En un segundo momento del libro, se hace un análisis de las distintas maneras como fue abordado el problema de las sombras en el siglo XVIII. Se describen principalmente los planteamientos de John Locke, quien asegura que la percepción visual es una construcción hecha desde el aprendizaje como parte de un proceso inconsciente, pues la “costumbre retiniana” no permite entender las causas que lo originan, lo que corresponde al estudio de la “Psicología empirista”.

Otro de los autores que aportó a la discusión sobre la percepción fue Berkeley, quien postula la experiencia del aprendizaje en relación con una serie de signos contruïdos o lenguaje visual, planteamiento conocido como “Sensacionismo”. Por su parte, Condillac afirmaba que los procesos de la percepción visual no solo se producen por sí mismos, sino que se complementan con el sentido del tacto como una percepción completa. Así, los aportes hechos por pensadores del Siglo de las luces evidencian el gran interés por el estudio de las sombras y su percepción, que representa el inicio de una reflexión sobre el tema y sus posteriores análisis.

Por otra parte, se analizan algunos de los estudios en torno al tema desde la ciencia cognitiva a finales del siglo XIX, los cuales se basan en la manera en que las sombras aportan información sobre un objeto en la percepción visual humana. A partir de allí, se establecen tres resultados que estructuran la investigación cognitiva: un primer aspecto plantea que la percepción se basa en ordenar progresivamente los objetos (orden ascendente/descendente); en segundo lugar, se entiende que la percepción visual parte de localizar bordes desde la luminancia; y un tercer planteamiento, que engloba a los dos anteriores, se basa en que las sombras aportan al conocimiento del mundo. La mayoría de estos estudios arrojan un reconocimiento de la figura y la producción de las sombras a partir del “sombreado” como parte de una visión artificial.

Baxandall presenta tres experiencias perceptivas cercanas a la ciencia cognitiva. En un primer momento se centra en la obra de Koenderink y Van Dorn, quienes hacen un análisis topológico del sombreado. Por otro lado, se describe la tesis de David Waltz, quien se basa en el estudio de “universos de bloques” (cuerpos sólidos tridimensionales que se representan bidimensionalmente) de las “sombras proyectadas”. Finalmente, se hace mención a la experiencia de Alan Gilchrist quien explica desde un experimento psicológico la racionalidad de la sombra.

Otra de las maneras como se entendieron las sombras a mediados del siglo XVIII es conocida como el empirismo-rococó. Así, se habla del término “*chiaroscuro* o *claroscuro*”, haciendo una distinción entre *chiaroscuro* pictórico (estudio hecho desde la pintura de las masas de luz y sombra: luces, medios tonos, sombras y reflexiones o luces reflejadas) y *chiaroscuro* analítico (sombras y luces reales).

El texto hace un gran énfasis en el segundo tipo de *claroscuro*. Partiendo de los análisis de Jombert y Cochín, entre otros autores, aparecen varias problemáticas en torno al *chiaroscuro* analítico, tales como: bordes de la sombra, su forma, condiciones de luz que median su estructura, su intensidad, los colores dentro de la sombra y las sombras coloreadas.

Baxandall pretende hacer una relación entre los tres estudios sobre las sombras descritos anteriormente (psicología empirista, ciencia cognitiva y empirismo-rococó). Concluye que tanto para los científicos cognitivos como para los empiristas-rococó, la apariencia de las sombras y el papel que desempeñan en la percepción es el punto de

encuentro para su estudio. Por otra parte, halla correspondencia entre la psicología empirista y la ciencia cognitiva, en tanto que ambas abordan las sombras desde una perspectiva positiva en la percepción del mundo, pues consideran que las sombras ofrecen un tipo de información determinada de los objetos.

Por otra parte, al hallar conexiones entre el estudio de las sombras y la pintura, Baxandall cita a Thomas Reid para referirse al problema de la “atención”, asegurando que es el pintor quien analiza de manera focalizada, dirigida, activa, consciente y reflexiva los elementos de la percepción visual (color, iluminación, distancia del observador, etcétera).

Para concluir su texto, Baxandall recalca la importancia de reconocer las sombras dentro de la percepción visual, no solo como una irregularidad en el flujo de la luz, sino como un hecho real que aporta información del mundo. Aquí está la esencia de lo que el autor nombra como “percepción desatenta” versus “percepción atenta”: ver conscientemente exige una atención especial sobre aquellos aspectos que permanecen ocultos en la experiencia real. Por esto, es indispensable reflexionar sobre la incidencia que el proceso de percepción tiene sobre las sombras, lo cual resulta clave para comprender también la manera como se ve y se representa el mundo. Todas estas reflexiones planteadas por el autor reclaman para los *trabajadores* de la imagen la necesidad de conocer cómo ocurre el proceso perceptivo de las sombras.

Historia del dibujo. Apuntes desde Occidente

El dibujo es un tipo de lenguaje universal, que comprenden todas las naciones. Con un lápiz de plomo o un poco de tiza uno puede expresar mejor sus ideas, incluso ante los propios paisanos, que con la lengua...

Benjamín Franklin (1749)

Este apartado contiene una colección de hechos significativos (lugares, autores y sucesos) que contribuyeron en la consolidación del dibujo como campo. Se construyó a partir de la articulación de información proveniente de varias fuentes bibliográficas, especialmente de: *El manual del dibujo*, *Historia de un arte*, *Las academias de Arte*, *Una historia de la educación del Arte* y *La infancia de las vanguardias*.

- Se afirma que el dibujo representaba a las artes visuales en la Grecia helenística y que aparece clasificado como una de las asignaturas de los exámenes de la escuela de Teos y Magnesia de Meandro (Efland, 2002).
- Hacia 1250-1260, se favorece la sistematización de las formas y la elaboración de cánones en Francia, que empezaron a fortalecer la idea de que tanto la pintura, como la escultura y la arquitectura podían aprenderse si se atendía a los detalles, los movimientos de las líneas, el colorido y la técnica. Así, ciertos tratados medievales, escritos por monjes, empezaron a recopilar información acerca de técnicas de enseñanza, y el dibujo basado en la geometría se observaba con fines científicos.
- Las ideas de Cennino Cennini, expuestas alrededor de 1390 en su tratado de la pintura, presentan el dibujo como una actividad esencialmente intelectual y distinguen dos fases en el acto de dibujar: Concepción y ejecución.
- En la década de 1450, Piero della Francesca sienta las bases de sus dibujos (estudio de proporciones humanas, de construcciones y objetos vistos en perspectiva) en su tratado de pintura *De prospectiva Pingendi*, diseñado para proveer los modelos usados en sus pinturas.
- El arte del Renacimiento incorpora el sistema científico de la geometría desarrollada por Euclides hacia el 300 a. C., el canon de las proporciones desarrolladas por Vitruvio en el siglo I a. C, las normas de la construcción en perspectiva inventadas por Brunelleschi hacia 1380 d. C., entre otros conocimientos. A partir de este momento se da inicio al manejo de tratados y manuales en la formación de pintores, escultores y arquitectos.
- León Bautista Alberti (1404-1472) usa las reglas establecidas por Vitruvio, quien examina las relaciones entre proporción y perspectiva, y representa el canon de las ocho cabezas, así como también calcula e imagina otros posibles cánones de proporción, partiendo del modelo ideal de belleza.
- Un tratado importante de la época: *Tratado de las proporciones humanas*, 1509, en el que se afirma que la proporción áurea es perfecta e ideal y los números tienen significado místico. Tratados de perspectiva importantes en la historia son los de: Durero (1525), Barbaro (1569), Siringatti (1596), Jamnitzer (1568), Borse (1665), Le Clerc (1679), De Vries (1605), Marolois (1614-1615) y Petitot (1758).

- El entusiasmo por la antigüedad, el espíritu libre y audaz llevó a los italianos en 1500 a conformar academias de todo tipo (equitación, literatura, historia, geografía, etcétera). Dos academias de gran impacto en las concepciones del dibujo desarrolladas en el Renacimiento son la de Federico Zuccaro en Roma, y la de Giorgio Vasari en Florencia.
- Con Federico Zuccaro (1543-1609) pintor italiano y teórico de las artes se inicia una distinción entre diseño interno (idea) y diseño externo (técnica o forma), como parte integral de las artes figurativas que reúnen las imágenes conceptuales y la exteriorización en forma material.
- Durante el manierismo (primeros años del siglo XVI), se crean muchas academias y el dibujo es reconocido como un arte por derecho propio dentro de otras artes liberales; tal espacio de creación es visto como la forma tangible de la idea y el acto inventivo que produce el trabajo artístico, por lo cual, la idea fue poco a poco teniendo primacía sobre la ejecución manual.
- En la *Accademia del Disegno in Florence*, Vasari desempeñó un papel decisivo en la consolidación del dibujo como arte liberal. Una premisa fundamental del trabajo en tal academia fue la imitación de obras de grandes maestros tanto del periodo griego clásico (en las que se estudian representaciones ideales del cuerpo humano) y de pintores renacentistas (que habían logrado plasmar con mucha naturalidad la expresión psicológica de sus personajes por medio del uso impecable de la perspectiva, la proporción y la composición).
- Para Leonardo da Vinci, dibujar es el método de indagar y la pintura es la ciencia del conocimiento; da primacía a lo visual sobre lo teórico al afirmar que, para él, dibujar es más significativo que escribir. En sus escritos critica la formación en talleres al servicio de un maestro y propone que la educación de notables pintores y escultores se dé mediante el estudio de cinco asignaturas: Perspectiva, Teoría y Práctica de la Proporción, Dibujo de Maestro, Dibujo de la Naturaleza y Dibujo de Relieve. Luego de dominarlas, el aprendiz debía dedicarse a desarrollar su propio arte.
- La objetividad matemática y rigurosidad simétrica en los estudios anatómicos de Miguel Ángel (Michel Angelo Buonarroti) y sus tendencias subjetivas en el tratamiento del cuerpo (en el que distorsiona el cuerpo deliberadamente), dan las bases futuras de las formas del periodo manierista y Barroco.

- En el siglo XVII algunos artistas se entregan a la realización de *bozzetos* y la ejecución entera del cuadro se deja al asistente, con lo cual se da la primacía de la idea sobre la técnica de ejecución.
- A lo largo de los siglos XVII y XVIII el dibujo es considerado como parte de la formación clásica y académica que fortalece las estructuras de enseñanza que se conocen actualmente. También, en esa época, las teorías racionales y el clasicismo son ejemplificados en el trabajo del pintor Charles le Brun, el cual representa el texto oficial de la Academia Royal de Pintura y Escultura, fundada en 1648.
- La segunda mitad del siglo XVIII vive el antagonismo entre dibujo y color, así André Felibien (1619-1695) defiende el dibujo y Roger de Piles, en 1699, defiende el color; se originan dos grandes movimientos contradictorios en su aspecto: Neoclasicismo (ideal de pureza en las formas clásicas y estética de la razón) y Romanticismo (espontaneidad y sentimiento).
- En 1796, Senefelder inventó la litografía y se implantaron prensas litográficas en las principales ciudades europeas: se democratizó la imagen.
- Veinte años después de la publicación del *Emilio* (1762), escrito por Jean Jacques Rousseau, surge un movimiento educativo que propuso la enseñanza del dibujo para todos con la idea de impartir *alfabetización gráfica* a niños y jóvenes, a partir de crear modelos didácticos del dibujo, en el que este se encontraba desprendido de sus connotaciones artísticas y con la capacidad suficiente para coordinar la relación ojo-mano en concordancia a lo que se desea decir. Fröebel y Pestalozzi participan en la renovación del dibujo clásico, organizando su aprendizaje en la escuela dentro de un sistema racional que reforzaba los principios geométricos.
- Ciertos hechos históricos, tales como el anuncio oficial de la invención del daguerrotipo ante la elite intelectual de París (el 19 de agosto de 1839), la producción de más de treinta millones de daguerrotipos entre 1840 y 1860, fueron poco a poco dando paso a profundos cuestionamientos sobre la importancia y validez de los conocimientos transmitidos por la forma académica.
- Con la llegada del realismo, en 1848 con Gustave Courbet, el arte pareció ser liberado de la tradición didáctica y se marcó una *ruptura* definitiva con la instrucción que proporcionaba la forma académica.

Así, a pesar de existir ya un interés educativo y económico hacia el dibujo, en el siglo XIX los tratados clásicos sobre arte empezaron a escasear y casi desaparecieron. De allí en adelante, las ideas sobre arte pudieron ser expresadas en una forma sin codificar, en los escritos de poetas, novelistas y en los productos de los comerciantes de arte. Los artistas dieron a conocer sus puntos de vista más rápidamente en sus cartas, manifiestos y diarios. Este abandono de la teoría sobre lo que se hace en arte y por qué se hace, se levanta desde el ideal propuesto por el Romanticismo y la nueva convicción del impulso creativo espontáneo, no como un modo de investigación que se conduce a sí mismo a la codificación.

- Con Georges Seurat (1859-1891), Henri Matisse y Pablo Picasso, se permite la realización de copias de los frisos del Partenón y las esculturas helenísticas para la formación artística; pero no contentos con delineaciones puras, construyeron planos que demuestran el deseo de simplificación geométrica y reducción de la forma a las masas más significativas.
- El cine, la animación y la historieta nacen en la década de 1890, luego de cincuenta años de experimentos en los que se consigue fijar las imágenes y proyectar dibujos móviles.
- Hacia 1910, Kandinsky introduce el cambio conceptual más importante del siglo: la proyección de la línea en su fuerza autónoma como invención de la abstracción.
- El cadáver exquisito, el *collage* (1911), el *frottage* (1925), el *grattage*, la decalcomanía (1936), surgen de los continuos intentos por indagar en la producción de imágenes a partir de los contenidos del inconsciente humano.

Historia del dibujo. Textos

“La Historia del dibujo es también la historia de aquello que se ha entendido como tal, la evolución de las prácticas en las que se le ha inscrito y el orden jerárquico al que ha sido sometido en las diferentes taxonomías de estos conocimientos. Su campo es, pues, un terreno de arenas movedizas, cambiantes según sea entendido como perteneciente a uno u otro sistema” (Gómez Molina, 2003).

Breve revisión documental relacionada con los modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo desde el siglo XVII hasta el siglo XX

La actual selección de documentos históricos relacionados con los modos de pensar y realizar la enseñanza y el aprendizaje del dibujo en Bogotá busca presentar textos llegados a dicha ciudad entre los siglos XVII y XX, para comprender, *grosso modo*, las formas, autores, espacios y herramientas que constituyeron sucesos de esta práctica educativa a través de los años en nuestro país. Esta recopilación de textos, no exhaustiva, refiere documentos encontrados en la Biblioteca Nacional de Colombia y la Biblioteca de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, que directa o indirectamente nos hablan sobre la enseñanza del dibujo en Bogotá, se anexan algunos sitios web que incluyen contenido visual representativo como resultado del aprendizaje en el campo del dibujo, a través de la obra de artistas como José María Espinoza.

En esta selección de textos emergen diversos manuales, tratados, cartas, compendios y recopilaciones históricas que, fundados en diversos discursos educativos y modos de enseñar, nos señalan aspectos que conforman los discursos contemporáneos del dibujo, los cuales ubican su sentido en el desarrollo humano o en la industria gráfica.

Iniciando este recorrido en los textos del siglo XVII, el dibujo se presenta como una técnica artística esencial para el proceso pictórico, vista su importancia como boceto inicial de las obras. En la enseñanza, el discípulo (estudiante) debía seguir extremas normas académicas y disciplinares en el aprendizaje del *dibuxo* para garantizar su perfección y exquisitez; también era necesario unir la técnica del dibujo aficionado a estudios de las ciencias, como la botánica o la anatomía, para lograr el complemento y plenitud del dibujo, evadiendo el error en la representación de formas y espacios naturales.

Un siglo después, en el siglo XVIII, podemos observar que algunos de los modos de enseñanza comprendían la representación exacta y bella de la naturaleza de las formas, vista desde el ideal de perfección de la escultura griega, así como su función útil como auxiliar para la evolución y el embellecimiento de otras ciencias. Su enseñanza también se desarrolló a través de la oficina de pintores y la Escuela gratuita de dibujo formada debido al nacimiento de la Real Expedición Botánica, que funcionó primero en Mariquita (1787), y luego en Santafé (1791). Entre varios artistas de la época so-

bresale José María Espinoza (1796-1883), quien por medio de su obra de dibujo, caricatura y miniatura se establece como referente histórico de la época, tema reiterado en el fondo dedicado a su obra de la Biblioteca Nacional de Colombia. Así pues, de los aspectos referenciados, se hace notable la existencia de un modelo de enseñanza bastante fiel a los principios canónicos de un modelo académico, que se sigue desarrollando a lo largo del siglo XIX; y aunque no tan disciplinariamente como controlar el tiempo dedicado al aprendizaje en el aula, el modelo académico, entendido según Gómez Molina, permanece en el debate acerca de su grado de importancia y uso en la enseñanza del dibujo contemporáneo.

Ya en el siglo XIX, los textos encontrados proponen un modelo académico sustentado en gran medida en los principios de la geometría y la perspectiva lineal, que incluyen la representación de formas como líneas, planos, ángulos, elementos sólidos y teoría de la luz y sombras, reiterando tanto su orden como su exactitud al ser requisito para ciertos modos de enseñanza, como el dibujo de máquinas. Al igual que en el siglo XVIII, hallamos manuales de geometría, perspectiva, topografía, arquitectura, dibujo lineal, técnico y de máquinas, siguiendo la concepción del dibujo como medio útil de representación y entendimiento de otras ciencias; es este el caso de la escritura, la lectura, el dibujo topográfico y el dibujo de máquinas, aunque se exponen también discursos que conciben el dibujo como un medio de perfección del mismo.

Entre los espacios de formación de este siglo podemos resaltar: la Escuela Gratuita de Dibujo y Grabado (1837) en la Casa de la Moneda, creada para desarrollar diseños para papel moneda, punzones y cuños para monedas metálicas; la Sociedad de Dibujo y Pintura (1846); la Academia Vásquez y la Escuela Gutiérrez, de las cuales la primera terminará siendo la sección de pintura de la Escuela Nacional de Bellas Artes, formada en 1886 bajo el rectorado de Alberto Urdaneta. Además, emergen discursos que se preocupan por el dibujo como reconocimiento del entorno, y se popularizan materiales como gomas para borrar, pasteles, plumas e instrumentos para copia, reducción, ampliación y reproducción gráfica del dibujo. También se populariza la fotografía.

A finales del siglo XIX se empieza a evidenciar en los manuales las definiciones preliminares de los temas principales que se tratarán; para asentarse casi masivamente en los textos del siglo XX, época en la cual el dibujo se presenta en manuales más explicativos, pues en la mayoría además de tener apartados preliminares donde se

definen los conceptos fundamentales, se describen las características y el uso de los instrumentos del método propuesto, igualmente, las lecciones y ejercicios prácticos a los que usualmente se les llama *problemas*.

Del mismo modo, en el siglo XX aparecen los textos explicativos respecto al dibujo del cuerpo humano, a través de la anatomía expuesta detalladamente desde la estructura ósea hasta el movimiento del músculo y las poses del cuerpo; el dibujo se expone a través de las obras de artistas como Epifanio Garay, Honoré Daumier y un texto que recopila los artistas dibujantes colombianos entre 1970 y 1986.

Cerca del final de este siglo, surgen títulos especializados, enfocados en la Educación Media y debates respecto a la labor y métodos usados por el docente para enseñar dibujo, discursos que hablan de un dibujo que supera la técnica, para preocuparse por la expresión del estudiante. En el camino se hallan con formas contemporáneas de ver el dibujo, a través del diseño gráfico junto a la ilustración, presentados bajo un enfoque de producción y reproducción de imágenes. Entre los espacios artísticos que promovieron el dibujo sobresalen el Salón Nacional de Artistas y las exposiciones del Museo de Arte Moderno de Bogotá (MAMBO).

En resumen, en esta presentación general de los modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo posterior al siglo XVII y anterior al final del siglo XX, en Bogotá, encontramos 41 títulos –reiterando al lector, que esta selección no contiene una referencia completa de todos los textos de la Biblioteca Nacional de Colombia y la Biblioteca de la Universidad Nacional que tratan el tema del dibujo en este marco de tiempo, sino los hallados en esta búsqueda–. Los títulos encontrados se presentan a continuación.

Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento, Cap. *del dibuxo*. Rodríguez de Campomanes, Pedro. (1775). Madrid: Imprenta de D. Antonio de Sancha.

Tratado que contiene los oficios que deben saber y practicar los ciudadanos; distingue entre arte y oficio, de forma tal, que el oficio se refiere a los trabajos que incluyen solamente el uso de la fuerza, como el *del jornalero*, que se realizan rápidamente, o casi naturalmente; y se considera como arte, la práctica que consta de reglas en un prolongado tiempo de aprendizaje. Entre las características propuestas hallamos la moral, el aseo y la utilidad del arte del *dibuxo*, sustentado en el pensamiento de varios pintores españoles, que incluyen acepciones que ven el dibujo como boceto

de la pintura o auxiliar del esplendor de las otras ciencias. Igualmente, el autor considera tan importante la enseñanza del *dibuxo*, que dice soñar con la creación de una escuela, si no hubiese una ya, con la disciplina necesaria para castigar al profesor si falta seguidamente a su compromiso de enseñar, como para que el *discípulo* solo se dedique al aprendizaje de este sin ninguna clase de interrupción.

Atala, René y Abencerraje. Chateaubriand, Vizconde. (1843). Tomo II. Cap. Carta sobre el arte del dibujo en los paisajes (1795). Valencia: Imprenta de Cabrerizo.

En esta carta, su autor intenta explicar en seis páginas la insatisfacción que lo acoge al darse cuenta de que tanto maestros como aficionados paisajistas vulgares (donde se inscribe él mismo), por el hecho de no tener estudios de la naturaleza, específicamente en botánica, lo lleven a cometer errores en sus dibujos, colocando elementos naturales en un paisaje donde en realidad no hubieran nacido nunca. Siguiendo este hecho, resalta la necesidad de los estudios botánicos para el paisajista, lo que lo inscribe como un testimonio del pensamiento de una forma de dibujo del siglo XIX.

Las proporciones del cuerpo humano. Medidas por las más bellas estatuas de la antigüedad. Audran, Gerardo. (1780). Madrid. Por Don Joachin Ibarra, impresor de cámara de S. M. y de la Real Academia.

Compendio acerca del dibujo de las proporciones humanas basado en los postulados de belleza y perfección de la escultura griega, cuyo resultado busca la imitación exacta de la naturaleza, considerando así el dibujo como una representación de la realidad, que incluye también, según el autor, el ambiente sociocultural del artista. En el libro encontramos 28 láminas de dibujo con sus respectivas indicaciones de las medidas necesarias para dibujar con una “proporción exacta y bella”, reiterada esta premisa, en el hecho de ser las más famosas, según el autor. Incluye, por nombrar algunos, a Laoconte, Apolo y el rostro de Venus, lo que promete la seguridad de su precisión al lector.

Elementos de geometría y de dibujo lineal y a mano suelta. Toledo, P. (s. f.). Maracaibo: Hermanos Bellosos Rosell.

Compendio de dibujo lineal, propone las lecciones correspondientes para la elaboración de ángulos, líneas, figuras geométricas, elementos del espacio en tercera dimensión, cuerpos sólidos, dibujo lineal, topográfico y a mano alzada, con fidelidad y exactitud en el seguimiento de los principios de creación geométrica.

Traité de la science du dessin: Contenant la théorie y générale des ombres, la perspective linéaire, la théorie générale des images d'optique, et la perspective aérienne appliquée au lavis, pour faire suite à la géométrie descriptive. Vallée, L. L. (1821). París. Mm. Ve. Coucier, Libraire pour les sciences.

Tratado de dibujo francés que indica los aspectos que componen el dibujo partiendo de los principios del diseño geométrico, incluyendo la teoría de las sombras, la imagen óptica, los principios de la perspectiva lineal y la perspectiva de agrimensor (agrimensura: arte de medir las tierras o planimetría). Contiene apartados acerca de óptica y visión, los efectos reales de la sombra, y la teoría de los espectros de la luz, con pasos y problemas para dibujar en cada tema respectivamente. El tratado no contiene ninguna imagen.

Traité de la géométrie descriptive. Vallée, L. L. (1825). 2ª ed. París : Bahelier, Successeur de Mme Ve Courcier, Libraire.

Segunda edición del tratado arriba enunciado, que también se basa en el dibujo geométrico. Esta vez incluye apartados con las lecciones y ejercicios para hacer líneas, representar superficies, realizar planos, esferas y curvas. Formula otros asuntos de importancia, como los problemas de la trigonometría esférica. Al igual que la obra que le precede, este tratado no contiene imágenes.

L'art du géomètre - Arpenteur ou traité de géométrie pratique. Guy, P. G. (1827). París: Libraire Scientifique et industrielle de Malher et cie.

Tratado de dibujo topográfico, establecido en la geometría de agrimensor. Aborda la elaboración de los planos, las propiedades de la agricultura y la exposición de un nuevo sistema de medida. El tratado no contiene imágenes.

Elementos de dibujo lineal, sombra y perspectiva: fundado en los principios de geometría. Tavera, J. (1850). Escrito I. Bogotá: Imprenta del Neogranadino por León Echeverría.

Este manual presenta el dibujo a partir de principios fundados en las matemáticas para el correcto manejo del mismo en cuanto a delineación, manejo de sombras, perspectiva y estilo. Aquí el dibujo es considerado como goce estético, pero también como medio para el *perfeccionamiento* y *magnificencia* de otras artes y ciencias. Esta primera parte contiene los principios y ejemplos de la propuesta con siete de diecisiete páginas ilustradas; un segundo escrito (ausente en este compendio) enseña la relación de estos principios con el dibujo.

Cours élémentaire, de Dessin Lineaire. Henry, J. B. (1860). 2a ed. París: Libraire Ecclesiastique, Classique, Élémentaire, de Ch Fouraut.

Manual de enseñanza de dibujo lineal, que contiene lecciones para realizar líneas, ángulos y figuras geométricas, indicando primero las herramientas para dibujar, seguida de la respectiva lección; incluye además el dibujo de máquinas, herramientas, ornamentación y construcción de casas desde las bases hasta la fachada. Todo esto representado en 80 planchas a lo largo del texto.

Primer libro de instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura, la lectura; con nociones rudimentales de historia natural geométrica, aritmética, geografía y agricultura. Santamaría, E. (1872). Havre: Imprenta de A. Lemale Ainé.

En este manual el dibujo se piensa como auxiliar para la enseñanza de varias materias, aunque enfáticamente de la lectura y escritura. Se plantea un método en el cual por medio de imágenes de animales y objetos, en actividades coordinadas por el maestro, los niños deben escribir para después dibujar las respectivas estampas. Este hará más familiar y, por ende, fácil el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura del lenguaje. Conjuntamente, el autor define el método propuesto como enseñanza objetiva, *única forma en que se forman ciudadanos*. Tiene 23 páginas ilustradas.

Manual de dibujo de perspectiva. Krussi, H. (1893). 3a. parte. New York. D. Appleton y Compañía.

Este manual concibe el dibujo como un medio hacia la perfección del mismo; la naturaleza y lo real son los verdaderos campos donde se debe ejercitar. Fundado en los principios geométricos, su enseñanza parte de la definición de perspectiva, líneas, planos, figuras geométricas, contornos y reflejos con ejercicios aplicados a formas y ambientes reales, exigiendo al *discípulo* limpieza y exactitud, así sea necesaria la práctica de un mismo ejercicio varias veces.

Elementos de geometría aplicados al dibujo, obra dedicada a los jóvenes educandos de ambos sexos, a los aficionados al dibujo y a los artesanos. Carvajal, M. D. (1895). 3a. ed. Bogotá: Imprenta de Vapor de Zalamea Hermanos.

Tratado de dibujo sobre los asuntos a tratar de la geometría. Este acoge la enseñanza respecto al trazo de líneas proporcionales, delineación de figuras, planos sólidos, luz - sombra de la perspectiva aérea, perspectiva sentimental y algunas reglas de perspectiva con problemas y soluciones gráficas a cada uno. Incluye la enseñanza de las dimensiones del cuerpo humano en una relación exacta con las figuras griegas, acompañada de consejos para la iniciación a la pintura.

Nociones elementales de geometría aplicada al dibujo lineal. Hermanos Cristianos. (1898). 8a. ed. París: Procuraduría general.

Manual de inicio a la enseñanza de la matemática básica para niños, dividido en cuatro capítulos que incluyen lecciones sobre el hacer de líneas, ángulos, circunferencia, superficies y sólidos. Recoge en cada capítulo la aplicación de los principios geométricos al dibujo lineal.

Tratado práctico elemental de arquitectura. Viñola, J. B. (1926). París: Casa editorial Garnier Hermanos. 24 pp.

Tratado ilustrado con dibujos explicativos de las características de seis estudios hechos por el autor sobre los cinco órdenes de arquitectura: toscana, dórica, jónica, corintio y compuesto.

Técnica del dibujo. Commelerán, A. D. (1908). Barcelona: Gustavo Gili.

Este manual, antes de proponer las lecciones y ejercicios, hace una descripción de los usos y características de los materiales necesarios para el dibujo, algunos de estos son lápices, gomas, pasteles, escuadras, tinta, plumas y soportes; así como instrumentos para trabajar: acuarela, fotografía, copia, reducción-ampliación de dibujos y elementos de reproducción gráfica. Se refiere a instrumentos como el hyalógrafo, perspectarígrafo, pantógrafo, megascopio, epidascopio y cámara oscura.

Manual de dibujo topográfico y diseño panorámico. Ferre y Vergés, J. D. (1909). Vol. XIII. Barcelona. Editorial Avilés – Castillo, Impresión de la Revista científica militar.

Manual de diseño de planos, fundado en nociones de perspectiva lineal y aérea del terreno, formas elementales y compuestas; con objetivos de enseñanza del dibujo útiles para la topografía militar en la elaboración de croquis y mapas. Define específicamente los instrumentos para dibujar en cada lección.

Laureados del concurso de 1913. Escuela Nacional de Bellas Artes. (1913). Bogotá: Editorial Arboleda y Valencia.

Pequeño archivo de concursos hechos por la Escuela Nacional de Bellas Artes en clases de pintura y dibujo en 1912 y 1913, en el cual se describe el tema propuesto por clase y los trabajos ganadores. Los temas que nombran en cada clase brindan una perspectiva de los temas que hacían parte de la enseñanza del dibujo a inicios del siglo XX.

Grabado. Esteve Botey, F. (1914). Madrid: Tipografía Litografía A. de Ángel Alcoy (S. en C.) Atocha.

Este compendio abarca la descripción histórica y enseñanza del grabado en sus diversas maneras de hacer, incluyendo capítulos especiales para el grabado en metal, el mordido de la plancha, grabado al buril y grabado en color, precedidas por la definición de grabado. Contiene cinco estampas de grabados.

Manual de dibujo lineal. (1920). 5a. ed. París: Librería de la Vda Ch. Bouret.

Este manual consta de dos partes, a las que precede la descripción de los materiales para dibujar; La primera parte expone las lecciones y problemas acerca de cómo hacer los cuerpos, superficies, líneas, formas geométricas y planos; la segunda, se compone de métodos para practicar las lecciones, antecedidas por la definición de conceptos como perspectiva, proyección y dibujo lineal.

Humanidades. Facultad de Ciencias de la Educación. (1921). Cap. Dibujo. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.

El capítulo de este libro busca sustentar la posibilidad de formar del dibujo *un lenguaje gráfico completo*, que para el autor se consolida como una representación de la realidad y un auxiliar importante para las artes, ciencias e industria; sostenido en la afirmación de que agudiza el sentido visual, además de representar los estados y sentimientos de la vida.

Anatomía artística del cuerpo humano. Fripp, D. sir Alfred (1922). Thompson, R. Barcelona: Gustavo Gili.

Compendio que busca dar *la más corta descripción de la anatomía humana*, resalta la importancia de la nomenclatura anatómica en el vocabulario del artista para el reconocimiento de las formas del cuerpo, evadiendo confusiones respecto a este lenguaje. Después de una breve descripción del esqueleto, las articulaciones y los ligamentos, se presentan capítulos sobre las extremidades superiores e inferiores, el tronco, la cabeza y el cuello. Finalmente, hay un apartado de anatomía comparada, donde relacionan partes del cuerpo de animales con las del cuerpo humano. El compendio cuenta con 118 figuras intercaladas en el texto y 31 reproducciones de fotografías tomadas del natural.

Método de dibujo: Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano. Best Mau-gard, A. (1923). México: Ed. del Departamento de la Secretaría de Educación de Arte Popular Mexicano.

Este método es una descripción de las maneras de combinar las diferentes figuras pro-pias que componen el arte mexicano, para así realizar un dibujo o pintura basada en este estilo. Confronta el desarrollo de los aspectos crítico y estético del arte mexicano.

Honoré Daumier. Daumier, Honoré. (1924). 50 reproducciones. León Marotte, con un catálogo de Charles Martine. «Los dibujos de maestros franceses,» IV. París, Chez Helleu y Sergent, 1924, folio, 4. Placas (50).

Este libro expone un compendio de cincuenta reproducciones de las obras de Honoré Daumier.

Manual de perspectiva. Claudi, Claudio. (1925). 2a. ed. Barcelona: Gustavo Gili.

Manual de perspectiva que la retrata desde diferentes formas, ángulos, figuras planas y sólidos, con problemas de las figuras vistas según un ángulo dado.

El dibujo al servicio de la educación. Perrelet, L. A. (1935). 2a. ed. Madrid: Librería Beltrán.

Este libro, precedido por los planteamientos de Rousseau en el origen académico de sus autores, expone el discurso que avala un método de dibujo basado en la educación a través de la imitación de la línea y la forma, con el objetivo de que el alumno descubra sentimientos o ideas, comprenda su entorno y genere la expresión de sí mismo. Pone en cuestión el papel del maestro y el poco valor que se da a la clase de dibujo. Contiene 29 grabados.

Artistas colombianos: Epifanio Garay. Leudo, Coroliano. (1947). 2a. ed. Bogotá: Publi-caciones de la Escuela Nacional de Bellas Artes, Ed. Cromos.

Esta publicación de la Escuela Nacional de Bellas Artes en homenaje a los grandes artistas colombianos contiene 21 reproducciones de las obras de Epifanio Garay. En el prólogo de Coroliano Leudo, este sostiene que el arte colombiano tiene un gran vacío después de la obra de Gregorio Vásquez Arce y Ceballos y resurge hasta la existencia de Epifanio Garay.

Flora de la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada, 1783-1816, promovida y dirigida por José Celestino Mutis. (1954). Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.

Libro ilustrado con las reproducciones de los dibujos originales de la Expedición Botánica realizada por Mutis; la Biblioteca Nacional de Colombia tiene 26 tomos de esta colección, aproximadamente.

Colección de plantillas a diferentes escalas para calcar directamente el dibujo de proyectos. El Auxiliar del Dibujo Arquitectónico. (1955). Barcelona: Gustavo Gili S. A.

Contiene 170 páginas ilustradas referentes al dibujo de una casa, es decir, los dibujos son ejemplos de la forma de dibujar paredes, techos, canales, jardines, personas, animales y transporte. Incluye un anexo de gráficas complementarias, como escudos y arabescos.

El dibujo y la composición decorativa aplicados a las industrias artísticas. Cooty, E. (1957). Barcelona: Gustavo Gili.

Este manual se estructura a partir de tres apartados: el primero, sobre el dibujo de imitación, recurre para su enseñanza a conceptos de visión y recuerdo; el segundo, trata la composición decorativa, contiene la realización del dibujo de formas y decorado de estas; el tercero y último presenta los materiales y procedimientos para su aplicación a las industrias artísticas. En este libro el dibujo de imitación es el resultado de un recuerdo o visión, en tanto el dibujo de invención es parte de la imaginación, es espontáneo y comprende la composición; así pues, siendo el dibujo decorativo de imitación, se argumenta que el diseño decorativo es también un arte, sin atender contra la originalidad ni libertad del artista. Expone que la educación del arte decorativo debe ser diferente a la de los arquitectos pintores y escultores, puesto que su aplicación corresponde a la industria.

Tratado práctico de perspectiva. Obra al alcance de todos los dibujantes. Edelvives -FTD- y Hermanos Maristas. (1958). 6a. ed. Barcelona: Gustavo Gili S.A.

Compendio de enseñanza del dibujo de perspectiva a partir de los principios básicos: perspectiva lineal y aérea, con instrucciones respecto a la forma correcta de dibujarlas, con ejemplos y aplicaciones al final del libro.

Dibujo de máquinas. Pohl, W. (1959). 4a. ed. Barcelona. Gustavo Gili.

Manual de dibujo de máquinas que sigue la enseñanza de la geometría descriptiva, donde es una exigencia que el estudiante conozca estos principios. Enseña el dibujo de piezas de máquinas, unión de partes, croquis, dibujos para ofertas, catálogos y talleres de producción, puesto que en este manual se describe el dibujo como un medio útil y necesario para la comunicación entre el creador de una máquina y el taller encargado de construirla; para que el fabricante se entienda con su clientela y, finalmente, como requisito para la concesión de permisos para instalar máquinas. El manual contiene 345 ilustraciones a lo largo del texto.

Anatomía artística del cuerpo humano. Barcsay, J. (1968). México: Eds. Diamon, Manuel Tamayo en coedición con la Editorial Corvina (Budapest).

Tratado de dibujo anatómico, aquí se divide el cuerpo en parte superior e inferior, para definir su nomenclatura e iniciar la enseñanza del dibujo del cuerpo desde el hueso como forma individual, siguiendo su constitución paso por paso hasta llegar al músculo y la forma de dibujar sus proporciones, posiciones y movimientos.

Método de Dibujo. Susaeta S.A. (1967). 4 vols. Medellín. Ed. Susaeta.

Este método se basa en las normas de la perspectiva de las sombras propuesto para la enseñanza elemental o básica primaria. Es una cartilla con hojas cuadrículadas, que indica el modelo de la imagen a dibujar, el instrumento y el orden de uso del mismo, recordando siempre ser fiel a la cuadrícula y la línea exacta.

Curso de dibujo. Buntinx. L. A. (1970). Miami, Florida. Editorial Modern School.

Compendio práctico de dibujo animado; incluye sucintamente cómo dibujar proporciones, perspectiva, anatomía, expresiones, estudio de manos, dibujo de figura masculina, femenina y de niños, diagramación, caricatura, ropa, animales, planos, dibujo humorístico e historietas, dibujos animados, estudio de luz y sombra y composición. Incluye imágenes a lo largo del texto.

Dibujo técnico: Manual del profesor. Bachmann, A. y Forberg, R. (1973). Barcelona: Editorial Labor S. A.

Este manual pretende enseñar al estudiante, maestro y profesional de dibujo de máquinas para lo cual presenta diferentes formas de dibujo de escalas de cuerpos, piezas, ejercicios geométricos, dibujo de proyecciones y perspectiva paralela. Tiene un apartado preliminar con la definición, las características y los usos de los materiales de trabajo.

El dibujo: historia de un arte. Leymarie, Jean, Geneviève, Monnier & Bernice, Rose. (1979). Barcelona: SKIRA – Carroggio S.A.

Historia del dibujo que comprende un recorrido por los códices, tratados de enseñanza del dibujo, técnicas fundamentales usadas, finalidad del dibujo en los artistas, dibujo como instrumento de observación y dibujo a finales del siglo XX.

Manual práctico de dibujo técnico. Introducción a los fundamentos del dibujo técnico industrial. Wilhem, Schneider. & Sappert, Dieter. (1981). 3a. ed. Barcelona: Ed. Reverte.

Manual de estudio y enseñanza del dibujo, en el que se representan cuerpos de máquinas con piezas mecánicas en perspectiva; plantea ejercicios de dibujo del cuerpo y dibujo geométrico.

La enseñanza del dibujo en la escuela primaria y secundaria. Gilbert, M. (1974). Buenos Aires: Ed. Paidós.

Este texto discursivo tiene dos apartados: uno comprende la educación primaria y el otro, la secundaria. Para la primera, se proponen actividades artísticas visuales (*collage*, moldeado, raspado, pintura, croquis), en pro del desarrollo tanto de la personalidad como de la expresión e imaginación del niño a partir de etapas propuestas por el autor, que tienen en cuenta el desarrollo físico y mental del niño. En el caso de los jóvenes, dice valorar el cambio psicológico que incluye el paso a la adolescencia, enseñando el dibujo a través de la observación, la decoración y el croquis. En menor medida, debate respecto a la labor y el método docentes para enseñar dibujo.

Manual de dibujo arquitectónico. Ching, Frank. (1980). 4a. ed. México: Gustavo Gili.

Este manual distingue en su inicio los materiales que usa el dibujo arquitectónico. Aborda temas respecto al delineado arquitectónico, convenciones del dibujo, texturas y contexto, discusión de símbolos gráficos y de dibujo a mano alzada en el croquis. Con 128 páginas ilustradas.

Guía completa de ilustración y diseño. Técnicas y materiales. Jaques, Robín. (1981). Madrid: Blume Editores.

Manual práctico sobre la técnica completa de ilustración y diseño dirigido a estudiantes, profesores y profesionales con la intención de publicar o reproducir imágenes. Con una guía completa de materiales, equipo y técnicas para cada apartado.

Figuras y movimiento: texto de dibujo básico para la enseñanza media. Almeida, T. Bogotá: Programas educativos.

Manual de dibujo que tiene como objetivo presentar un método a través de una visión básica del dibujo desde todas las formas de la naturaleza, hasta la interpretación de las diversas ideas y sentimientos para la Educación Media. Este método tiene en cuenta en la enseñanza líneas, formas, figuras y el dibujo libre, para que el estudiante aprenda a dibujar pero también a expresarse mediante el mismo. Pensando así, el dibujo como medio de expresión, brinda en los ejercicios espacio para anotaciones del aprendizaje del estudiante.

Dibujando a la pluma. Velazco, José Luis. (1991). 6a. ed. Barcelona: Ed. CEAC S. A.

En un primer momento, este manual hace una breve descripción de los usos y características de los instrumentos necesarios en el momento de dibujar a la pluma. Los temas tratados en este texto incluyen el trazado de la pluma, el sistema de sombreado, línea, mancha, técnicas no tradicionales como la pluma inglesa, la ilustración, y publicidad e historietas. Posteriormente caracteriza el uso de materiales no usuales, como el chinógrafo y el lápiz litográfico, entre otros.

De esta misma editorial se encuentran 18 publicaciones acerca de la enseñanza técnica del dibujo en campos específicos como figura humana, dibujo de flores o de paisajes, historietas, entre otros, señalados en la parte final del libro.

El dibujo en Colombia, 1970-1986. Rey, Juan Ricardo. (2007). Medellín: La Carreta Editores.

Presentación del dibujo enmarcado en la época histórica comprendida entre 1970 y 1986, que da cuenta de la presencia del dibujo señalando los nuevos artistas dibujantes y las exposiciones en los Salones Nacionales de Artistas y en el Museo de Arte Moderno de Bogotá. Nombra y clasifica bajo diversas formas de dibujo las obras de artistas como Darío Morales, Oscar Muñoz, Miguel Ángel Rojas y Álvaro Barrios. Incluye, además, un apartado sobre el dibujo hiperrealista e imágenes a lo largo del texto de los artistas antes mencionados acompañados de otros, como Luis Caballero, Fernando Botero, Pedro Alcántara, Santiago Cárdenas, María Varela y Antonio Caro. Contiene 35 ilustraciones de las obras de artistas colombianos del mismo periodo.

Colecciones virtuales de la Biblioteca Nacional de Colombia

www.bibliotecanacional.gov.co

Fondo José María Espinoza, Biblioteca Nacional de Bogotá.

Catálogo en línea de retratos y paisajes de la Biblioteca Nacional de Colombia, disponibles para descarga de todos los usuarios en la página web de la Biblioteca, en recursos digitales desde <http://190.26.211.121/uhtbin/cgiirsi.exe/Dlgdef2nRA/B.NACIONAL/311010005/5/0>

Banco de imágenes de la Biblioteca Nacional de Bogotá

Conjunto de imágenes de dibujo y pintura a lo largo de la historia, contenidas bajo los títulos de Ciencias físicas, Historia natural, Arquitectura, Personajes, Mapas y paisajes, Sociedad, Religiones y creencias y Medicina; digitalizadas para descarga de los usuarios en <http://huellas.bibliotecanacional.gov.co/index.php?idcategoria=37291>

Bibliografía

- Acha, J. (2004). *La educación artística escolar y profesional*. México: Trillas
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una experiencia pragmatista de la experiencia estética*. Madrid: Octaedro.
- _____ (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Bogotá. Ponencia presentada en el lanzamiento de la Red de Educación Artística para América Latina y el Caribe.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Editorial Península.
- Baxandall, M. (1985). *Patterns of Intention on the Historical Explanation of Pictures*. Londres: Yale University.
- Bedoya, J. (2006). *Epistemología y Pedagogía*. Bogotá: Ediciones ECOE.
- Benjamín, W. (1982). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: editorial Taurus.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Bruckbank, A. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Danner, A., Withrow, S., J. (2009). *Diseño de personajes para novela gráfica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del Arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, S. A.
- Errázuris, L. H. (2003). Mejorar la calidad de la educación artística en América Latina: un derecho y un desafío. En *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina*. París: UNESCO.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Gómez Molina, J. J., (coord.), Cabezas, L., Copón, M., Ruiz, C., Zugasti, A., (2007). *La Representación de la representación. Danza-Teatro-Cine- Música*. Madrid: Cátedra.

- Gómez Molina, J. J., Cabezas, L. & Bordes, J. (2001). *El manual del dibujo. Estrategias de su enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Gómez Molina, J. J. et al. (1999). *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Gómez Molina, J. J., Cabezas, L., Copón, M. (2003). *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Gombrich, E. (1982). *El legado de Apeles*. Madrid: Editorial Alianza Forma.
- _____ (1983). *Conversaciones sobre el Arte y la Ciencia*. Bogotá: Norma.
- González, J. (2000). *Visión por computador*. Madrid: Paraninfo.
- Kandinsky, V. (2002). *Escritos sobre arte y artistas*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- _____ (1985). *Las sombras y el Siglo de las luces*, Madrid: La balsa de la Medusa.
- Leymari, J. et al. (1979). *History of an art Drawing*. New York: Editions d'Art Albert Skira S.A.
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial S. A.
- _____ (2001). *En el bosque del espejo, ensayos sobre las palabras y el mundo*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Margulis, M. (2008). *La juventud es más que una palabra*. Ensayos sobre cultura y juventud. Argentina: Biblos
- Merleau-Ponty, M. (2002). *El mundo de la percepción: siete conferencias*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Masriera, Víctor. (1931). *Cómo se enseña el dibujo*. *Revista de Pedagogía*.
- Perrelet, L. (1935). *El Dibujo al servicio de la educación*. Madrid: Librería Beltrán.
- Pevsner, N. (1982). *Las academias de arte. Pasado y presente*. Madrid: Ed. Cátedra, S. A.
- Spranger, E. (1945). *Psicología de la adolescencia y otros ensayos*. México: Secretaría de Educación pública.
- _____ (1949). *Cultura y Educación*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Wölfflin, E. (1985). *Conceptos fundamentales en la historia del arte*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Zemelman, H. (2003). *Los horizontes de la razón*. México: Anthropos.
- _____ (junio de 2004 -diciembre de 2005). *Seminario Posdoctoral Desafíos en el Proceso de Formación Docente que plantea el Actual Contexto Latinoamericano*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno H., Sáenz, J., Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Antecedentes de la geometría. Recuperado el 31 de octubre de 2010, de: <http://www.antecedentes.net/antecedentes-geometria.html>

Índice temático

A

Aprendizaje(s), 18, 19, 20, 21, 28, 32, 37, 38, 43, 48, 59, 61, 67, 68, 75, 90, 95, 96, 99-105, 110, 115, 117-123, 125-131, 135, 136, 139, 140, 142, 150, 156, 157, 160, 161, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 181

Artes visuales, 11, 12, 17, 19, 20, 21, 23, 27, 65, 99, 100, 102, 103, 105, 106, 116-118, 120, 123, 127, 135, 139, 140, 164

Aventura(s), 39, 56, 124, 125, 137, 147

C

Capacidad teórica, 104

Conciencia, 32, 52, 55, 56, 61, 77, 88, 89, 91, 95, 114, 129, 139

Conocimiento(s), 11, 12, 14, 15, 18, 21, 27, 28, 32, 40, 41, 47, 51, 53, 55, 59, 61, 65, 69, 71, 74, 75, 78, 79, 83, 87, 94, 101, 102, 107, 109, 112-117, 124, 128, 129, 137, 141, 142, 145, 146, 153, 154, 157-160, 162, 164, 165, 166, 167

Contemporáneo(s), 14, 15, 18, 20, 21, 23, 26, 29, 32, 38, 40, 41, 43, 45, 56, 59, 65, 67, 76-85, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 101, 107, 108, 121, 124, 128, 130, 137, 139, 147, 148, 153, 155, 158, 159, 160, 168, 169

Crítica(s), 13, 14, 38, 45, 53, 62, 78, 79, 80, 89, 112, 114, 115, 117, 121-123, 128, 129, 131, 136, 137

Cultura(s), 14, 18, 33, 40, 41, 42, 51, 56, 61, 62, 66, 77, 79, 83, 84, 95, 96, 101, 102, 105, 107, 112, 116, 117, 121, 122, 123, 138, 141, 142, 147

D

Deconstrucción, 32, 82, 102, 147, 156

Desenfoque, 48, 91, 93

Dibujante(s), 27, 32, 38, 40, 41, 43-46, 51-56, 65, 67, 68, 69, 71, 76, 77, 79, 80-87, 89, 91-96, 100, 101, 103-105, 107, 109, 111, 123, 124, 128-131, 135-137, 139, 142, 156-158, 160, 170, 178, 182

Dibujante profesional, 32, 40, 45, 53, 54, 56, 101

Dibujar, 31, 32, 37, 47, 48, 51, 53-56, 65, 77, 80, 81, 83, 89, 91-94, 103, 104, 120, 123, 124, 127-130, 131, 136-138, 145, 147, 153-155, 157, 158, 160, 164, 165, 171-173, 175, 176, 178, 179, 181

Dibujo artístico, 18, 19, 75, III, 135, 137

Discursos sobre el dibujo, 21, 37, 38, 39, 42, 101, 103, 107, 108, 127

E

Educación media, 12, 99, 109, 110, 112-119, 121-123, 131, 136, 137, 141, 170, 181

Educación no formal, 106

Educación sentimental, 84, 87

Enseñabilidad, 61

Enseñanza, 13-15, 18-21, 32, 37, 38, 43, 47, 48, 56, 59, 60-62, 65, 67, 68, 71, 73, 75, 77, 79, 80, 84, 89-91, 94, 95, 96, 99, 100, 102-104, 107, 108, 110, 113, 118-120, 121, 123, 125-131, 135, 136-142, 156, 157, 160, 161, 164, 166, 168, 169, 173-175, 178, 179, 181, 182

Enseñanza del dibujo, 13, 14, 19, 21, 23, 24, 27, 37, 38, 44, 45, 59, 62, 65-68, 72, 74, 80, 83, 84, 86, 89, 90, 95, 99, 104, 106, III, 118-120, 128, 130, 135, 138-142, 155, 156, 160, 161, 166, 168-170, 175, 178-180

Estrategias metodológicas, 61, 62, 67, 72, 80, 90, 91, 105, 119, 123

Experiencia(s), 18, 26-28, 37, 40, 42, 46, 48, 51-54, 56, 61, 62, 70, 77, 79, 80, 82, 83, 89, 92, 93, 96, 101, 103, 104, 107, 112, 117-119, 121, 124, 125, 127, 128, 130, 136, 137, 140, 147, 149, 150, 153, 154, 157, 161-163

Extrañamiento, 91, 92

F

Formación de artistas, 19, 21, 56, 59, 77

Formación de licenciados, 12, 19, 20, 23, 127, 129

Formación de jóvenes, 21, 103, 106, 107, 109, 131

Formación de profesionales, 32, 38, 129, 130, 141

G

Geometría, 70, 71, 164, 169, 172-174, 179

I

Imagen(es), 17, 18, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 36, 39, 43-48, 50, 52-55, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 68, 69, 70-78, 80-83, 85, 86, 89, 90, 92-94, 98, 100, 106, 107, 117, 118, 126, 128, 130, 134, 138, 140, 142, 143, 145, 146, 147, 151, 154, 155, 157-159, 163, 166, 170, 172, 173, 179, 181, 182

Indefinición, 91, 92

Intuición(es), 24, 27, 71, 77, 79, 84, 91, 92, 131

Itinerancia, 81, 91, 93

J

Juventud, 107, 109, 110, 111, 112, 135

L

Lectura analítica, 24, 27

Licenciado en artes visuales, 99, 120, 123, 135

Lo dándose, 21, 37, 38, 51-55, 82, 91, 101-104, 107, 108, 111, 120, 127, 128, 135

M

Manuales del dibujo, 158

Métodos de evaluación, 74, 82

Modelo(s), 15, 18, 37, 46, 52, 59, 59, 60, 61, 62, 65-68, 70-72, 74, 75, 79, 81, 84, 86, 91, 92, 94-96, 101, 104, 105, 108, 120, 123, 128-130, 147, 148, 156, 157, 164, 166, 169, 179
de enseñanza, 104, 169
expresionista, 61
filolingüista, 61
logocentrista, 61
pedagógico, 59
de intención, 26, 40, 95, 130
de proceso, 96
de referencia, 95, 130
formativo, 128

Modo académico, 14, 45, 65, 67-72, 75, 76, 82, 84, 107, 108, 12

Modo contemporáneo, 14, 65, 76-84, 95, 121, 128, 137

O

Oficio(s), 74, 75, 140, 170

Ojo propio, 94, 95, 130, 131, 136, 137

P

Pensamiento Oriental, 84, 85, 86

Pensamiento romántico, 87

Percepción(es), 26, 28, 31, 37, 40, 41, 47, 76, 77, 79, 80, 91, 101, 121, 123, 124, 128, 148, 149, 150, 151, 153, 157, 161-163

Perspectiva(s), 14, 15, 19, 20, 38,
40, 53, 54, 71, 72, 75, 77, 80,
91, 99, 105, III, II7-120, 122,
125, 135, 136, 138, 163, 164,
165, 169, 172-180

Política educativa, 109, 112, 115

Práctica(s) pedagógica(s), 19,
62, 105, 117, 121

Problemas del dibujante, 123,
124

Propósitos formativos, 61, 62,
67, 71, 78, 119

R

Reconstrucción, 27, 28, 62, 91,
93, 157

Recursos materiales, 21, 37, 38,
42-45, 48, 53, 91, 93, 101, 103,
104, 107, 108, 120, 122-124,
127, 128, 147, 148

S

Saber pedagógico, 13, 102-105,
120, 122, 126, 131, 135

Sentido(s), 13, 15, 19, 23-27, 32,
37, 40, 41, 43, 45, 46, 51-56,
59, 60, 62, 65, 66, 71, 76, 77,
79, 82, 85, 87-93, 95, 96, 99-
105, 107-109, III, 115-117, 119,
121-127, 129-131, 135-140, 145,
148, 150, 154-156, 160, 161,
168, 176

Sistemas de enseñanza, 32, 37,
38

T

Taquigrafía de referencia, 147

Tradición occidental, 45, 53, 54,
59, 62, 65, 85, 100, 101, 103,
128

Transposición didáctica, 61

Índice onomástico

A

Acha, J., 125
Aguirre, I., 61, 62, 67, 117
Alcántara, P., 182
Almeida, T., 181
Arendt, H., 23
Audran, G., 171

B

Bachmann, A., 180
Barbaro, 164
Barcsay, J., 179
Barbero, M., 157, 158
Barrios, A., 182
Batista, L., 158
Baxandall, M., 26, 40, 70, 148,
150, 151, 152, 153, 161, 162, 163
Bedoya, I., 59
Benjamín, F., 79, 163
Bernice, R., 180
Bergson, H., 79

Berkeley, G., 161
Best., A., 177
Bordes, J., 152, 156, 160
Borse, 164
Botero, F., 182
Bozal, A., 161
Botey, F., 70, 85, 175
Braslavsky, C., III
Brunelleschi, F., 71, 164
Buntinx, L., 179

C

Caballero, L., 182
Caballo, I., 84
Cabezas, L., 45, 153, 154, 155,
156, 157, 158, 160
Cárdenas, S., 182
Caro, A., 182
Carvajal, M., 174
Castro, F., 155
Cennini, C., 164

Chateaubriand, V., 171

Chevallard, Y., 61

Ching, F., 181

Christo, J. C., 155

Claudi, C., 72, 177

Cochin, N., 162

Commelerán, A., 175

Condillac, E., 161

Couty, E., 178

Courbet, G., 166

D

Da Vinci, L., 165

Dalí, S., 155

Daumier, H., 31, 170, 177

De Vries, 164

Del Sarto, A., 71

Deleuze, 79

Della Francesca, P., 164

Di Credi, L., 71

Dorn, V., 162

Durero, A., 164

E

Espinoza, J. M., 168, 169, 182

Esteve, F., 70, 85, 175

Euclides, 71, 164

F

Ferré, J., 175

Fidias., 71

Forberg, R., 180

Franquesa, X., 155

Freud, S., 76

Fripp, D., 176

Fröebel, F., 166

G

Garay, E., 170, 177

García, D., 155

Geneviève, M., 180

Giacometti, A., 155

Gilbert, M., 180

Gilchrist, A., 162

Gombrich, E., 26, 40, 68, 75, 80

Gómez, J. J., 14, 18-21, 23, 24, 26, 28, 31-33, 37-43, 45-48, 51-56, 59, 62, 65, 67-69, 76, 77, 80, 84, 89-92, 94-96, 99, 101-103, 107, 110, 118-120, 122-124, 127-131, 136, 138, 139, 141, 145-148, 153, 155-157, 160, 167, 169

H

Hegel, F., 88

Henry, J., B., 173

Hernández, F., 116, 119

Holbein, J., 44

I

Ibarra, J., 171

J

Jamnitzer, 164

Jaques, R., 181

Jiménez, J., 155

Jombert, 162

K

Kac, E., 159

Kandinsky, V., 167

Kavanach, A., 157

Kalo, F., 79

Klee, P., 79, 155

Koenderink, 162

Krussi, H., 174

L

Le Clerc, 164

Leudo, C., 177

Leymarie, J., 180

Lisipo, 71

Lledó, G., 155

Locke, J., 161

Lyotard, J., 79

M

Malevich, K., 155

Manguel, A., 24, 26, 27

Margulis, M., 110, 111

Marolois, 164

Matisse, H., 76, 167

Masriera, V., 15

Miguel Ángel, 165

Monet, 76

Moraga, E., 157, 159

Morales, D., 182

Moure, G., 155

Muñoz, O., 182

Mutis, J., 178

N

Nauman, B., 31

Núñez, M., 155

O

Orlan, 159

P

Pardo, J. L., 155

Peralta, J., 71

Perrelet, l. A., 18, 177

Petitot, 164

Pevsner, N., 67

Pestalozzi, J., 15, 62, 166

Picasso, P., 76, 79, 167

Platón, 71

Pohl, W., 179

Pollock, J., 146

Pozo, J. I., 12, 17, 18

Prada, J., 157, 158

Praxíteles, 71

Primaticcio, 71

R

Rabazas, A., 155, 157, 159

Ramos, M., 155

Reid, T., 163

Rey, J., 182

Rodríguez, P., 170

Rojas, M., 182

Romano, G., 71

Rousseau, J., 15, 166, 177

Ruiz, A., 155,

Ruiz, C., 153

S

Salas, R., 155

Santamaría, E., 173

Sappert, D., 180

Schiavone, 71

Schiller, F., 87

Seurat, G., 76, 167

Siringatti, 164

Spranger, E., 109, 121, 139

Stelarc, 159

T

Tavera, J., 173

Thompson, R., 176

Toledo, P., 172

Torras, I., 155

U

Urdaneta, A., 169

V

Valldosera, E., 159

Varela, M., 182

Vasari, G., 67, 68, 165

Vásquez, G., 177

Velazco, J., 181

Vergés, J., D., 175

Viñola, J., B., 174

Virilio, P., 110

Vitrubio, 71

W

Waltz, D., 162

Wilhem, S., 180

Z

Zamarro, E., 157, 159

Zemelman, H., 37, 51, 124, 125

Zuccaro, F., 67, 165

Zugasti, A., 153, 154

Zuluaga, O., 102

Impreso en el mes de junio de 2015
en los talleres de Xpress Estudio
Gráfico y Digital S.A.
Bogotá, 2015. Colombia.

ISBN: 978-958-8908-07-6



9 789588 908076

Este libro se propone ofrecer un espacio de reflexión en torno al dibujo como disciplina de las artes visuales, desde sus modos de enseñanza y aprendizaje, y en relación con sus aspectos históricos y conceptuales. Sus autoras utilizaron el método de lectura analítica como estrategia de conversación con los textos *El Manual del dibujo*, *Las lecciones del dibujo* y *Estrategias del dibujo contemporáneo*, del autor español, ya fallecido, Juan José Gómez Molina.

Desde este lugar estudian el tema para contextualizar sus reflexiones de cara a la formación de licenciados en Artes Visuales, quienes tendrán la responsabilidad de asumir sus prácticas educativas con población de jóvenes de Educación Media en el sistema educativo formal y en educación no formal e informal. Pretende ser un espacio para pensar el dibujo desde sus variables creativas, educativas y sociales, para esto se ha precisado de rigurosidad en el manejo de los conceptos, como de persistencia en su indagación, todo lo cual ha posibilitado presentar los felices hallazgos que, gracias a esta publicación, hoy pueden disfrutar los lectores, dibujantes, profesores, estudiantes y, en general, todos aquellos que se interesan por los problemas de la enseñanza de las artes visuales.

Colección: Memorias y entramados
educativos y culturales