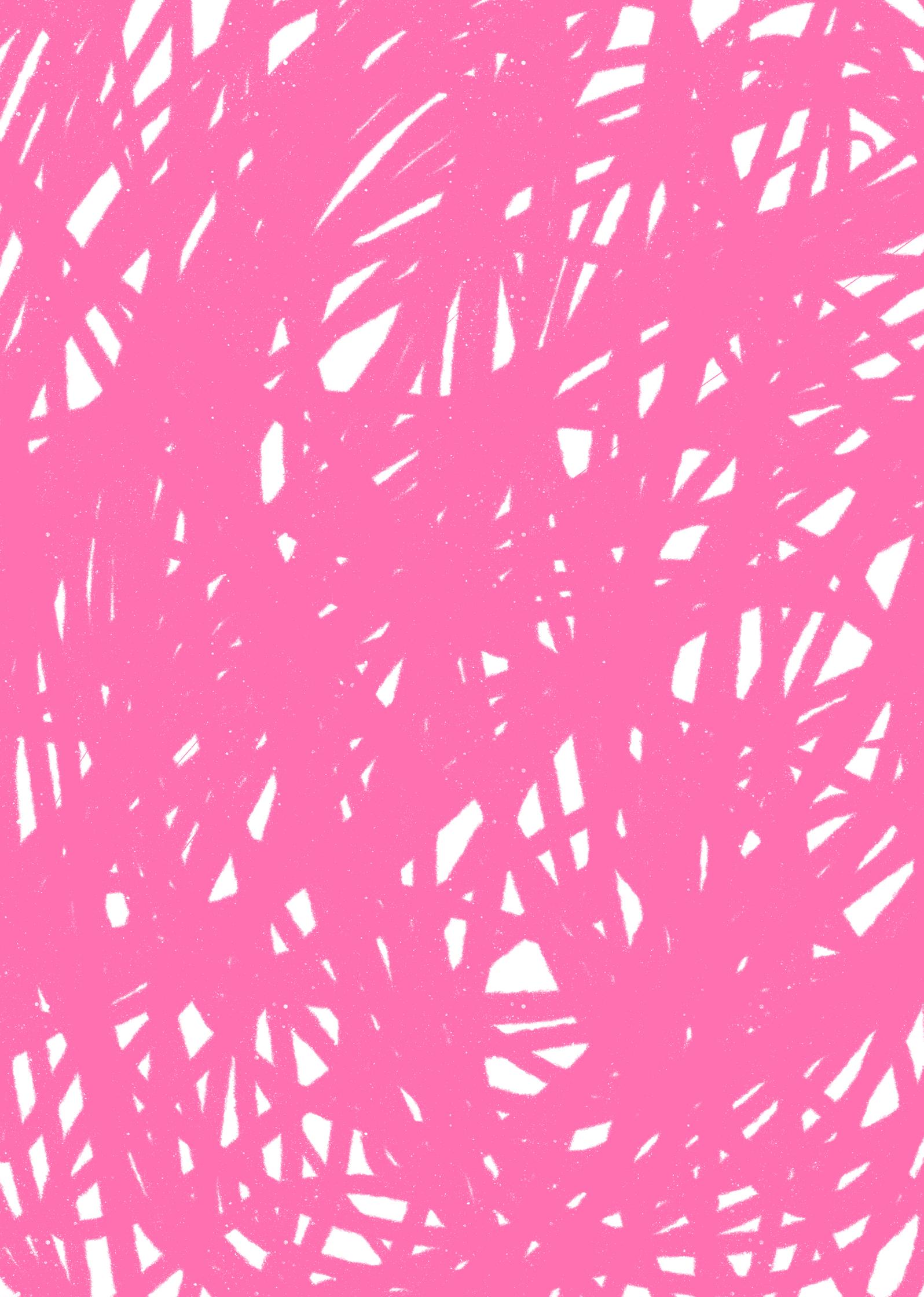


-TRABAJO DE FIN DE MÁSTER-

El Dibujo como origen del autoconocimiento

Propuesta de investigación sobre la exploración
gráfica como metodología disruptiva
en la educación formal





“Cuando dibujar se convierte en un posicionamiento vital con uno mismo y el entorno” (Ojeda, comunicación personal, 2023)

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Autoría: Cristina Ojeda Cañeque

Tutorización: Ana María Marqués Ibáñez

Curso académico: 2022-2023

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria
y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Especialidad de Dibujo, Diseño y Artes Plásticas.

Universidad de La Laguna



Este proyecto está sujeto a una licencia Creative Commons que permite la reproducción total o parcial, la distribución, la comunicación pública de la obra y la creación de obras derivadas, siempre que no sea con fines comerciales y que se distribuyan bajo la misma licencia que regula la obra original. Es necesario que se reconozca la autoría de la obra original.



Cita visual literal, Imagen escaneada, perteneciente al libro de María Acaso y Clara Megías, *Soberanía Visual* (p.34-35)

Durante más de veinte minutos la niña permaneció sentada ante una hoja de papel, completamente absorta en lo que estaba haciendo. A la maestra aquello le pareció fascinante. Al final le preguntó qué estaba dibujando. Sin levantar la vista, la niña contestó: «Estoy dibujando a Dios». Sorprendida, la maestra dijo: «Pero nadie sabe qué aspecto tiene Dios». La niña respondió: «Lo sabrán enseguida».

El Elemento, Ken Robinson, 2019, p.16.

Resumen

En éste proyecto de investigación artística, me centro en la búsqueda de una justificación que me permita entender porqué el alumnado deja de dibujar cuando llega a la adolescencia.

Para ello hago un recorrido del contexto global de la educación artística en España, de las Historia del dibujo, así como de sus metodologías de enseñanza. La idea es partir de una imagen global que nos situé sobre el problema de investigación para ir poco a poco desgranando las condiciones que los hacen posible.

Además de ello la investigación se centrará en el estudio de caso de las prácticas educativas realizadas en la Escuela de Arte y Superior de Diseño, Fernando Estévez durante el curso 2022-2023, concretamente en el grupo de 1º de Ilustración, quienes sirvieron de inspiración para la elaboración de éste proyecto de investigación. La manera en la que se desarrolla la propuesta se basa en el proceso metodológico autoetnográfico, por el cual responderé al objeto de estudio y por el cual expondré mi posicionamiento como docente frente al proceso de enseñanza del dibujo. Una vez definidos todos estos aspectos propondré una alternativa metodológica más justa y coherente con el alumnado, de manera que se pueda restaurar o reconstruir la relación con el dibujo, desde la experimentación, el diálogo, el movimiento, la co-creación y el desarrollo gráfico personal.

Palabras Clave:

Dibujo, Individuo, Experimentación,
Desarrollo integral, Metodología disruptiva

Abstract

In this artistic research project, I focus on the search for a justification that allows me to understand why students stop drawing when they reach adolescence.

For this I make a tour of the global context of artistic education in Spain, of the History of drawing, as well as its teaching methodologies. The idea is to start from a global image that situates us on the research problem to gradually reveal the conditions that make it possible.

In addition to this, the research will focus on the case study of the educational practices carried out at the School of Art and Superior Design, Fernando Estévez during the 2022-2023 academic year, specifically in the 1st year group of Illustration, who served as inspiration for the development of this research project. The way in which the proposal is developed is based on the autoethnographic methodological process, by which I will respond to the object of study and by which I will expose my position as a teacher in front of the drawing teaching process. Once all these aspects have been defined, I will propose a fairer and more coherent methodological alternative with the students, so that the relationship with drawing can be restored or reconstructed, from experimentation, dialogue, movement, co-creation and graphic development.

Key words:

Drawing, Adolescent, Experimentation,
Comprehensive development, Disruptive
methodology

Índice

Introducción	7
Planteamiento del problema	9
Estado del Arte	13
Marco teórico	29
Objetivos	59
Metodología y procedimientos	62
Experiencia de prácticas	67
Referencias	95
Conclusiones	89
Futuras líneas de investigación	84
Resultados	74

3.1 Situación general de la Educación Artística en España	13
3.2. La importancia de impartir Artes Plásticas y Visuales en el contexto de la Educación Formal.	18
3.3. En contra de la pedagogía tóxica como modelo hegemónico en la educación artística formal.	23

4.1 Dibujo: Definición y redefinición	29
4.2 Recorrido Histórico del Dibujo.....	31
4.3 Dibujo contemporáneo y sus derivas	39
4.4 El Dibujo en el campo de las ciencias sociales (psicología y la pedagogía)....	43
Etapas de desarrollo del dibujo infantil.....	46
4.4.1 Metodologías de enseñanza en el Dibujo.....	49



1.Introducción

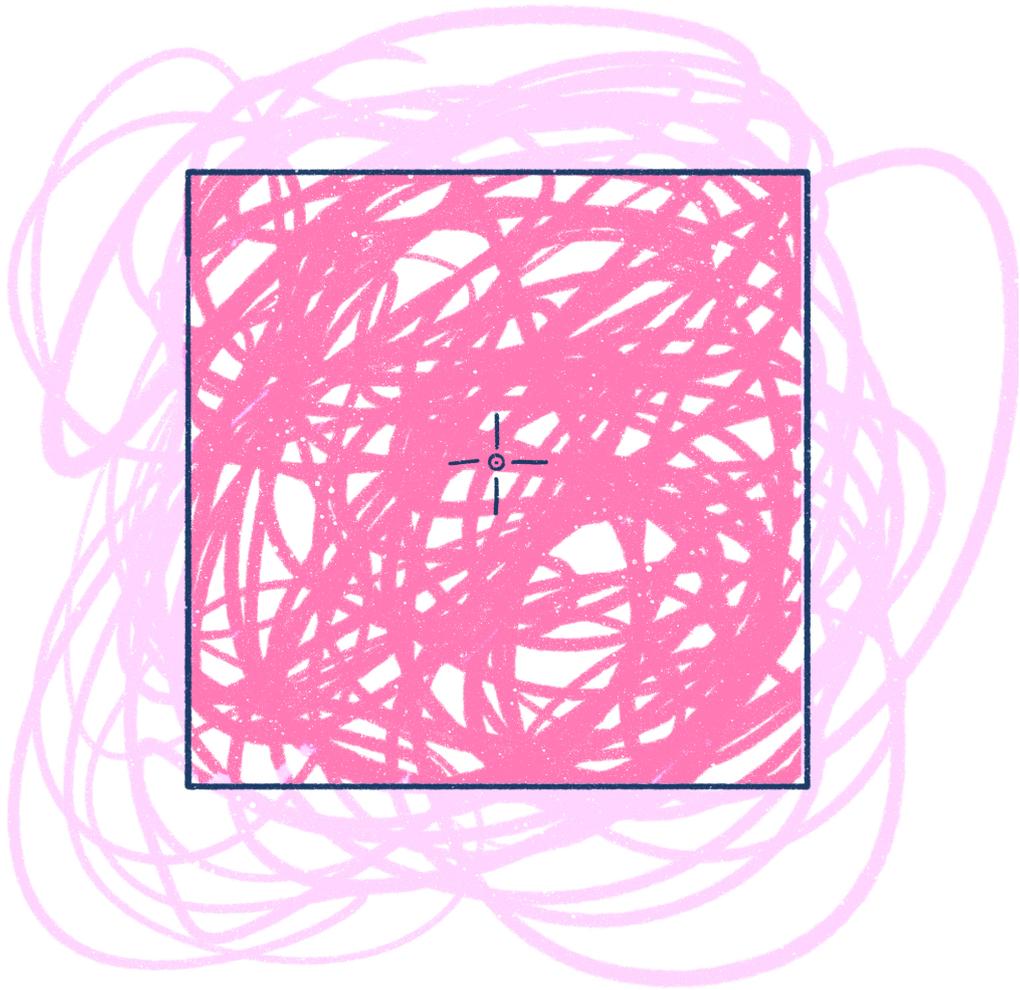
En mi caso no fue Dios si no una castaña, (*Mr. Chesnut*), el que hizo que me apasionara por el Arte. Tan sólo tenía cinco años, era mi primer día en un colegio nuevo. No conocía a nadie y era bastante tímida. Cuando llegué la profesora nos puso a copiar la personificación de una castaña, esa tarea me resultaba sumamente entretenida. La profesora se acercó a mi y se quedó impresionada, en aquel momento me pareció real y sincera. Cogió mi dibujo y lo enseñó a toda la clase, lo que sentí cuando reconocieron mi trabajo desencadenó una predilección por el dibujo que tiempo después me llevó a estudiar Bellas Artes. Las repercusiones que nuestras palabras, gestos y actitudes tienen en el alumnado son impredecibles, pero detrás de la pasión o el desdén por una materia está el recuerdo de una experiencia.

¿Porqué dejamos de dibujar, al llegar a la adolescencia?, Ésta será la pregunta clave que me llevará a desarrollar este proyecto de investigación, el cual parte de la experiencia recopilada durante las prácticas académicas en la Escuela de Arte y Superior de Diseño Fernando Estévez. Partiremos del estudio de caso del alumnado de 1º de Ilustración, quienes me hicieron ver el poder que tiene el dibujo como transmisor de inseguridades y miedos del alumnado, pero también como importante recurso para trabajar sobre el autoconocimiento y la expresión personal.

A lo largo del proyecto se plantearán las posibles causas que subyacen a la pérdida de interés del dibujo por parte del alumnado en su paso de la infancia a la adultez, tomando como referencia las investigaciones de distintos autores, intentando aportar una visión multidisciplinar como respuesta al objeto de estudio.

La construcción narrativa del proyecto se ha planteado desde una visión contextual y global de los agentes participantes, a una visión cada vez más concreta y personal. De esta manera veremos el contexto de la educación y la educación artística, el contexto histórico del dibujo y su definición hasta encontrarnos con la experiencia académica y una propuesta o línea de investigación, como alternativa a la situación de la que parte la enseñanza del dibujo.

Con todo ello se pretende dar una visión general sobre la problemática de la enseñanza artística y presentar el dibujo contemporáneo como un método para fomentar el desarrollo integral del alumnado.





2.Planteamiento del problema

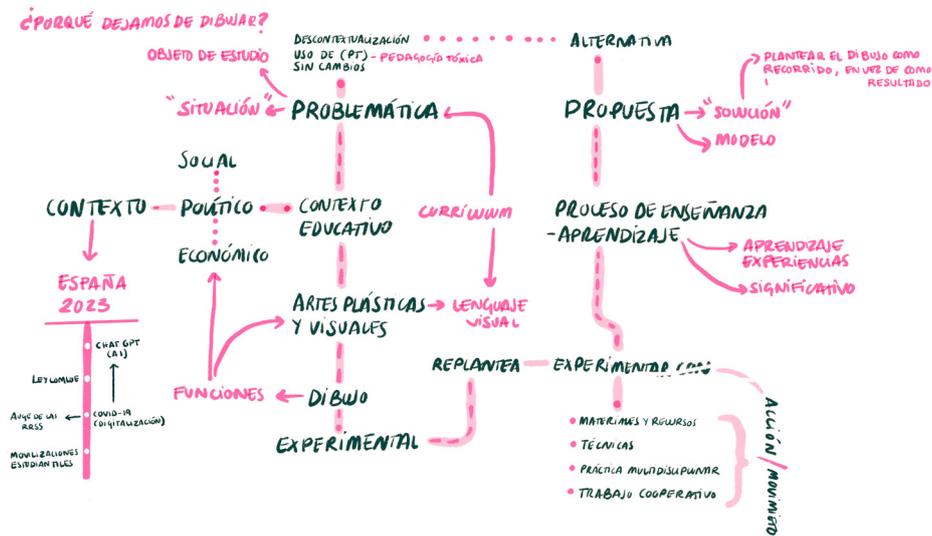
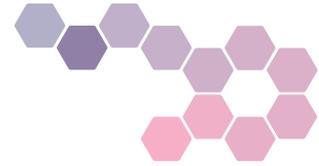


Fig.1.Cita visual literal de autoría propia. Mapa mental sobre el problema de investigación/Research problem Mind Map (2023).

El interés que ocupa éste proyecto de investigación basado en las artes, es el resultado directo de la observación durante la realización de las prácticas del máster de formación de profesorado (especialidad en Dibujo, Artes plásticas y Diseño). Durante el tiempo que estuve cursando las prácticas en la Escuela de Arte y Superior de Diseño Fernando Estévez, en Santa Cruz de Tenerife, pude implementar ejercicios entorno al dibujo intuitivo, los resultados obtenidos en la primera sesión me hicieron replantearme el modo en el que se enseña Dibujo (véase fig.1) y cómo ésta tendencia educativa puede afectar sobremanera la disposición del alumnado a enfrentarse a un papel en blanco.

Lo que más me llamó la atención fue el hecho de que gran parte del alumnado del módulo de Ilustración (alumnos con los que realicé la intervención) tenían un concepto muy limitante sobre lo que es el Dibujo,

entendiendo éste mayoritariamente como un estilo de representación de la realidad con un grado de iconicidad alto (realista o hiperrealista). La desproporción, el accidente o azar no eran estrategias que incorporaran en su práctica. Al plantearles otros ejercicios que les sacaban de su zona de confort (contrario al método tradicional/academicista con el que habían aprendido a dibujar) muchos se bloqueaban y experimentaban una sensación de incomodidad, antes incluso de haber empezado a dibujar, todo ello por la creencia de que el resultado de la práctica no iba a cumplir con sus expectativas. Como si se tratara de una indefensión aprendida, el alumnado (siempre hablando en términos genéricos y teniendo en cuenta la muestra de estudio) ha aprendido a dejar de lado su expresión gráfica innata. Sabemos que el Dibujo es una herramienta con la que los humanos desde que nacemos nos expresamos y comunicamos,



antes incluso que la escritura, (Maestre, 2010). De ésta manera conocemos el mundo que nos rodea y a nosotros mismos.

Lo llamativo es que en las fases del desarrollo del dibujo, el infante que va adquiriendo las habilidades motoras, comunicativas, cognitivas y afectivas correspondientes a cada una de las etapas, que vinculan el dibujo con el juego, al pasan de la niñez a la adolescencia, ésta percepción sobre la utilidad de la práctica gráfica parece estancarse y sufrir un retroceso sobre la confianza del discente. Algo ocurre con su autoconcepto y autoestima que hacen que lo que antes le motivaba se convierta en un bloqueo, asumiendo su incapacidad para la práctica tan natural y humana como es el acto de dibujar.

Por ello en este proyecto me cuestiono el motivo de que ésto suceda, la razón de porqué dejamos de dibujar, para indagar a cerca de cuales son los agentes que interviene en éste proceso, preguntándome si existe alguna metodología que puede revertir este proceso para recuperar la pasión por dibujar en el alumnado de educación formal, o por lo menos una alternativa que abra una vía de exploración distinta a la que solemos encontrar (Camnitzer, 2017 citado por Acaso, 2017).

Sin ánimo de caer en el error de creer que esta investigación es novedosa, pues me baso en textos académicos de otros autores, me gustaría dejar patente la intención de generar

un posicionamiento claro como arteducadora a cerca de lo que considero que es el dibujo como disciplina artística. Además de proponer una línea metodológica para todo aquel que quiera aprender a Dibujar. Porque la falta de modelos en el aula reclaman la construcción de otro formato pedagógico entorno a la práctica educativa del Dibujo. Para que el alumnado en general y el que decida estudiar la rama de Artes Plásticas y Diseño pueda disfrutar del proceso, desarrollándose de manera integral.

Tal y como acuña Acaso (2018), autora de referencia para esta investigación; Lo primero de lo que debemos ser conscientes y darnos cuenta como docentes es que lo que aprende el alumnado no es lo que el docente le enseña. Esta frase se convertirá en el punto de partida para identificar el rol del docente que practica un tipo de enseñanzas denominadas disruptivas, con el que me siento identificada, además de poner sobre la mesa, y en tela de juicio, muchos de los conceptos y roles que teníamos asumidos de manera categórica.

La consigna debe entenderse como la oportunidad que tiene el docente para evolucionar en su profesión hacia maneras más justas y honestas con la enseñanza, rompiendo con los estándares estrictos del currículum tradicional, centrado en la evaluación y en los resultados frente al modelo disruptivo centrado en los quienes, el proceso y el aprendizaje del alumnado.



Por ello, la propuesta que ofrezco es un compendio de inquietudes y voluntades sobre la manera en la que se enseñan las artes plásticas y visuales, concretamente el dibujo como disciplina y el papel que ocupan dentro del sistema mundo-imagen.

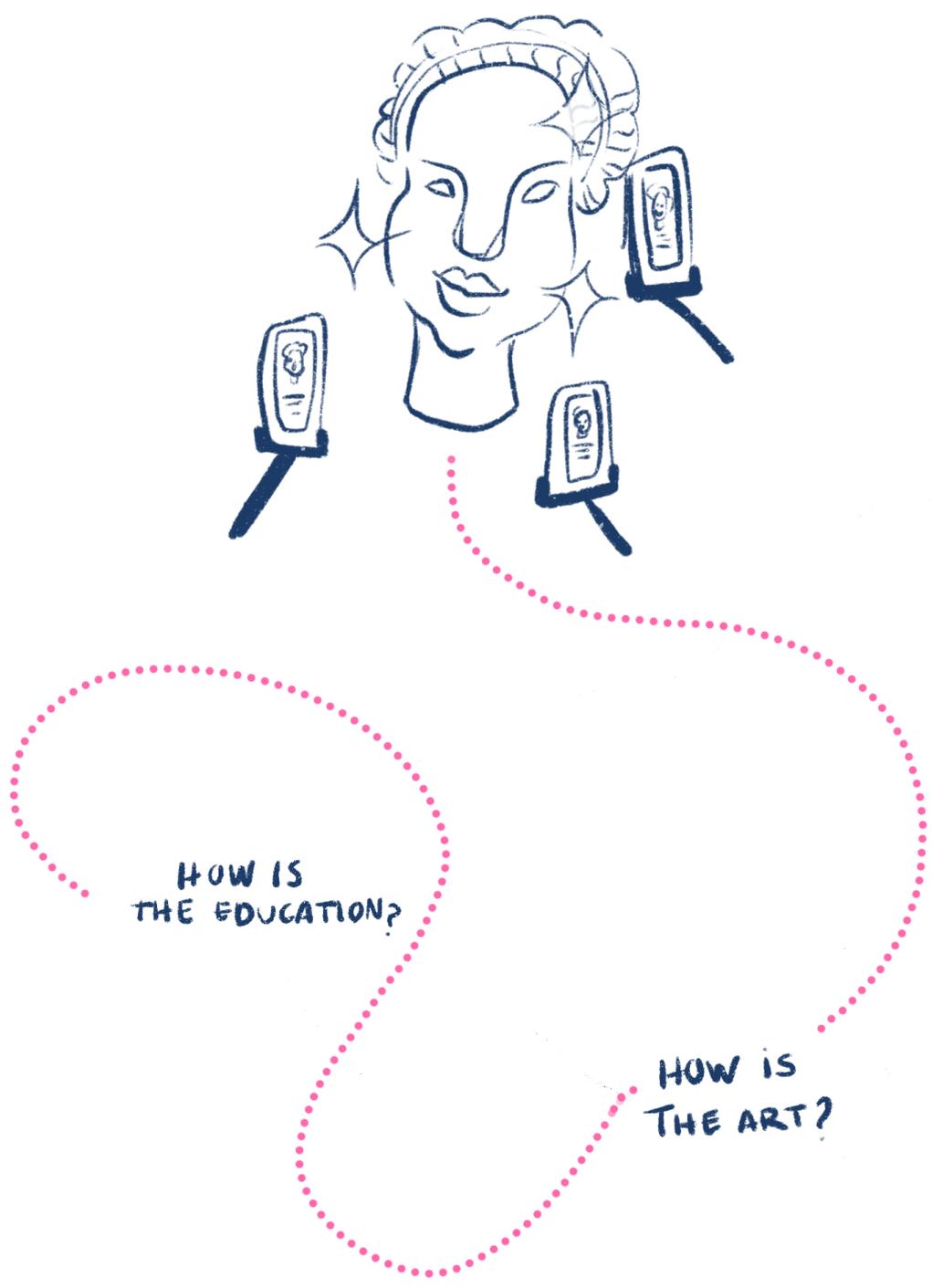
Esta realidad no se puede desligar de la práctica docente ni del proceso de enseñanza-aprendizaje, (porque como veremos, y aunque la necesidad de categorizar y compartimentar del ser humano le halla llevado a trazar fronteras entre territorios, disciplinas e individuos), todos formamos parte de un mismo ecosistema indivisible, en cuanto al poder que tenemos para afectar y transformar a los otros y al medio.

Para recabar información a cerca del objeto de investigación, se partirá del estudio de caso de las prácticas docentes realizadas en las EASD, Fernando Estévez. La información se analizará junto a los textos consultados desde una metodología autoetnográfica, que proporcione validez al testimonio de las personas y experiencia de las personas como generadoras de conocimiento, desde una visión subjetiva y personal. Esta idea del diálogo interno y la comunicación colectiva como hacedor de conocimiento no es nueva. El agente educador ha ido cambiado y modificando sus metanarrativas según las necesidades del sistema político y social en el que se encuentre, hemos pasado de la figura del maestro o de la maestra como máxima autoridad formativa,

a educarnos a través de plataformas digitales como YouTube, Instagram o Twitch, lo que se propone es personalizar los debates desde la propia experiencia, partiendo del individuo como sujeto activo y creador de conocimiento, más que como sujeto pasivo y consumidor de información.

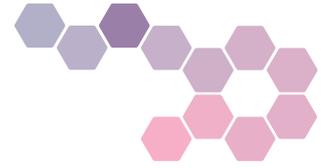
Los cambios exponenciales en el avance tecnológico han traído consigo modificaciones equivalentes a nivel social y relacional, por ello creo que más que nunca es necesario una deriva en la manera de concebir y construir la educación, haciendo especial hincapié en las posibilidades del dibujo como herramienta para desarrollar en el alumnado aptitudes que les permitan crecer en el ahora, conscientemente. Para que puedan discernir entre las multiplicidad de discursos y narrativas que les rodean.

Las aportaciones que el dibujo ofrece como disciplina son extrapolables a cualquier ámbito académico y a cualquier persona y rama de conocimiento (aunque en este caso nos centraremos en los estudiantes de la Escuela de Arte y Superior de Diseño Fernando Estévez). De ésta forma se genera un nuevo modelo entorno a la práctica y la enseñanza del dibujo, desligada del miedo y la inseguridad y fundamentada en la adaptabilidad, la creatividad, la expresividad, el movimiento, la cooperación y el diálogo.



HOW IS
THE EDUCATION?

HOW IS
THE ART?



3. Estado del Arte

3.1 Situación general de la Educación Artística en España

Para entender cual es el panorama de la educación artística en España primero debemos hacer un breve recorrido por la transformación que ha sufrido la Educación en términos legislativos. Esto nos servirá como contexto, pero también para comprender de qué manera la educación artística ha tomado un papel u otro hasta encontrarse en la situación actual (en el extrarradio del currículum educativo).

Tal y como se nos muestra en la imagen que tenemos debajo (véase fig.2), a nivel político y en el ámbito de reforma educativa, vemos que España ha sufrido un gran cambio pasando de una dictadura de régimen militar franquista a una democracia (cuya forma

política es una monarquía parlamentaria). Este proceso de adaptación en el sistema de gobierno abarca los últimos 45 años de la Historia Española, y supuso un planteamiento a nivel educativo que se tradujo en una cantidad ingesta de leyes orgánicas de educación, sucediéndose unas a otras en un periodo no mayor a diez años por ley. Estas modificaciones al margen de implicar un amplio esfuerzo administrativo y de gestión, infunden una presión añadida al profesorado que debe adaptarse a la nueva normativa y al alumnado que ha de convivir en su etapa de formación académica con la exigencias de los nuevos currículos.

Éste es el caso de la mayor parte de la población Española nacida en las décadas de los 80 y 90, (que han experimentado como estudiantes; la LOGCE, la LOE, la LOMCE

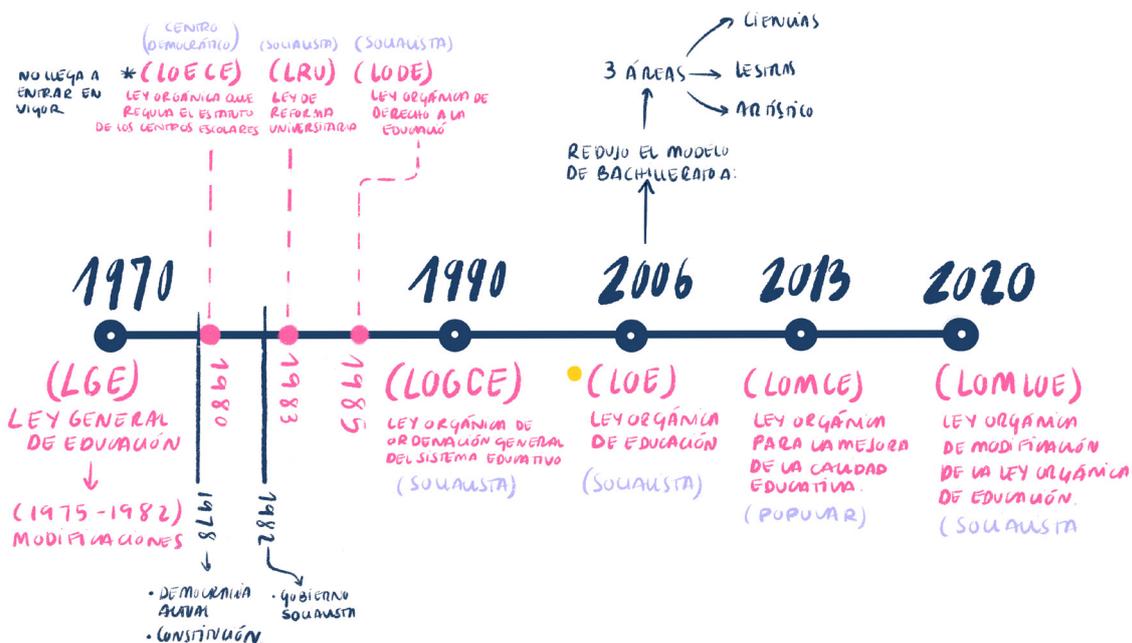
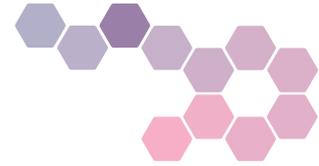


Fig.2.Cita visual literal de autoría propia. Línea Temporal de las Leyes de Educación en España/Timeline of Education laws in Spain (2023).



y la LOMLOE). Aunque la intención de las reformas educativas en gran medida son mejorar la normativa vigente según las necesidades actuales de la sociedad y su función dentro del sistema, ésto puede suponer cierta controversia a la hora de plantear un rediseño curricular. La educación formal es especialmente sensible a los cambios sociales, políticos y económicos, además de ser una pieza estratégica de manipulación (Chomsky, 2003).

En éste caso Noam Chomsky nos habla de manipulación mediática, aún así es importante rescatar la relación que establece entre política y educación cuando expone la estrategia de “mantener al público en la ignorancia y la mediocridad”, refiriéndose precisamente al poder que tiene el sistema político para diseñar el currículum según sus intereses, y la influencia dirigida hacia las futuras generaciones de trabajadores y ciudadanos, para que éstos sean sumisos, obedientes, consumidores y consumidos, sin que presenten resistencia.

Desde ésta óptica podemos replantearnos el papel importantísimo del currículum como marco legal que configura el sistema educativo. Su lectura por tanto nos reflejará las intenciones, objetivos y demandas del partido al cargo y nos servirá para proyectar hacia dónde se quiere enfocar la educación y la sociedad. Nuestro papel como docentes por tanto es altamente político y en relación a las artes, subversivo.

Y en todo esto, ¿Qué papel cumplen las Artes dentro del currículum?

Para conocer el papel de las Artes dentro del currículum actual (LOMLOE) podemos analizar distintos ángulos, atendiendo por ejemplo a los principios y objetivos, a las competencias clave y el perfil de salida, así como la organización de las asignaturas y su carga horaria. Nos fijaremos por ejemplo en éste último punto (la organización de las asignaturas) que según lo dispuesto en Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Encontrándonos con que en la etapa de primaria las enseñanzas que se organizan por áreas, le dedican a las Artes plásticas y visuales, la mitad del peso del área a la que pertenecen:

- Área de Educación Artística: que se podrá desdoblar en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra.

David.J Hargreaves, en su libro *Infancia y educación artística*, propone una reflexión que es sumamente interesante y se vincula a la forma que tiene de concebir la LOMLOE la educación artística. Acerca de la unidad de las artes, y cito:

¿A qué nos referimos exactamente con “las artes”, desde un punto de vista evolutivo?. El primero consiste en dilucidar si cada forma artística concreta –literatura, teatro, danza, música, cine



y arte visual— constituyen un dominio separado y distinto o si los procesos que subyacen a todas ellas son tan semejantes que podemos concebir “las artes” como una unidad. (Hargreaves, 2002, p.21).

El autor establece la importancia de definir ésta problemática no sólo desde la Psicología evolutiva, su área de conocimiento, si no desde la didáctica de la educación artística, poniendo como ejemplo El informe *Arts Initiatives*, sobre el primer congreso de la *UK National Association for Education in the Arts* (Asociación Nacional del Reino Unido para la Educación Artística) (NAEA, 1986), que se centró sobre la posibilidad de enseñar artes como una sola materia. (Hargreaves, 2002).

El problema que ésto suscita, es si al hacer ésta agrupación de las disciplinas artísticas en una sola materia que comprenda la totalidad de las Artes, se pueda caer en el error de imponer una disciplina sobre las otras, o que el sentido de la materia se disipe a la hora de abordar la clase, quedándose en la mera repetición de ejercicios sin un sentido situado del aprendizaje.

En cuanto a la educación secundaria obligatoria, en el artículo 24. De la misma ley (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) nos muestra que la participación de las Artes Plásticas, visuales y audiovisuales comprende los tres primeros cursos (agrupados por

ámbitos), de manera no obligatoria. Perteneciendo al grupo de materias optativas. Eso sí el currículum, para nuestra tranquilidad específica que la obligatoriedad será que el alumnado deberá cursar al menos una materia del ámbito artístico en cada uno de los cursos. En el caso del último curso, (4º ESO) que se muestra aún más revelador, ya que su intención es propedéutica, enfocando al alumnado hacia unos estudios postobligatorios (por ámbitos) o a un ámbito laboral concreto.

La configuración de asignaturas parte de materias obligatorias para todo el alumnado, en donde identificamos el mismo esquema que en los tres cursos anteriores, pero en éste caso las optativas se dejarán a libre elección de la comunidad autónoma, quien ofertará un conjunto de asignaturas optativas de las cuales el alumnado elegirá tres.

En este bloque de asignaturas optativas es donde encontramos las Artes Plásticas, visuales y audiovisuales. Las cuales pueden presentarse con agrupaciones de asignaturas según las modalidades de Bachillerato.

Esta otra etapa educativa postobligatoria está formada por modalidades como las de Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes y General.

Dentro de la modalidad de Artes nos encontramos con dos vías la perteneciente a las Artes Plásticas, Imagen y Diseño y la vía de Música y Artes Escénicas. Por lo que vemos que la implicación de las artes plásticas en

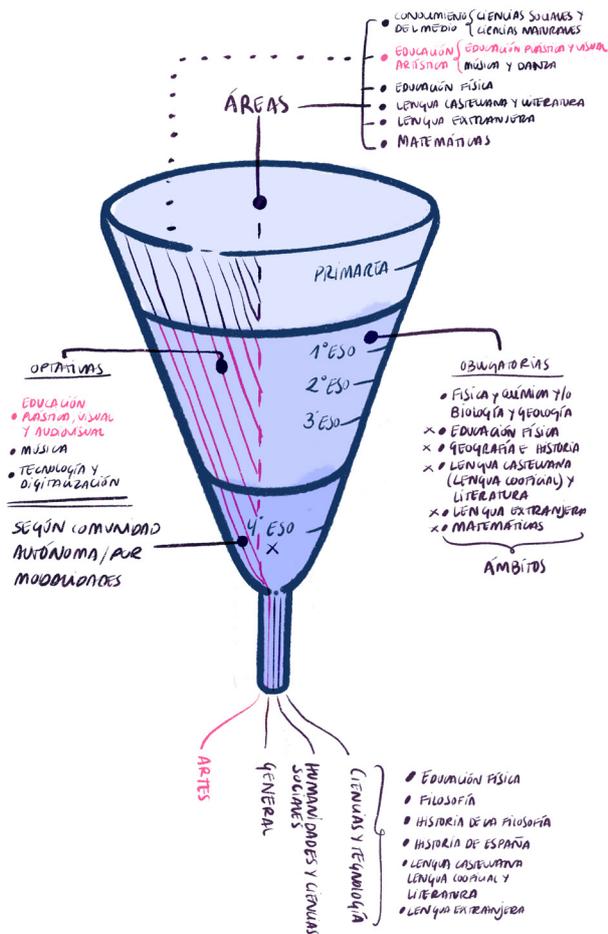
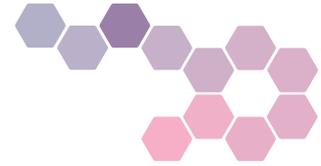


Fig.3.Cita visual literal, de autoría propia. Esquema, analogía del embudo (2023).

cuanto a su presencia dentro del currículum cumple una función añadida donde no obtiene el reconocimiento ni la importancia que el contexto social y relacional actual demanda.

¿Cómo podríamos pensar que existe una educación basada en las Artes, la Cultura visual o el Diseño si ni si quiera se valora su relevancia, a nivel curricular?.

Un aspecto más preocupante desde mi punto de vista es el escenario que éste diseño provoca, ya que fomenta el desconocimiento y el desinterés de la sociedad por las Artes. ¿Cómo voy a querer algo que no puedo entender?, Cómo me voy a relacionar con el Arte

y la Cultura visual si desde el “currículum oculto” (Acaso, 2006) me han enseñado que no es importante, necesario ni funcional.

Esto lo podemos explicar muy bien con la analogía del embudo, que se muestra en la imagen (véase fig.3).

Al inicio de la formación el papel, aunque menor, de las Artes Plásticas y visuales se da por igual a todo el alumnado, y su implicación a medida que los estudiantes se van desarrollando va desapareciendo, el filtro por el que pasan las Artes es aún más estrecho, hasta llegar a Bachillerato donde pueden escoger la modalidad de Artes y la vía de Artes Plásticas. Pero si no se ha dotado al estudiante durante su formación previa de inquietud por las Artes, y no es algo intrínseco a él, la criba que se hace es significativa hasta tal punto que estudiar bachillerato artístico supone un autentico salto de fe. Yo me planteo si el diseño curricular no debería proponer una multidisciplinariedad real, un mestizaje entre disciplinas que proporcionaran un conocimiento integral, significativo y situado en el alumnado. Porque al final lo que la sociedad entiende por educación artística es que son manualidades (Acaso, 2009). Y ésto además se ve reforzado por la formación del profesorado de enseñanzas artísticas del Grado de Magisterio.

Las enseñanzas artísticas que se llevaban a cabo en la formación de las



especialidades de maestros, se vieron considerablemente reducidas con las adaptaciones a Grados, todo ello dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EBES) al inicio del siglo XXI, según el Real Decreto 1618/2011, al punto que algunos especialistas sobre la materia consideraban que la presencia de la educación artística simplemente adornaba la formación de las especialidades de Maestros, (Arañó 2008, p.189).

Junto a éste escenario legislativo nos encontramos con otra realidad, que es la que viven los profesionales de la docencia artística. En 2006, a causa de la necesidad real de encontrar dispositivos donde intercambiar saberes y experiencias, se presenta una revista de investigación en Educación Artística EARI, como apoyo y punto de encuentro, organizando reuniones anuales de especialistas para generar conclusiones sobre la práctica docente con los departamentos de área. A su vez nace el Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas, cuyo objetivo era dotar a los investigadores y educadores artísticos de un instrumento para compartir experiencias. (Sumozas, 2021, p.19).

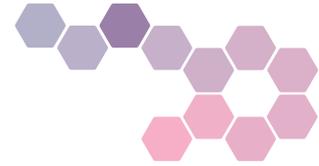
Otro de los ejemplos de cómo es el profesorado el que abre vía en el contexto educativo Español para dar visibilidad y notoriedad a las artes plásticas como método por el cual adquirir

conocimiento más allá de la concepción arcaica del Arte como manualidades, es María Acaso. La cual desarrollar paralelamente su trabajo como docente con su carrera como investigadora, Acaso entiende el proceso creativo como un proceso colaborativo. Es creadora e integrante del **colectivo pedagogías invisibles**, que desde el 2013, desarrollan un programa denominado “Arte Accesible, de la A a la Z” en Fundación Banco Santander, en el que han trabajado con más de 20 Centros Ocupacionales, dentro del colectivo que tiene como tema central el Arte+Educación, donde ofrecen proyectos de arte y educación, mediación cultural e investigación, generando un espacio de referencia para repensar la educación a través del arte.

Aunque es Acaso a quien menciono junto a ella están compañeras como; *Andrea de Pascual, Paloma Manzanera, Clara Megías o Carmen Oviedo, entre otras.*

Me gustaría destacar una idea que ha propuesto esta autora, y que es un punto clave en el posicionamiento de cualquier docente al comienzo de su ejercicio, para que nunca demos por hecho lo que sabemos sobre educación.

Lo que los profesores enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden, los contenidos están, pero cómo están es lo que el docente debe pensar, cómo diseñar marca la diferencia entre una clase al uso, magistral, academicista, frente a los métodos disruptivos. (Acaso, 2018, 0:32)



Cuando habla de métodos disruptivos pone en tela de juicio el planteamiento metodológico imperante y propone unos conceptos a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son la jerarquización horizontal, el extrañamiento, el placer o el empleo del lenguaje poético.

Lo que ella nos plantea es el para qué y con ésta pregunta que es fundamental todo empieza a cobrar sentido, hemos olvidado en algún punto del currículum el objeto de interés (los quienes) reproduciendo un modelo sin cuestionar su motivo, centrándonos en una educación que tiene como base la evaluación y olvidando la educación que tiene como base el aprendizaje. Por eso el momento en el que se encuentra la Educación en España es vital, es la oportunidad de generar rupturas en las relaciones de significado.

Tenemos que reconocer que nunca lograremos un cambio en el sistema educativo si no logramos constituirnos en un grupo de poder que moleste lo suficiente como para, primero, lograr grietas en el sistema y, después, cambiarlo. (Acaso, 2017, p.15).

3.2. La importancia de impartir Artes Plásticas y Visuales en el contexto de la Educación Formal.

Cuando se habla de Artes Plásticas en el contexto educativo se suele pensar que se trata de una asignatura sencilla y meramente

lúdica, donde la práctica o lo manual prioriza frente a lo conceptual o teórico. Puede que en algunos ámbitos esto puede ser así, pero no deja de ser un error de praxis creer que ésta es la única finalidad de la educación artística.

Pues tal y como nos insta Acaso, (2009), debemos reclamar una enseñanza de las artes y la cultura visual que se conciba como un área de conocimiento, desde las que desarrollar el intelecto y los procesos mentales, ampliando su categoría más allá de las prácticas manuales.

Sabemos como se ha visto en el apartado anterior que el papel fundamental en el valor y el concepto que las enseñanzas artísticas adquieren en la sociedad Española se debe como sugiere (Arañó, 1989) al interés de las autoridades administrativas y académicas, que por el momento sigue ocupando un puesto menor dentro de los planes de estudios de cualquier nivel educativo. Pero nuestra postura ante esta situación no debe ser pasiva o conformista, este es precisamente el argumento con el que la comunidad de docentes que imparten Artes Plásticas y Visuales a de justificar un cambio en el diseño curricular y exigir el valor de las artes en educación como herramienta indispensable para aprender a vivir en la era postinternet (mundo-imagen⁰¹) que *Joan Fontcuberta* denomina como la furia de las imágenes.

Las imágenes ya no solo están en todas partes, sino que están furiosas: han dejado

01

Mundo-imagen es un término que utiliza Gilles Lopovetsky en su libro; La felicidad paradójica y que cita María Acaso en su libro; La Educación Artística no son manualidades. El concepto es paralelo a otro que el autor propone que es consumo-mundo, donde se destaca el poder de incitación de las imágenes para consumir y comercializar todas las experiencias, sin importar el momento o la edad del posible consumidor.

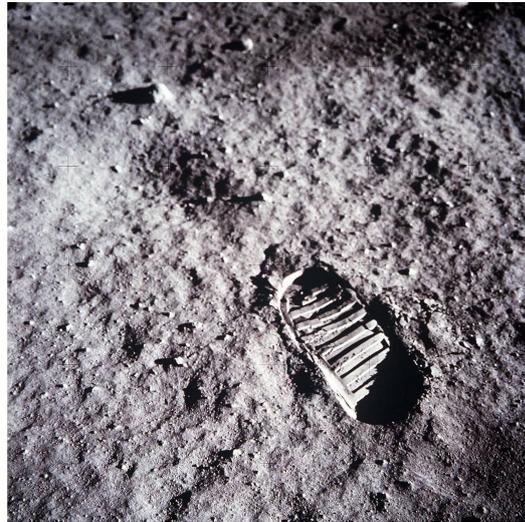
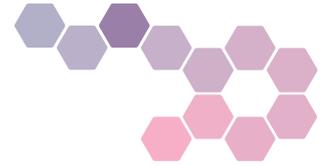


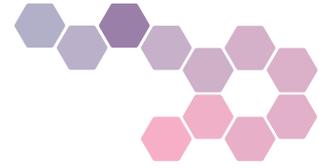
Fig.4.Par fotográfico compuesto por una cita visual literal. Fotografía de la caída de las torres gemelas (11 Septiembre de 2001) por Los Angeles Times y fotografía de la llegada del hombre a la Luna (1969), extraída de National Geographic España.

de tener un papel pasivo para adquirir otro de violenta actividad, que consiguen que lo que pensamos se conecte con lo que hacemos, de manera que no sólo dicen sino que también hacen. (Acaso, 2009, p.27).

Este “hacer” de las imágenes es un acto velado de influencia que ataca al subconsciente de la sociedad, dirigido por los oligopolios, y fundamentado en la neurociencia. Las personas pasamos a ser consumidores activos, números y estadísticas de comportamiento (como demuestra la base de datos *Big Data*).

Hemos pasado de hablar por la calle a llevar un dispositivo móvil multifunción con el que estar conectados permanentemente al mundo. La realidad social de la era contemporánea en la que vivimos es una versión hipócrita del ideal neocapitalista de felicidad, donde la publicidad nos dice qué desear, que necesitar y si mostramos resistencia alguna al

consumo se encarga de crear nuevos apetitos, a costa del medioambiente, la explotación, la pobreza o la hipersexualización de los individuos, jugando con los estereotipos y construyendo los mecanismos de significación con los que percibimos la realidad objetiva. Ya que para cada individuo la realidad es objetiva en cuanto al significado que tiene para sus acciones (Polonio, 2003, p.26). Los medios de información se han convertido en un carrusel de deshumanización y miedo, habituándonos y normalizando las desgracias y el sufrimiento, con dosis alternativas de esperanza, que van desde nuevas enfermedades y pandemias a puestas de sol de ensueño, pasando por una crisis económica y una subida de impuestos, a la entrevista del ganador de la lotería. Es imposible sentir y reflexionar sobre cómo nos afectan las cosas en un periodo de segundo entre noticia y noticia. A este contexto debemos añadirle el de las RRSS que a



través del algoritmo focalizan los intereses de los individuos mostrándoles contenidos similares, radicalizando el pensamiento entorno a los contextos digitales, que habitan junto a la noción de anonimato que les proporciona esconderse detrás de un perfil. De ahí que plataformas como *Twitter* se hallan polarizado en discursos de odio.

No podemos obviar tampoco la relevancia que han cobrado Apps como; *Google maps*, *Glovo*, *Tinder* o *Airbnb*, que más allá de cubrir una necesidad real, han transformado el panorama social y relacional.

Bajo éste contexto se encuentra la realidad social con la realidad educativa y la del propio individuo. Recibiendo más estímulos de los que puede procesar, exigiéndonos más que nunca el ideal de “perfección”,(Al que Acaso denomina *paraíso imposible*), un ideal utópico que se está transformando en la distopía del s.XXI, donde el nexo de unión entre estos dispositivos metanarrativos es el lenguaje visual.

De ésta manera las Artes aparecen en escena para aportar resistencia, para subvertir lo políticamente correcto y darle la vuelta a lo normativo, generando espacios donde el aprendizaje abarque el desarrollo humano integral, partiendo de la relación del sujeto con el entorno, respetando los ritmos circadianos y generando una red de cooperación e intercambio de pensamiento.

Uno de los factores de real importancia de

las Artes y de su promoción en educación es que la furia de las imágenes puede ser entendida, analizada y servir como materia prima dentro de la cultura visual para los artistas, alumnos y/o docentes.

Las artes visuales tal y como indican, emplean el lenguaje visual, utilizan los mismos recursos que los dispositivos mediáticos en sus construcciones metanarrativa.

Es desde la educación de las artes y a través de ellas que podemos resignificar los discursos dados, para aportar una visión más congruente y responsable sobre a dónde queremos llegar como sociedad, cómo queremos vivir, cuales son nuestros valores, así como el uso que hacemos de las imágenes y cómo éstas nos afectan. Con todo esto no quiero abogar por el desuso de la tecnología y de las herramientas digitales, todo lo contrario, lo que propongo es usarlas con plena consciencia, para intervenir en el tejido social, cual “caballo de Troya”.

Para poder ser soberanas visualmente es preciso activar el proceso de consciencia visual que consiste en darnos cuenta de que las imágenes transmiten unos determinados mensajes con un propósito concreto y, en consonancia con ese darnos cuenta, tomar posición. (Acaso, 2022, p.15).

Es preciso que esta consciencia y este posicionamiento visual, que es político ante

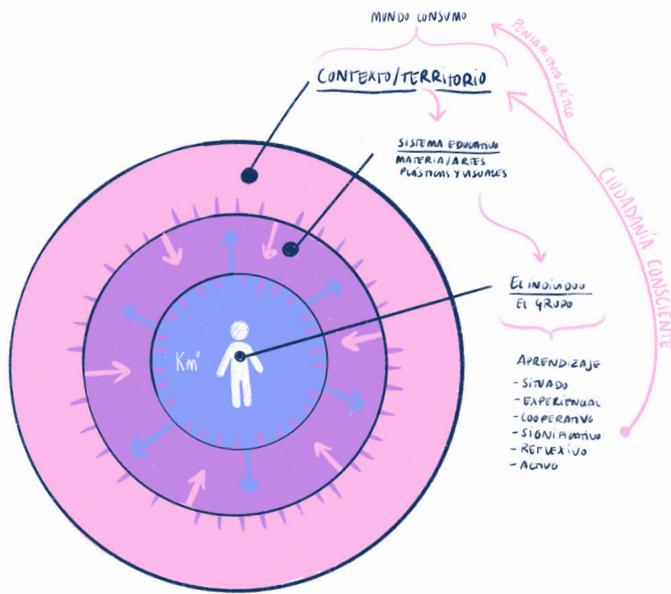
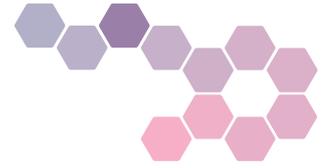


Fig.5.Cita visual literal, autoría propia (2023). Gráfico de influencias entre el individuo y sociedad/ Graphic of influences between the subject and the society.

la furia de las imágenes, se introduzca dentro de la educación artística formal, como se introducen en la experiencia cotidiana de los discentes con el uso de *TikTok*, *Instagram*, *Youtube* o *Twitch*, que son al fin y al cabo las plataformas de educación no formal a la que recurren como fuente de información.

Un ejemplo del empleo de la tecnología en educación para innovar a nivel metodológico es lo que *Jim Groom* plantea en 2008 bajo el término *Edupunk*, su propuesta era identificar el rol del educador como investigador, descubriendo los procesos metodológicos por los que se desarrolla el aprendizaje, sin dar nada por hecho, sin certezas, aceptando el caos y entendiendo que el papel del docente es hacer que el alumnado aprenda por sí mismo. Resulta curioso que sobre éste movimiento halla tan poco texto escrito y sin embargo exista un manifiesto *Edupunk*, con ideas novedosas en

torno a la educación, muchas extrapolables a los procesos creativos y artísticos.

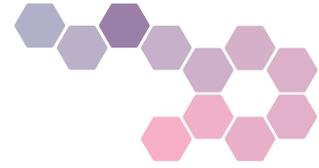
Citaré algunas de ellas que me parecen especialmente interesantes como:

- Las clases son conversaciones
- Sé hipertextual, multilineal, heterogéneo y heterodoxo
- *Edupunk* no es lo que pasa en el aula, es el mundo en el aula
- No seas una televisión, interpela realmente a los que te rodean.
- Mezcla, copia, aprópiate, curioseas, juega, transforma, haz, derrapa.
- Termina con la oposición real/virtual.
- Sin colaboración, la educación es una ficción.
- Mas que *DIY* (do it yourself) haz *DIWO* (do it with others)
- Sé *edupunk*, destruye este manifiesto, haz el tuyo y después, destrúyelo.

Extracto del manifiesto *Edupunk* extraído de (<https://escuelaplanob.com>)

Otro de los puntos a mencionar y que el manifiesto *Edupunk* nos presenta como indispensables, es la necesidad de desarrollar el diálogo entre alumnos, docentes y la comunidad educativa. Entendiendo el poder de las buenas conversaciones como creadoras de conocimiento, porque tal y como nos cuenta *Mariano Sigman* (2022);

Uno de los errores más frecuentes del pensamiento resulta de olvidar que nuestras



consideraciones siempre parten de una visión muy parcial (p.45).

Este planteamiento sobre nuestra visión sesgada de la realidad nos recuerda que el diálogo es otra forma de creación, de construcción grupal, una manera reflexiva de cooperación creativa. Debemos desde las artes dejar de proyectar la idea del artista como genio creador, aislado del mundo encerrado en su taller.

Las sociedades posmodernas han desarrollado el hipervínculo ligado a la comunicación *online* y lo que antes era público vs privado, ahora empieza a difuminarse. En esa sesión voluntaria de la intimidad, y por tanto la exposición pública de nuestra vida privada, está implícito el diálogo con la comunidad. Compartir imágenes de algún modo habla de la necesidad de generar canales de comunicación entre unos y otros. ¿Porqué no incluir éste diálogo dentro de la práctica de la enseñanza artística en la educación formal?.

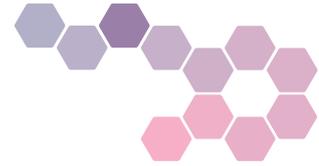
Serán necesarios diálogos complementarios si quieren hacerse progresos en la ideación de métodos efectivos de educación en campos que van desde la física a la educación artística. (Gardner,1994, p.54)

Dentro de la justificación de la necesidad de enseñar artes plásticas y visuales en el contexto educativo formal se puede incluir, a

parte de lo citado anteriormente (consciencia del poder de las imágenes y la adquisición de estrategias para subvertir las metanarrativas impuestas)

- La construcción de identidades individuales y colectivas a través del pensamiento divergente y del diálogo.
- Desarrollar una práctica autónoma de producción de conocimientos.
- El reconocimiento del placer como experiencia estética y educativa.
- El desarrollo de la creatividad y la resiliencia como característica intrínseca de la práctica artística.
- Entender que el proceso creativo no es un proceso aislado sino que entra en juego la interacción con los otros, pasando de un aprendizaje individual a un aprendizaje cooperativo.
- Y la redefinición de la práctica docente como productora cultural, ya que como nos insta Acaso, debemos reconocernos, artistas y educadores como intelectuales, porque si nosotras no lo hacemos no lo hará nadie.

Esto supone exigir el valor de las enseñanzas artísticas dentro del sistema educativo formal, para que las capacidades que el arte aporta dentro de la práctica educativa no queden relegadas a unos pocos, si no a la gran mayoría, entendiendo la enseñanza artística



y la enseñanza del lenguaje visual como un ámbito “universal cultural”, como el proceso de alfabetización que en nuestra cultura se ha convertido en un imperativo. (Gardner, 1994, p.51).

3.3. En contra de la pedagogía tóxica como modelo hegemónico en la educación artística formal.

El título de éste apartado puede resultar muy llamativo al lector y de hecho lo es, pero he decidido utilizarlo tal cual lo emplea la autora (María Acaso) en su libro *La educación artística no son manualidades*. Este bloque se basa en la explicación del concepto que ella propone como PT, o Pedagogía tóxica y que es lo que la mayor parte conoce como educación tradicional.

¿Cómo puede ser que la mayoría de los profesores enseñen de la misma forma con la que han sido enseñados aun cuando literalmente aborrezcan dicho sistema? Este problema de la reproducción de lo aborrecido está relacionado con varias cosas, pero la primera de ellas es que no hay alternativas (Acaso, 2009, p.16).

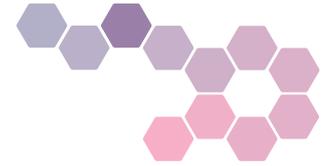
La pedagogía tóxica en realidad según la autora es un tipo de metodología que parece educar pero que deseduca y que si lo hace es a favor de las necesidades del consumo-mundo de *Lipovetsky*, el mundo de las imágenes furiosas y de las metanarrativas de la segunda

fase del capitalismo, el hiperconsumo. Que para seguir educando en base a los principios del mercado, debe garantizar la alfabetización visual de la sociedad.

La pedagogía tóxica, el sistema que sí se desarrolla, el sistema que nos invade, el sistema que nos persigue y que no nos equivoquemos tiene como objetivo fundamental el que nunca llegemos a estar educados. (Acaso, 2009, p.37)

Lo curioso de este tipo de pedagogía es que son fácilmente reproducibles, debido a la falta de referentes, pero no porque no existan otros modelos a lo largo de la historia de la pedagogía, si no porque esos modelos los hemos conocido de manera teórica y no práctica. No hemos interiorizado otras maneras de hacer docencia y ante el desconocimiento (sobre todo para los docentes novel) recurrimos a lo aprendido, clases magistrales, con una clara jerarquización de roles que van desde la nula o escasa intervención del alumnado, a la disposición del aula, donde el objetivo educativo se convierte en exponer mucho contenido sin sentido, sin contexto, sin significado práctico y real para el alumno.

Descontextualizar los contenidos es una de la estrategias que tiene el poder fáctico para mantenernos ignorantes, para desencantarnos y hacernos perder el placer por aprender. Aprender, conocer, igual que Dibujar, como veremos en los siguientes apartados, es algo



innato en el ser humano, es un rasgo de nuestra especie, y entonces ¿Porqué existe tanto rechazo a la educación reglada?. Este rechazo está fundamentado justamente en el uso de éste tipo de pedagogía que se podría definir como;

Un modelo educativo que tiene como objetivo, que los estudiantes formen su cuerpo de conocimientos a través del conocimiento importado (metanarrativas) y que sean incapaces de generar conocimiento propio. (Acaso, 2009, p.41)

En este sentido la enseñanza de las artes plásticas y visuales supondría una resistencia a los valores de la pedagogía tóxica, o por lo menos una enseñanza de las artes que no se basara en los ejercicios de manualidades.

Primero por que cuestiona las metanarrativas en sí mismas, y aprovecha sus estrategias de comunicación visual para subvertirlas, y segundo porque generan conocimiento en el desarrollo de su práctica, proporcionando al discente un método de trabajo que pueda aplicar de manera autónoma, a través del disfrute y la contextualización del aprendizaje. ¿Podría ser éste uno de los motivos por los que las enseñanzas artísticas están tan poco valoradas en la enseñanza formal?.

Según Acaso los orígenes de la pedagogía tóxica se remontan a la Primera Guerra Mundial en los Estados Unidos, donde la figura clave para su constitución fue Frank

Bobbitt que en 1918 publica *The curriculum*, al parecer basándose en los modelos militares y empresariales. Para ello diseña una serie de estrategias educativas (que aún hoy siguen vigentes) teniendo muy claro la creación de un tipo de persona, porque la educación influye directamente en la construcción del tejido social. Este perfil de ciudadano que Bobbitt quería crear era el del futuro hiperconsumidor y el futuro trabajador.

Para que los estudiantes del futuro devengan trabajadores sumisos y compradores ansiosos, es necesario desarrollar un modelo utilitarista que conlleve la tecnificación del proceso educativo. Nada de pensar, ni de criticar, ni de inventar, ni de crear. (Acaso,2009, p.43).

Y tiene como características principales la sutileza o la capacidad de operar de manera silenciosa o velada, dado que se sustenta sobre el currículum oculto y el currículum nulo. Lo que enseña no es solo lo que forma parte del currículum formal o manifiesto, es producto de las interacciones sociales que ocurren en el aula, es lo que no se cuenta pero se insinúa y de lo que no se habla.

El currículum nulo se constituye a través de tres tipos de ausencias relacionadas con los tres integrantes del proceso educativo: aquello que el docente obvia, aquello que el estudiante olvida y aquello que las instituciones relegan de su memoria. (Acaso, 2009, p.59).

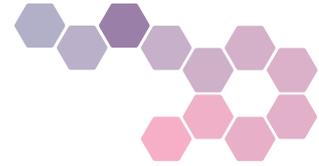


Fig.6. Cita visual lateral dormada por una fotografía de autoría propia, titulada “Toda una vida, oculto” (2023), Bodegón compuesto por figuras decorativas.

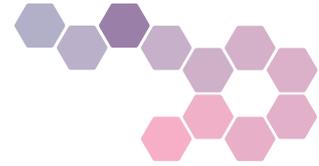
Otra forma de identificar la pedagogía tóxica, es en las dinámicas donde ejerce el “control por el control, en vez del control por el aprendizaje”, o en su tendencia instructiva basada en el aburrimiento como modelo pedagógico donde la lección magistral se presenta como la única alternativa. Sin interacción, sin debate, sin crítica y sin elementos visuales. Lo importante es lo que el docente está narrando, él es el máximo exponente del saber y de su narrativa es de donde el alumnado extraerá su aprendizaje, por supuesto de manera individual y a través de la copia.

Para ello emplea otra de sus cualidades, que es mantenerse técnicamente desactualizada, dejando fuera del aula el uso de técnicas, herramientas o dispositivos que motiven al alumnado, (no vayan a disfrutar) frente a los aprendizajes que suceden en el mundo-imagen, mucho más diversos y estimulantes.

Como la intención prioritaria de la pedagogía tóxica es preparar a los futuros ciudadanos como hiperconsumidores, ha de mantenerlos sin estrategias para discernir y discriminar la realidad, expuestos a las metanarrativas del mundo-consumo, sumisos y obedientes, son susceptibles al engaño.

Uno de los efectos que podemos percibir en el alumnado y que seguro que a muchos les habrá pasado, por lo menos ese es mi caso, es el concepto que *Beaugrande* (1992), denomina como educación bulímica.

Este tipo de educación es la que experimentamos cuando estudiamos de cara a un examen, con la única intención de aprobar la asignatura, la ingesta de contenidos previa a la prueba hace que cuando nos encontremos frente a ella, arrojemos la información. Pero el estudio de la materia no habrá servido para nada, salvo para conseguir un aprobado (si nos sirve ese método), en los resultados no se ha



producido un aprendizaje real y significativo, hemos jugado con el entrenamiento de nuestra memoria a corto plazo, sin llegar a comprender o integrar la información, convirtiéndonos en loros que reproducen un discurso. Además lo problemático de aprendizaje bulímico de la pedagogía tóxica es que con lo que nos quedamos, es con la idea de que estudiar es aburrido, una tarea tediosa y sin sentido, donde no aprendes nada de interesante, y que la satisfacción se alcanza a través del resultado, una nota numérica que denota tu cualidad para absorber y reproducir las metanarrativas.

En contra posición a la idea de la pedagogía tóxica como modelo hegemónico, Acaso plantea otro tipo de pedagogía, centrada en el objeto de enseñanza (el alumnado) y sustentado bajo la incógnita del para qué. Es una metodología denominada disruptiva y que plantea una alternativa al modelo tradicional.

“La palabra disruptiva es de origen francés *disruptif* y del inglés *disruptive*, y se utiliza para definir un cambio determinante o brusco” (Vidal, Carnota y Rodríguez, 2019, p.2, citado por Castro e Isabel, 2021).

El cambio pasa por aceptar una educación contextualizada a su tiempo, a sus sociedades y a la nuevas maneras que tienen de relacionarse. Por reconocer desde el rol de docentes que lo que se enseña no es lo que se aprende. Que es necesario modificar las dinámicas de poder, cambiando la jerarquía

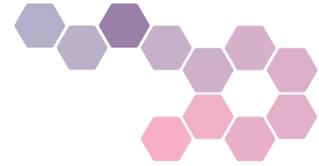
vertical del modelo tradicional, donde el docente cuestiona el modelo de autoridad distante, generadora de conocimiento y verdad, para pasar a un rol abierto al diálogo, donde la jerarquía se vuelve horizontal y se entiende que todos somos poseedores y generadores de conocimiento. Es a través del diálogo y las relaciones cuando el aprendizaje se vuelve fructífero. Sumado a la incorporación del placer en la educación a través de la sorpresa, el extrañamiento y lo visual.

Junto a la proposición de alternativas a modelos de constatación sobre lo que se aprende distintos a los modelos de evaluación estándar, como son los exámenes.

El último punto a tener en cuenta en una educación disruptiva sería el uso que hacemos del cuerpo en el aprendizaje. Mente y cuerpo son elementos indisolubles, por lo que el aprendizaje no sucede únicamente en el plano mental, es gracias a los sentidos que podemos percibir la información externa para extraer aprendizaje de ella, el cuerpo por tanto es un indicador de ese proceso, olvidado por el currículum manifiesto, el oculto y el nulo.

El aprendizaje se lleva a cabo a partir de [...] lo que aprendemos de lo que nos ocultan pero está presente, lo que aprendemos de lo que no nos enseñan y lo que no aprendemos de lo que nos enseñan.

(Acaso, 2009, p.61).



Atendiendo a lo que se ha expuesto desde una óptica generalista de la educación formal en España, y la influencia velada que sufre respecto al modelo hegemónico (pedagogía tóxica) se pretende plantear desde la educación de las Artes plástica y visuales una alternativa que construya aprendizaje situado, significativo, centrado en el diálogo, la cooperación y el placer, para enriquecer a través de la práctica artística mente y cuerpo, dotando a los estudiantes (de todas las etapas educativas formales) de estrategias con las que combatir y analizar las metanarrativas, para ayudarles a desarrollar su autonomía en el aprendizaje. Pero también que sirva para los docentes, como un camino distinto al que conocen, impuesto tradicionalmente por falta de referencias.

En donde puedan replantearse sus para qué, comprendiendo el papel fundamental que tienen dentro del tejido social, reivindicando;

La enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales (Acaso, 2009, p.17).

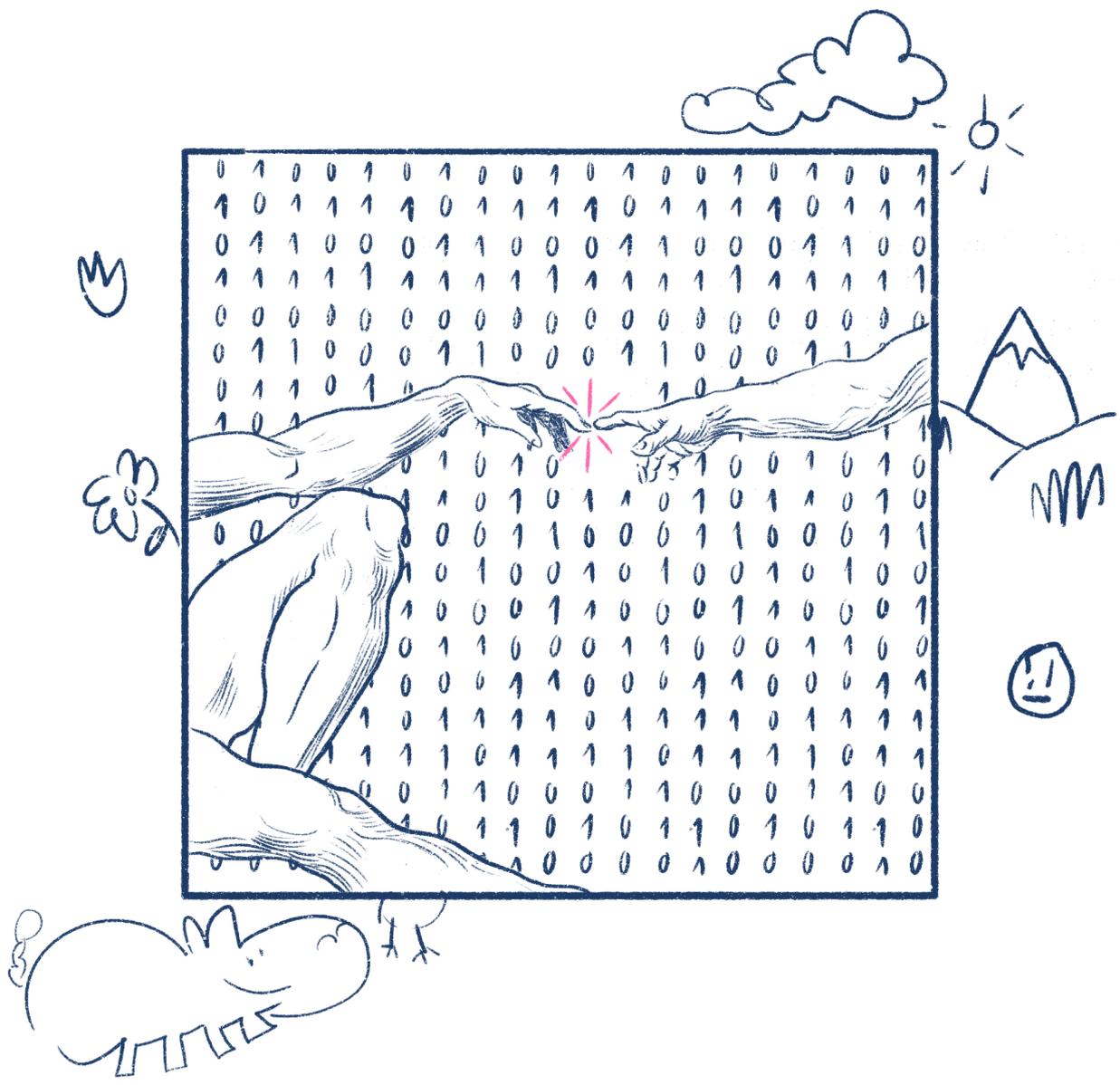
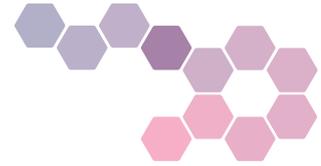


Imagen de elaboración propia, [Dibujo Digital], 2023, (CC BY-NC-ND 3.0 ES)



4. Marco teórico

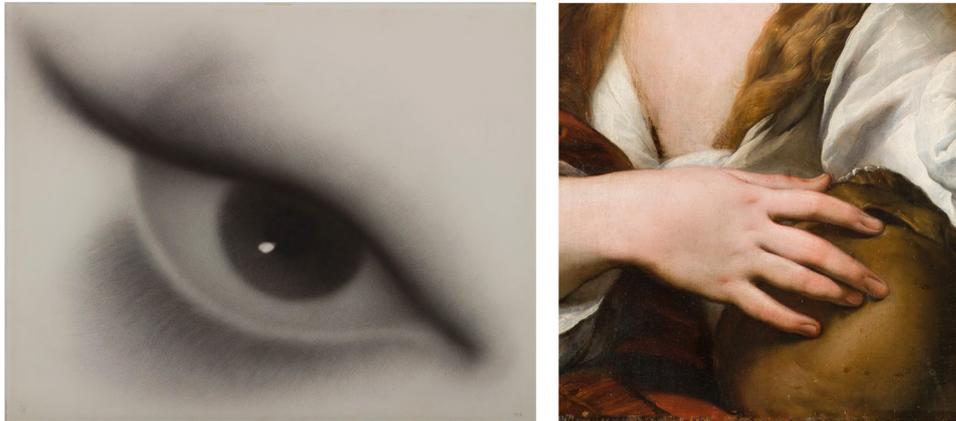


Fig.7. Par fotográfico compuesto por una cita visual literal (Sin título, Rodolfo Abularach, 1971) y una cita visual fragmento (*The Magdalen and the Angel*, Giulio Cesare Procaccinic, 1618 - 1620)

4.1 Dibujo: Definición y redefinición

A lo largo de éste bloque, analizaremos el dibujo como materia fundamental sobre la que empezar a trabajar de manera disruptiva, siendo la primera disciplina artística con la que estamos en contacto, y por ser el objeto de ésta investigación.

Es a través de su definición y conceptualización como iniciamos este camino de acercamiento hacia el significado que se le atribuye al Dibujo, su práctica y aplicación.

Con una visión más completa del concepto se propondrá un rediseño de la práctica docente entorno a la enseñanza del “Dibujo” (y las Artes) en la educación artística formal.

Por tanto y tomándolo como punto de partida para la investigación, lo primero que debemos cuestionarnos es ¿Qué es el dibujo, y qué entendemos por dibujar?.

Atendiendo a su etimología, encontramos que “Dibujar” proviene del francés

(*déboissier*) que significaba “esculpir” o “esbozar”, en general relacionado con las artes, mientras que si buscamos su definición en la RAE (Real Academia Española), nos aparecerán acepciones como;

- Trazar en una superficie la imagen de algo.
- Describir algo con palabras.
- Mostrarse o dejarse ver. En su cara se ha dibujado una sonrisa.
- Dicho de lo que estaba callado u oculto: Indicarse o revelarse.

Estas definiciones sobre lo que significa dibujar se quedan, a priori, en un plano meramente descriptivo, olvidando por completo las cualidades que fomentan el impulso motivador del dibujo, o su poder comunicativo (mediante el lenguaje visual), o lo que supone su realización para el dibujante.



Aún así me llama la atención la relación que establecen entre *dibujar y revelar*; Dado que lo que entiendo como dibujar se vincula directamente con el descubrir, el aclarar, o el crear. Todos estos conceptos “revelan” un conocimiento, una verdad, basada en la experiencia de quien dibuja.

El dibujo nombra siempre el camino que nos conduce al centro mismo de la idea y al origen de nuestra identidad. (Gómez, 2005, p.116, citado por López, 2017).

El acto de dibujar requiere un esfuerzo y una conceptualización entre lo que vemos, cómo lo vemos, lo que sentimos, cómo lo expresamos y la capacidad gráfica que nuestro cuerpo ha adquirido en el transcurso de su experiencia.

Dibujar por tanto es producto de un entrenamiento entre la mente y el cuerpo, donde los sentidos se muestran indispensables para la construcción de una imagen.

La vista por sí sola, nos engaña, es nuestro primer recurso en dispararse e imponerse, pero no es fiable por sí solo, la memoria es, para la vista una importante fuente de información. Cuantos más sentidos usemos, más intensa y real será la experiencia. (López, 2015, p. 8)

La mirada (ver) como punto de partida significa estar atento al objeto de nuestra representación, para encontrar en él relaciones

de semejanza y diferencia, cualidades estéticas y formales que nos permitan identificarlo frente a otros elementos de la realidad. El dibujo describe, resuelve e informa a través de su naturaleza gráfica.

Más allá del resultado alcanzado, todo dibujo tiene en común la intención de resolver una duda. Un problema que no se puede comprender de otra manera que no sea gráficamente, a través de la línea, la mancha, el volumen o la perspectiva.

En éste sentido Horcajada y Torrego (2012) hacen una división clara del dibujo según su intención y cualidad estética en: *el estudio, el bocetos y el apunte*.

Considerando al estudio como un dibujo que analiza y cuestiona lo visible, donde el dibujo al natural es prioritario, su característica es predominantemente imitativa, y se configuran a través de la constante aproximación y corrección de las formas que se quieren representar.

En ellas aparecen todas las dudas del dibujante y las certezas se transforman en perfiles definidos y sombras clarificadoras (...) las líneas en el papel son las huellas que deja tras de sí la mirada del artista, que está continuamente partiendo, saliendo, interrogando a la rareza, al enigma, que encierra lo que tiene ante sus ojos. (Horcajada y Torrego, 2012, p.11).



El boceto sin embargo aunque más inmediato, está conformado por fragmentos y es de menor elaboración, dependiendo de la finalidad, mantiene un carácter proyectual y los autores lo definen como:

“Los dibujos que muestran y comunican ideas, experiencias, sensaciones o recuerdos[...] justificando una realidad que está por hacer y que se explica en el momento en el que se despliega sobre el papel (Horcajada y Torrego, 2012, p.12).

Mientras que el apunte aparece como un tipo de dibujo que nace de la memoria, de la necesidad de guardar una información con perspectivas de desarrollarla en un futuro. Son rápidos y descriptivos en su síntesis y adquieren un carácter documental.

Los autores hablan de ellos en su conjunto como dibujos “diagramáticos” lo que podemos traducir como “los esquemas intelectuales” que se sostienen bajo la estructura academicista, orientada hacia la representación de conceptos como; perspectiva, composición, anatomía y claroscuro.

Otros aspectos que nos pueden mostrar una visión más concreta de lo que es el dibujo serían las herramientas y materiales que se utilizan es su elaboración y los propios elementos gráficos del dibujo.

Sobre éstos últimos sería interesante que el lector (si quiere saber más sobre el tema) revisar el trabajo de Donis.A Donis,

La sintaxis de la imagen, que habla de los elementos básicos que se emplean en todo dibujo o forma, como son; el punto, la línea y el plano (elementos que están presentes en cualquier forma compleja) y de su relación con el formato.

En cuanto a las herramientas y materiales lo esencial podría ser un lápiz y un papel pero realmente se puede utilizar cualquier material que deje un registro sobre una superficie, porque el dibujo no está excluido a lo que la academia formalmente establece como normativo dentro de la disciplina. Si no que al ser un medio de expresión y comunicación, su creación está sujeta a las necesidades expresivas y experimentales del dibujante.

El Dibujo está íntimamente ligado a la realización de un proyecto en cualquiera de las materias (nace como consecuencia directa de la idea), ya sea en forma de apunte, boceto o estudio. Y aunque la vía de estudio a cerca del dibujo para éste proyecto, se basa en el Dibujo Artístico, ésta concepción se podría extrapolar a otras ramas del dibujo, implicadas en disciplinas como la arquitectura o el diseño.

4.2 Recorrido Histórico del Dibujo

La intención de éste apartado no es la de analizar cada una de las etapas artísticas desde la prehistoria hasta la actualidad, pues ese no es el tema central de la investigación, lo que se pretende es generar un resumen visual del contexto de las variaciones en la



representación gráfica de la cultural colectiva, que sirva para comprender a grandes rasgos la implicación del dibujo en las Historia del Arte y de la Humanidad. Para acabar centrándonos en la etapa contemporánea y las vanguardias como antesala del dibujo contemporáneo.

Aun así se invita al lector interesado en profundizar sobre esta temática a consultar; *Historia del Arte* de Ernst Gombrich (1995), que hace un recorrido desde la prehistoria hasta la época contemporánea, centrándose en la historia del arte occidental y el libro: *Artes y Civilizaciones, Orígenes. África, América, Asia, Oceanía: Historia del Arte mundial oriental*, de la editorial Lunwerg (2007), que ofrece una visión completa del arte no originado en fuentes helénicas o cristianas, para ampliar información.

El dibujo es la forma que subyace a todo objeto y creación del ser humano. Nace del “dibujo interno”, deviene en forma para hacerse visible, y esta forma puede acabar siendo resultando. La tabla de la figura.8 muestra a grandes rasgos una recopilación de imágenes que recogen desde el nacimiento del dibujo (según los hallazgos arqueológicos), tomando como punto de inicio el dibujo más antiguo encontrado, realizado con ocre sobre silcreta, del cual se estima una antigüedad de 75.000 años, hasta la proliferación del arte en las civilizaciones más relevantes para la Historia occidental.

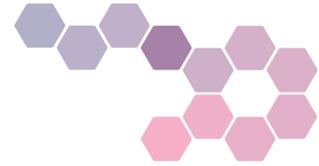
Lo que podemos observar es que desde

su nacimiento el dibujo cumple una función comunicadora, registrando y documentando lo vivido con el entorno. Los temas se centran en la naturaleza, adquiriendo un cierto carácter formativo, por ejemplo, enseñando dónde, cómo y qué cazar, mostrando los primeros signos culturales identitarios de cada etapa y civilización. Pero también cumple una intención proyectual pues nace del lenguaje gráfico la capacidad de imaginar otro entorno, y no solo tomando referencia de el sino intervinendo sobre el.

Esto se puede observar en la aparición del Dibujo técnico primitivo, donde una de las obras clave es la estatua del rey sumerio Gudea, (El Arquitecto) que datada del año 2450 a.c. La escultura nos muestra la planta de un templo tallada en la obra.

Otro aspecto interesante es el que guarda con la escritura. Desde sus inicios la imagen en su intención natural de comunicar provoca la búsqueda de un lenguaje común, ejemplo de ello lo tenemos con la protoescritura, la escritura cuneiforme, la escritura pictográfica o los jeroglíficos, que tienen sus inicios en el 3.500-3.000 a.c.

Estas formas de escritura son la búsqueda de un esquema interpretable basado en la línea y el punto, es la intención del dibujo por crear un modelo de lenguaje común para todos. La interrelación entre escritura e imagen tendrá mayor relevancia durante la Edad Media con los códices o los manuales



iluminados/ilustrados (véase, fig.9), que mezclan el lenguaje gráfico y el lenguaje escrito (letras capitulares e ilustraciones).

A medida que las relaciones sociales, comerciales y políticas se vuelven más complejas (a nivel cultural) y los desarrollos tecnológicos propician la mejora de las técnicas, las representaciones gráficas sufren una ampliación en la temática (naturalista, ornamental, mitológica, religiosa, política, bélica, costumbrista, etc), en los materiales y herramientas, y en la mejora de la calidad y de los acabados.

Este avance iconográfico de las artes y el dibujo resolverá en su desarrollo distintas preocupaciones, como las perspectiva, el volumen, el poder comunicativo de la imagen, entre otros. Los retos a los que se enfrenta cada cultura y generación, servirán para ir generando toda un tradición entorno a las estrategias artísticas y su práctica.

Los egipcios basaron su arte en el conocimiento. Los griegos comenzaron a servirse de sus ojos. Una vez iniciada esta revolución, ya no se detuvo. Los escultores obtuvieron en sus talleres nuevas ideas y nuevos modos de representar la figura humana, y cada innovación fue ávidamente recibida por otros que añadieron a ella sus propios descubrimientos.

(Gombrich, 1995, p.78).

Las etapas posteriores a la Edad Antigua (La Edad Media, la Edad Moderna y la Edad Contemporánea en la que vivimos actualmente.) Reflejan los avances y mejoras tecnológicas así como el espíritu de la época a nivel social, religioso y político, encontrándonos con grandes cambios como la invención y uso de la imprenta moderna de *Johannes Gutemberg* a partir de 1440, o el descubrimiento de América por parte de Cristóbal Colón en 1492, la Revolución Industrial por parte de Gran Bretaña hacia finales de la segunda mitad del siglo XVII, o la Revolución Francesa (1789-1799). Así como el paso del feudalismo al sistema capitalista y la revolución científica, que supuso el surgimiento de la ciencia moderna (s.XVI y XVII) donde las matemáticas, la astronomía, la biología, la física, la anatomía humana y la química se impusieron transformando la visión de la sociedad y sentando las bases con las que se construiría el conocimiento a partir de entonces, incluyendo a las Artes y al Dibujo (véase fig.8).

En un principio (Edad Antigua y Edad Media) el dibujo se veía relegado a otras disciplinas, pero es a partir del Renacimiento que el Dibujo se retoma como estudio, previo a toda obra de Arte. El dibujo adquiere la importancia de investigación para el artista, convirtiéndose en su nueva metodología de trabajo, dándole especial atención a aspectos como el equilibrio, la proporción,



- Edad Media (476 -1492 d.c)

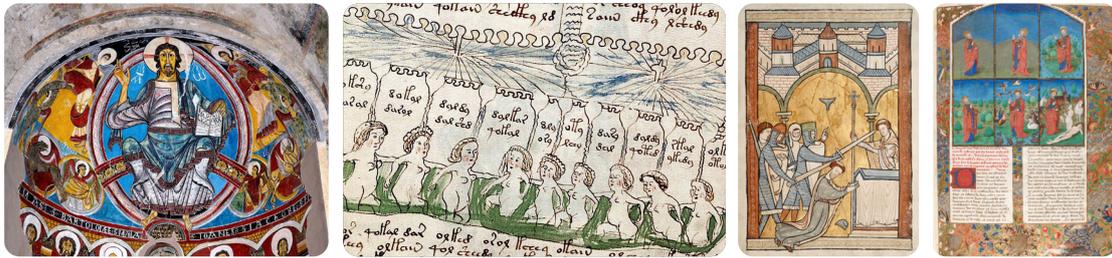


Fig.9.Cita visual literal compuesta por cuatro fotografías del Dibujo en la Edad Media, Título y autoría: Fresco, Pantocrator, Anónimo (1123), El Manuscrito de Voynich (404-1454), Manuscrito iluminado sobre el asesinato de Tomás Becket (s.XIII), La Creación en L'Antiquité Judaïque, Flavio Josefo (1460-1470)

- Edad Moderna (1492-1789 d.c)

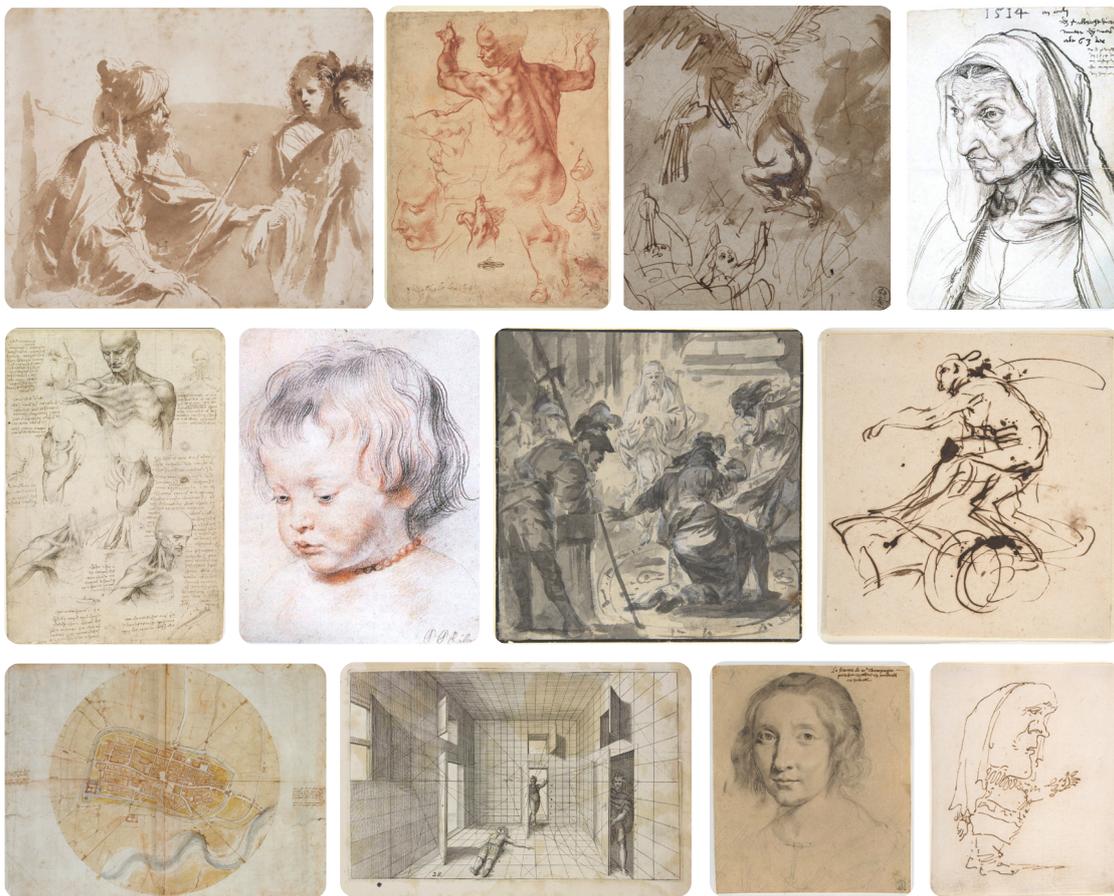


Fig.10.Cita visual literal compuesta por una serie fotográfica del Dibujo en la Edad Moderna (s.XV-XVIII), Título y autoría: Ester ante Asuero, Guercino (1634-1744), Estudios para la Sibila Libia, Miguel Ángel (1510-1511), La violación de Ganimedes, Rembrandt (1635), Retrato de su madre, Alberto Dureno (1514), Anatomía superficial del hombro y el cuello., Leonardo da Vinci (1510), Retrato de su hijo Nicolás, Rubens (1620), Escena de brujería, Anónimo (s.VII), Charioteer, Domenico Gargiulo (1609), Plano de Imola, Leonardo da Vinci (1502), Hans Vredeman de Vries, Perspectiva, parte I (1604), Retrato de Carlota Duchesne, Philippe de Champaigne (1628), Caricatura de un hombre señalando, Gian Lorenzo Bernini (1610-1680).

la perspectiva, la anatomía y el estudio del movimiento, con un creciente interés por el realismo, la arquitectura y la naturaleza.

Ejemplos prolíferos que dejaron como legado del dibujo el estudio y el boceto, tenemos a; *Leonardo Da Vinci, Boticielli, Rubens, o Durero* entre otros.

Es también en ésta época cuando se reconoce la importancia del Artista como creador, llevando incluso a la idealización de la práctica artística con un tipo de persona con cualidades innatas, con un “don” especial para crear Arte.

No es hasta 1563 en Florencia que aparece la primera academia de Artes de la mano de Vasari, donde se daba prioridad a la enseñanza del Dibujo desde una perspectiva diferente a la renacentista. Se modifica el concepto del artista como genio creador y como artesano. Sustituyen esta premisa por la creencia de que el arte se puede enseñar, basando su programa en la enseñanza de la geometría básica, la anatomía, las referencias a otros artistas consagrados, esculturas y relieves, la proporción y el encajado, todo ello a través de la copia, y una vez que ésta se manejara dibujo al natural.

Todo esto hace que se empiece a considerar el arte y el dibujo como una ciencia en sí misma, elaborándose los primeros tratados y normas para la enseñanza y el aprendizaje del arte, destacado por centrarse en el estudio de obras clásicas a través de cánones y criterios bien definidos como son; la perspectiva, la mitología, la filosofía, la historia, dotando

al estudio del Arte de un carácter eminentemente intelectual. También el papel del artista se modifica, pasando a estar tutelado por los talleres y las academias privadas. Bajo el sustento económico de la nobleza que se convierte en su mecenas.

A éste modelo humanista le sucede un modelo academicista que guiará el camino de las enseñanzas artísticas desde el s.XVIII hasta la actualidad. Como resultado de la especialización de las artes dentro del contexto institucional, se establecen las bases de una educación artística que toma como principios básicos una serie de conceptos y criterios universales fruto del predominio de la ciencia en todos los campos de conocimiento.

(Pedagogía y cultura del dibujo: Una mirada a la tradición. Academia y cartillas de dibujo, s. f.)

- **Edad Contemporánea**

A partir de 1789 tras el inicio de la revolución Francesa, los cambios políticos y sociales provocados por la industrialización, los avances tecnológicos y científicos conducirán a que en Europa se produzca un auge en las tendencias y movimientos artísticos como nunca antes en su recorrido histórico; pasando por el Neoclasicismo en 1789-1820, donde se vuelve a los valores estéticos del mundo clásico, por la búsqueda del equilibrio y la armonía de las formas (*Jacques-Louis David, Antonio Canova, Jean-Auguste-Dominique, Angelica Kauffman, Bertel Thorvaldsen,*



serán algunos de sus mayores exponentes), al Romanticismo que poco a poco va ganando terreno. Que se establece entre 1815 y 1848, originándose en Europa, y que se caracteriza por exaltar los sentimientos, la imaginación, la naturaleza y la libertad individual. Donde se destaca el papel de artistas como; *Eugène Delacroix, William Turner, Francisco Goya, Caspar David Friedrich, John Constable.*

Poco después nos encontramos con el Realismo (1848-1880), que en contraposición al movimiento anterior busca representar la realidad tal cual la percibe, sin idealizaciones. La temática que predomina, comprendía la cotidianidad; sobre la clase trabajadora, sobre la naturaleza y la sociedad en general, en este movimiento podemos encontrar a; *Gustave Courbet, Jean-François Millet, Honoré Daumier, Édouard Manet, Rosa Bonheur.*

Paralelamente a él surge el Impresionismo entre 1860 y 1890. Éste movimiento se interesaba por la luz y cómo ésta afectaba a los objetos y a la naturaleza. Un aspecto muy llamativo de este movimiento era el gesto de la pincelada y el uso del color, caracterizándose por pinceladas sueltas y colores primarios que dependiendo de la distancia y la cantidad que conseguían simular los tonos intermedios. Estudiando cómo funcionaba el color y cómo era percibido por el ojo, solían retratar paisajes que pintaban al natural, para poder captar la atmósfera de la luz, algunos de sus representantes serán; *Claude Monet, Pierre-Auguste Renoir, Edgar Degas, Berthe*

Morisot, Camille Pissarro.

Poco después entre 1880 y 1905 surge el Postimpresionismo, que aparece como evolución natural al Impresionismo, y que se definió por la exploración de nuevas formas de expresión y de emoción en la pintura, donde se recupera el dibujo como elemento indispensable dentro de la pintura. Algunos de los artistas más representativos de éste movimiento fueron; *Paul Cézanne, Vincent van Gogh y Paul Gauguin, y Georges Serat.*

Entre 1880 y 1920 aparece el Modernismo o Art nouveau, que vive el periodo denominado *Belle époque*. Trata de romper con los estilos tradicionales que le antecedieron, su máxima es crear algo nuevo, bello y funcional, recurriendo a la naturaleza y a la figura femenina como inspiración. Emplean la línea curva, la delicadeza del trazo, el equilibrio en la forma y el ornamento. Además de crear ilustraciones y pinturas, diseñan sus propias tipografías, objetos y mobiliario de uso cotidiano, con materiales derivados de la revolución industrial como fueron el acero y el cristal. Destacando el papel de; *Gustav Klimt, Toulouse-Lautrec, Antonio Gaudí, Wassily Kandinsky, Egon Schiele, o Alfons Mucha, entre otros.*

Es a partir de éste momento cuando aparecen a finales del s.xix hasta la primera mitad del s.xx, las vanguardias artísticas. Éstas se caracterizarán por presentar una ruptura con los movimientos anteriores e innovación en técnica y estética sobre la práctica. Además de

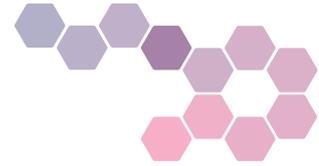


Fig.11. Cita Visual compuesta por un par fotográfico, Imagen Fragmento del dibujo de un bisonte en las Cuevas de Altamira e imagen de una serie de dibujos de Picasso.

la conceptualización del arte, que se traduce en la experimentación, la transdisciplinariedad, el uso de nuevos medios, la abstracción, la crítica social y política. Hay que entender que el contexto en el que transcurren (periodo entre guerras) es la consecuencia de que muchos de los movimientos vanguardistas cuestionaran a través del arte, la sociedad y la cultura de la época. Los movimientos que se engloban en esta categoría se pueden dividir a su vez en las llamadas vanguardias históricas, los movimientos comprendidos entre; 1900-1945, y los correspondientes a las últimas vanguardias, entre 1945-1970.

Entre las denominadas vanguardias históricas nos encontramos con: el *Fauvismo*, *Cubismo*, el *Futurismo*, el *Expresionismo*, el *Dadaísmo*, el *Surrealismo*, el *Suprematismo*, el *Constructivismo*, el *Neoplasticismo*, el *Dadaísmo* y el *Surrealismo*.

En la segunda categoría, las últimas vanguardias tendríamos el *Expresionismo Abstracto*, *El Informalismo*, *El Neodadaísmo*, *El Antiexpresionismo radical*, *El Arte Pop* y *El*

Arte conceptual. (Calvo, 2001, p.p 224-316).

¿Pero qué papel ocupa el dibujo en todo este proceso? La mayor parte de los movimientos y vanguardias artísticas anteriormente mencionados, reflejan un mayor interés por disciplinas artísticas como la pintura y la escultura, aún así, debemos recordar que el dibujo siempre ha permanecido inherente a toda creación, desde su ideación hasta el proceso de elaboración. El dibujo ha servido como medio para la consecución de la obra, para resolver aspectos formales, de composición y estéticos, incluso antes de saber lo que significaba dibujar. Ha ayudado a los creadores de cada etapa y a la cultura de cada época a resolver los grandes retos artísticos a los que se enfrentaban, como sucede en la actualidad, porque como nos recuerdan Horcajada y Torrega, (2012);

La rutina de la gráfica, del trazado, la rutina de escribir y dibujar, son formas de la resistencia de una realidad que se nos aleja, que se dispersa en pantallas fluctuantes. (p.29)

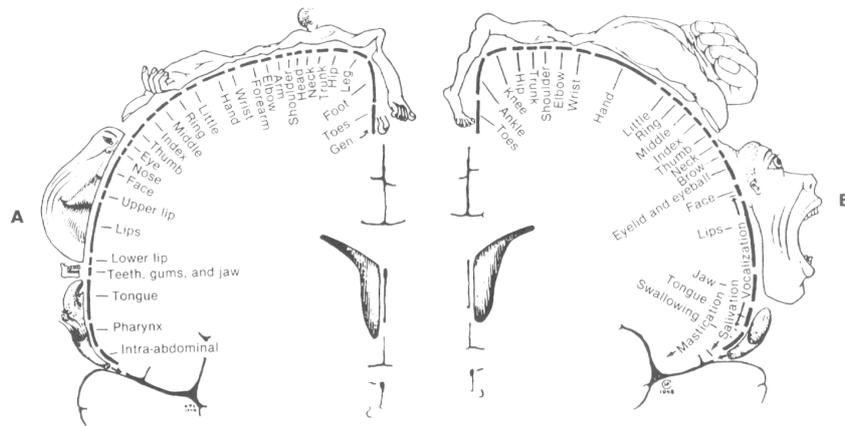


Fig.12.Cita visual literal, Mapa del Homónculo de Penfield ⁰², 1950, extraída de *feel the brain*.

4.3 Dibujo contemporáneo y sus derivas

Tras revisar el recorrido histórico del dibujo desde su aparición hasta la era contemporánea, podemos hablar del dibujo contemporáneo como la globalidad de estrategias heterogéneas que conviven en el arte. Y que adquieren una gran influencia del legado que las vanguardias dejaron en el modelo educativo de las artes, con escuelas de referencia Internacional como fueron la *Bauhaus* o la *Black Mountain College*, entre otras.

Por ello para hablar del dibujo contemporáneo, entender qué significa y cual es la diferencia primordial respecto a la tradición del dibujo, empezaré por afirmar a modo de metáfora que la vida es una línea que une dos puntos. Un punto que marca el inicio y otro que subraya el aparente final.

El dibujo contemporáneo nos muestra un recorrido, la esencia misma del acto de dibujar nace en el momento en el que posamos nuestra mano y realizamos el primer trazo, es en ese instante cuando el espacio deja de estar o parecer vacío, y recordamos todas aquellas

líneas que hemos realizado, dibujamos siempre sobre el fondo de un dibujo borrado (Horcajada y Torrego, 2012).

Un camino que poco a poco aumenta en el tiempo y en la distancia pero que siempre tendrá el encuentro con su origen.

De alguna manera, la línea que se muestra preeminente frente al resto de las formas en la ejecución gráfica contemporánea, se une a la tradición a través del concepto que el dibujo tiene como actividad primaria. Esta ventaja nace de la idea que tenemos del dibujo occidental.

La línea occidental y posmoderna, desvela contra el fondo emborronado de grafito o de carbón los pliegues de nuestra realidad.(Horcajada y Torrego, 2012).

La idea de desvelar lo oculto, que forma parte del significado intrínseco de lo que simboliza dibujar, se convierte en un elemento de resistencia, haciendo que la propia práctica y conceptualización del dibujo se cuestione así misma, manteniendo una conversación

02

Homúnculo que proviene del latín homunculus y significa hobrecillo fue un término por el que se conoce la investigación del neurocirujano Wilder Graves Penfield, que en 1950 creó un modelo para representar el mapa de la corteza cerebral, explicando la relación entre los órganos, los sentidos y su localización el cerebro.



activa con los límites del dibujo, que más bien exploran las transformaciones y evoluciones del mismo.

El interés de la línea en la posmodernidad muestra la necesidad creciente de comunicar de manera clara y directa. Pudiendo descomponer el dibujo en tres formas: como *dibujo interno*, donde se parte de la idea, del modelo (véase fig.12), de la invención, de la percepción, como *dibujo externo* que refleja la realización de un gesto sobre la realidad, de manera procesual o conceptual y como *dibujo metafórico* que es aquel que directamente piensa la realidad, como un esquema o diagrama.

Incluso no dibujar como opción es dibujar. Por fin hablar de dibujo es dibujar. (Horcajada y Torrego, 2012,, p.34).

Por fin vivir es dibujar, en base a ésta interpretación de lo que significa dibujar se construirá la propuesta educativa, tomando como referencia el arte contemporáneo y las posibilidades que nos brinda para llevar al aula un tipo de enseñanza disruptiva.

El dibujo que forma parte de nuestra naturaleza humana nos permite replantear los modelos tradicionales y academicistas con los que se enseña a dibujar, para que dibujar sea el medio de otro tipo de aprendizajes.

En éste sentido el dibujo puede servirnos como un instrumento por el que conocer el mundo en el que vivimos, reconociendo elementos en él que nos hagan reflexionar

sobre nuestras propias formas de vivir y generar conocimiento, como un espacio para pensar antes de crear y producir de manera frenética.

Para entender el paso del modelo academicista al dibujo vanguardista, como comentan *González y Graña* (2012) habría que identificar aquellos modelos de dibujo que tuvieron mayor influencia durante el s.xx, dividiendo éstos en dos ámbitos, los relacionados a fines industriales, y aquellos que no habían tenido una consideración artística por el momento.

Entre el primer grupo se destaca el dibujo musical, que consigue por primera vez representar gráficamente el sonido, esto fue posible gracias a las *aportaciones de Friedrich Schladin, Lissajous* con el Kaleidófono de Wheatstone y *Margaret W.Hughes* quien diseñó el eidófono, con el que se producían “dibujos de voz” (véase fig.13), pudiendo agrupar los dibujos musicales en tres grupos; según la distribución de la materia sólida, los que utilizan la luz como medio y registro y los que realizan el dibujo con ayuda de un mecanismo gráfico. Todos estos inventos y aplicaciones obtuvieron gran popularidad en salones burgueses como juegos científicos y dentro del ámbito artístico.

Un ejemplo de la influencia que tuvieron lo encontramos en la obra del artista *Tony Orrico*, que traslada el funcionamiento de los tornos gráficos a su obra, sustituyendo

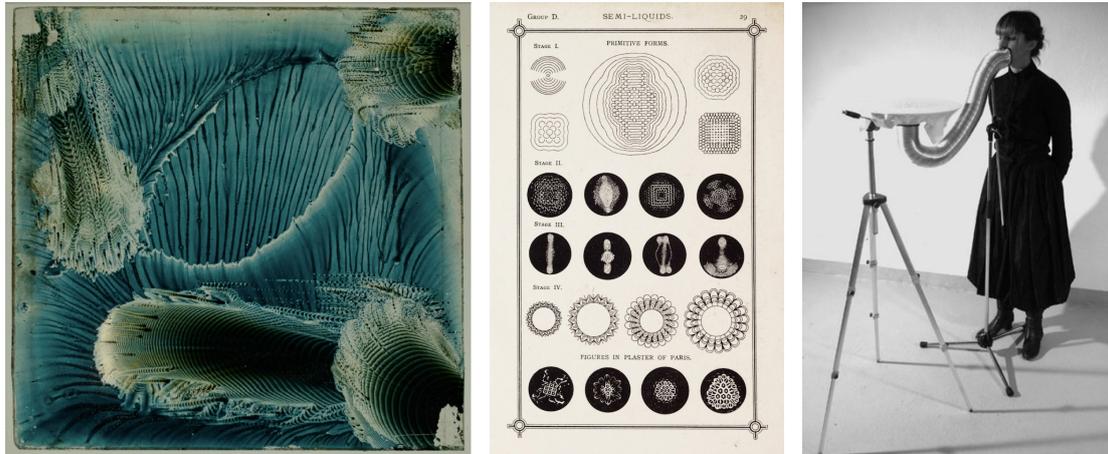
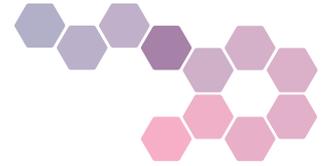


Fig. 13. Cita visual literal, compuesta por un tríptico fotográfico, autoría Margaret W. Hughes, inventora y diseñadora del eidófono, la imagen de la derecha "Una llamada" figura de impresión, pigmento en el vidrio, fecha desconocida. Cortesía del Museo y Galería de Arte del Castillo de Cyfarthfa. Utiliza este instrumento que como resultado daba lo que ella denominaba "dibujos de voz".

el rol ejecutor de la máquina por el de su propio cuerpo, haciendo del dibujo un acto performativo, reivindicando la ocupación del espacio y del gesto como movimiento mecánico.

En ese proceso de transformación desde la unidad inicial, en la que la aprehensión del espacio y las formas se basa en las experiencias corporales, aparece la acción gráfica. (Palomino, 2009)

Es necesario destacar también la popularidad que ganaron otro tipo de dibujos realizados en el ámbito científico, dados a conocer por el auge de las técnicas de reproducción, nos referimos a aquellos que se producían como documentación de los viajes, o como producto de inventos o descubrimientos científicos, etc. Que permitían registrar los elementos del entornos y el transitar conceptual del individuo.

El segundo grupo que Horcajada y Torrego,

(2012), comentan, es el de las estrategias artísticas que hasta el momento no habían cobrado especial interés dentro de las artes, pero que poco a poco van tomando terreno.

Los primeros en mostrar interés fueron los pedagogos y los etnólogos, incluyéndose con posterioridad en la práctica artística, alguna de estas técnicas son; el recorte, el esgrafiado, el estarcido, arañazos, zurcidos, punteados, silueteados, calco, ampliando así las posibilidades del dibujo tradicional, y sus límites.

Teniendo en cuenta el momento en el que los autores citan estas estrategias y que los cambios sociales y tecnológicos son exponencialmente mayores en la actualidad, el dibujo ha visto ampliado sus horizontes, comenzando a mezclarse en el terreno de lo virtual, con otro tipo de herramientas como son las Inteligencias Artificiales, capaces de acelerar aún más el trabajo de cualquier creativo.

Muchos artistas bajo la categoría de Arte

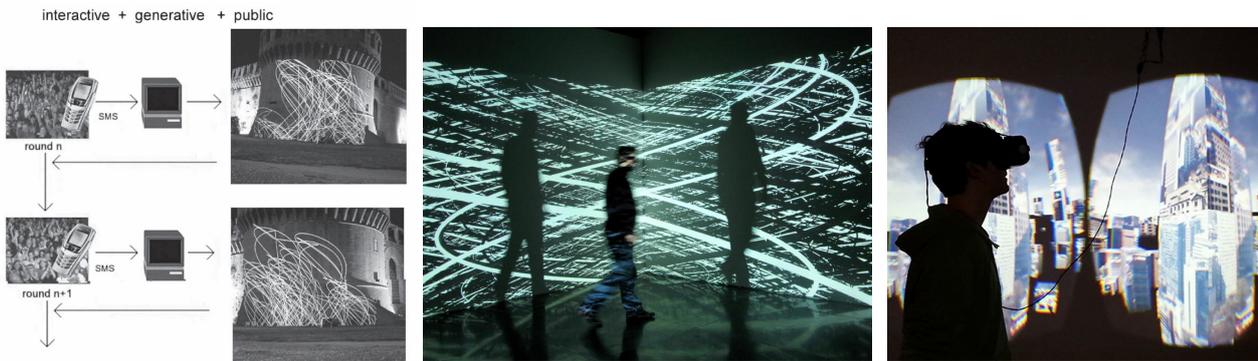


Fig. 14. Cita visual literal compuesta por un trío fotográfico; Instalación interactiva titulada, 'CIMs serie, (2000) por Maurizio Bolognini, Instalación titulada; Irracional Geometrics (2008) por Pascal Dombis, Instalación basada en telepresencia titulada; 10.000 Moving Cities, (2016) por Marc Lee.

Generativo o Procedural (*Harold Cohen, Colectivo Obvious, Robbie Barrat, Pindar Van Arman, Mario Klingemann, Shail Patel*) están investigando en el manejo de sus posibilidades, sobre todo en el terreno audiovisual, pero también en el plano arquitectónico y del Diseño, siendo actualmente estas herramientas un reto tanto a nivel artístico (volviendo a cuestionar la unicidad de la obra sí como la autoría), como a nivel pedagógico, generando una mayor distancia entre los modelos vigentes de enseñanza dentro del contexto escolar frente a los del mundo-imagen a nivel social y relacional.

De éste modo la estructura específica del dibujo se transforma en un conjunto de formas abiertas, aleatorias e indeterminadas de antemano cuya finalidad es generar un espacio plástico de organización y relación, tanto formal como conceptualmente. (Horcajada y Torrego, 2012, p.28)

Sin embargo no debemos olvidar que las características definitorias del dibujo contemporáneo se basan en la narratividad, la temporalidad, la demora, la linealidad y la precariedad. Con todo ello lo que hace el dibujo contemporáneo es construir identidades, generando oportunidades para el desarrollo intelectual satisfactorio del individuo. Es en este compartir y en este diálogo donde se forman los espacios de libertad, denominados así por la ausencia de intención económica. La demora alarga la ejecución del dibujo, puesto que la prioridad en este momento no es la práctica del dibujo si no la ideación del mismo, son las decisiones conscientes y coherentes con el discurso y los materiales derivados de él lo que iniciará el acto de dibujar, intensificando la experiencia.

4.4 El Dibujo en el campo de las ciencias sociales.

El Dibujo como hemos mencionado anteriormente es un impulso natural que nace



cuando somos pequeños y que nos acompaña en las distintas etapas de desarrollo, desde la infancia hasta la adolescencia y con suerte para algunos, durante toda la vida.

Éste aspecto de la naturaleza humana ha hecho que desde la psicología evolutiva se estudie el desarrollo del dibujo infantil, centrándose en edades comprendidas entre el año y los once años. Dado que la mayor parte de los trabajos de investigación empírica cubren hasta esa franja de edad. Ejemplos de ello lo encontramos en teorías de la Psicología evolucionista, como las que aportan autores como Piaget, Ausubel, Luquet o Widlocher, que defendían una Educación Plástica y Visual, no intervencionista, basada en el proceso natural del desarrollo. Y en la Psicología del Aprendizaje con propuestas de tipo constructivista como las de Feldman y Arnheim, quienes consideran la Educación Plástica y Visual como factores determinantes para ese desarrollo del individuo. (Hargreaves, 2002).

Pero junto a la línea amplia de investigación en psicología evolutiva centrada en el desarrollo del dibujo del infante, aparecen otras dos áreas de trabajo mucho más reducidas y desconocidas. Las que comprenden a la adolescencia (entre los 11-18 años) y a la adultez (60 años más). Lo relevante es que ésta comprobación tardía, dio lugar a lo que se conoce como perspectiva “*lifespan*”

(desarrollo del ciclo vital), determinando según Sugarman (1986) que el potencial de desarrollo se extiende a lo largo de todo el ciclo vital (Hargreaves, 2002). Esta idea es especialmente reveladora porque frente a otras teorías como las piagetianas.

El desarrollo del individuo no llega a una máxima, se puede seguir germinando las habilidades una vez se halla alcanzado la edad adulta, entendiéndose de algún modo que el aprendizaje y desarrollo de las cualidades artísticas y estéticas propias del dibujo no están sujetas en exclusiva a una etapa concreta.

La teoría de Piaget [...] considera el pensamiento lógico, científico como el último objetivo o “etapa final” del desarrollo. Una bien fundada línea crítica de esta teoría se refiere a que este aspecto de la misma deja de lado muchas de las actividades “lúdicas” o “grotescas” que caracterizan las artes, Gardner dice que “se presta escasa consideración a los procesos de pensamiento que utilizan los artistas, escritores, músicos, atletas; de igual modo disponemos de muy poca información sobre procesos de intuición, creatividad o pensamiento original” (Gardner, 1979, p.76, citado por, Hargreaves, 2002)

La tendencia que separa la lógica de otras cualidades, se fundamenta por la creencia histórica que ha llevado a los psicólogos a

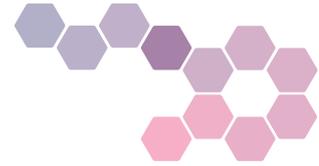


Fig. 15. Fotoensayo, compuesto por cuatro citas visuales literales, (obra y autoría; Dempsey y Firpo, de Bellows, Lo mismo, de Goya, Guernica de Picasso, e Into the World Came Soul Named Ida, de Albright). Estas obras pertenecen a la categoría de las más utilizadas por Parsons en las entrevistas que realizó para su investigación, How We Understand Art (1987).

investigar la inteligencia en base a dos tipos de pensamiento, el convergente que se mide con test convencionales de CI y el divergente que se relaciona con los procesos de fluidez de ideas o procesos por los que se genera la creatividad. Designando así la dimensión del trabajo científico al pensamiento convergente y el artístico al divergente.

Esta tendencia a percibir la ciencia como formula para la resolución de problemas y el arte como aprendizaje creativo se debe según Hargreaves, a una interpretación supersimplificada de los conceptos complejos y de las dimensiones estadísticas fundamentadas en la realidad. Cayendo en el error de analizar estas disciplinas desde la visión dicotómica con las que se han estudiado hasta ahora. Sin reconocer que muchas de las funciones estéticas y creativas están presentes en las ciencias, de igual manera que el descubrimiento de conocimiento y el desarrollo de la lógica, lo están

en las artes. La promoción de las disciplinas artísticas en el contexto escolar está constituido por dibujos y pinturas que decoran las paredes. El dibujo suele percibirse como una actividad placentera, sin ningún tipo de presión, y aunque se entiende que los niños deben poder desarrollar el dibujo, ésta experiencia se torna accidental respecto al objetivo del propio currículum. (Hargreaves, 2002, p.63).

No es corriente pensar en el dibujo como una habilidad por derecho propio, en especial en la escuela primaria. Nadie suele preocuparse por si un niño no es capaz de crear un buen dibujo [...] no recomendamos ninguna acción que remedie la situación del niño que no resulta demasiado bueno en esta actividad. Esto contrasta rotundamente con lo que sucede en la lectura, escritura y aritmética (Hargreaves, 2002, p.63).



Esta idea propuesta por *Maureen V.Cox* nos hace reflexionar sobre el papel del docente de infantil y primaria, por ser los niveles más próximos a la edad en la que se estimulan las estrategias cognitivas, afectivas y motoras que intervienen en el desarrollo de sistemas, propuesto por Gardner.

Cox cuestiona el planteamiento que se hace a edades tempranas sobre los resultados del alumnado, valorando su habilidad para dibujar en base a una cualidad natural, como si el aprendizaje de las artes estuviera condicionado a las aptitudes generales del niño/a y no se pudiera hacer nada para remediarlo.

La autora expone de manera muy acertada, que aunque existe una opinión generalizada sobre la no influencia en la naturaleza del dibujo a edades tempranas para no interferir en la autoexploración del infante, la interferencia que se daría en el dibujo sería la misma que se daría en la caligrafía u ortografía, a la hora de escribir. Su argumento se basa en la idea de que si se les niega a los niños la enseñanza de las estructuras y técnicas básicas, estos se verán forzados a extraerlas de manera casual de las formas convencionales que les rodearán. Privándoles de un desarrollo completo en éste campo. Ésta idea es sumamente reveladora y lógica, pues si solo aprendiéramos a leer letras y tuviéramos que desarrollar la lectura y la escritura de los estímulos que recibimos del entorno, nuestra evolución lingüística se habría visto mermada e incapacitada para toda

la vida, si lo extrapolamos al arte, esta podría ser una de las posibles respuesta al porqué en la adolescencia se deja de dibujar.

Para Gardner, resaltando las propuestas que se centran en la idea de que los objetos estéticos producen una doble interpretación por parte del observador, en base al pensamiento y al sentimiento que a éste le producen, habla de tres tipos de sistemas, que se relacionan entre sí durante el desarrollo cognitivo, en los que dicha interacción se incrementa y se vuelve interdependiente a medida que el individuo alcanza cierta edad.

Propone que el desarrollo simbólico necesario para la participación plena en las artes, se alcanzan hacia los siete años, diferenciando dos etapas, una presimbólica que sucede durante el primer año de vida, en la que se desarrollan los tres tipos de sistema (acción, percepción y sensación), y un periodo de utilización de símbolos que se establece entre los dos y siete años.

Hace especial hincapié sobre dos conceptos, “la postura específica al medio” (la idea de que los seres humanos desarrollan habilidades cognitivas específicas y adaptativas en respuesta a las demandas y oportunidades del entorno) y la “simbólica general” (como la capacidad que tienen los seres humanos para crear y manipular símbolos que representan conceptos complejos y abstractos).

Investigaciones que están a favor de la postura específica al medio como responsable



del resultado en las tareas son; El trabajo de *Claire Golomb* sobre producciones de figuras humanas por parte de niños, sobre distintos medios (dibujo, arcilla, rompecabezas). Demostrando que las organización, y la forma de las representaciones dependía de la naturaleza de la tarea.

La investigación de Olson de 1970, sobre la producción y reconocimiento de diagonales en distintos ejercicios, obtuvo las mismas conclusiones vinculadas a la tarea.

En la investigación de *Goodnow* de 1971, a cerca de las representaciones de los niños al exponerlos a distintas series de sonidos mediante dibujos de puntos. *Goodnow* concluyó que, “los trucos de oficio” en la tarea, eran más determinantes en el resultado de ésta, que las “habilidades generales”.

Gardner utiliza los resultados de éstas investigaciones como prueba de la influencia del medio en el desarrollo del individuo.

Al inicio de nuestro papel en potencia como artistas solemos mostrarnos desinhibidos hacia el dibujo, aún sin saber muy bien como dibujar, a través de la línea buscamos soluciones gráficas a nuestra representación.

No es hasta los 9 años que nuestra cultura y la adopción de un punto de vista determinado (centrado en el espectador), influyen en la percepción que tenemos sobre nuestras representaciones, por ello cuando no se alcanzan el nivel de la norma, de lo que socialmente se espera de un buen dibujo, los alumnos suelen

mostrarse insatisfechos con sus resultados, se vuelven menos atrevidos y más meticulosos, borrando sus dibujos (Hargreaves, 2002, p.72), que identifican como no aptos.

Ésta persecución de un enfoque realista del dibujo cómo única vía de expresión, que se ha impuesto culturalmente desde el Renacimiento y con la aparición de las academias y su programación centrada en la copia es lo que ha supuesto que la educación plástica y visual se enfoque en la producción de resultados realistas y no en el desarrollo de la experiencia placentera que supone dibujar.

- **Etapas de desarrollo del dibujo infantil**

El dibujo mantiene una estrecha relación con la naturaleza del ser humano, siendo una de las formas más antiguas de expresión gráfica. Éste proceso comunicativo que comienza como un juego, pronto será el medio por el que sujeto y entorno mantengan un diálogo, que trascenderá más allá del tiempo y las culturas. ¿Pero cuando se inicia la voluntad de trazar, de expresar y dejar huella?.

Del mismo modo que el dibujo aparece en la Historia mucho antes que la escritura, y ella deviene a su vez de la imagen, lo mismo sucederá en el desarrollo del individuo. Comenzando su proceso de madurez motora, cognitiva, y afectiva desde el gesto, el movimiento y la experimentación gráfica. Mucho antes de aprender a escribir su nombre, será capaz de dibujar.



Las primeras experiencias en torno al dibujo aparecen en edades muy tempranas, aproximadamente a partir de los 18 meses donde el infante ya muestra su vocación creadora y comunicativa, que expresa en forma de garabatos.

El dibujo además supone un ejercicio de madurez que permite el desarrollo integral del sujeto, favoreciendo la confianza en sí mismo y en sus destrezas. Al principio afianzando la actividad motora, la coordinación y la precisión, la elaboración de dibujos desarrolla en el niño la capacidad de leer y escribir.

Todos los individuos en su desarrollo pasan por varias etapas que van desde el garabateo hasta representaciones más exactas de la realidad.

Esta evolución está relacionada no solo con la edad del individuo sino también con la maduración neurológica y fisiológica, la capacidad perceptiva y motriz, la ejercitación y experimentación temprana, su seguridad afectiva, la motivación recibida. (Maestre, 2010).

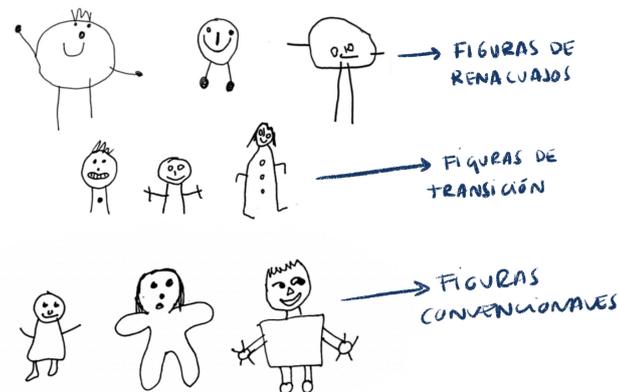
Encontramos por tanto numerosos autores que han estudiado las diferentes etapas del desarrollo gráfico, entre ellos tenemos a *James Sully*, quien en sus obras *Studies of Childhood* (1985) y *Childrens ways* (1902), destaca tres etapas; El garabato sin forma, el dibujo de la cara redonda y formas rudimentarias, y la etapa de dominio técnico.

Otro ejemplo lo encontramos en las

investigaciones de *Luquet*, quien entiende el desarrollo en términos de estadios, vincula la relación de éstos con el realismo. Para *Luquet* el desarrollo se divide en; realismo fortuito, realismo fallido, realismo intelectual y realismo visual. Por otro lado están las teorías del *Kerschensteiner* que determina en cuatro categorías el desarrollo del dibujo infantil; la del esquema, la del sentimiento, la realista, y una última que se refiere al dominio técnico del dibujo. Por otro lado tenemos los estudios de *Burt*, que divide las etapas del arte infantil en; el periodo del garabato (2-5 años), la etapa del simbolismo descriptivo (5-6 años), y más tarde el realismo descriptivo (7-9 años), a partir de los nueve años según *Burn*, se desarrolla el realismo visual, donde se intentan incluir la perspectiva y una mejor percepción del entorno. He incluye una última fase a la edad de 15 años en la que se daría el verdadero despertar artístico.

El aspecto que tienen en común todos los investigadores recientemente citados, es el punto de vista con el que analizan el desarrollo del dibujo, vinculando los cambios entre etapas con la semejanza del dibujo a lo real, en las representaciones y esquemas elaborados por los niños y niñas durante estas etapas.

En contraposición a éstas líneas de investigación tenemos los estudios realizados por *Kellogg* en 2002, que refuta la idea de que el garabato en las etapas iniciales sea meramente una respuesta a un placer psicomotor, ella tras



(Fig.16). Cita Visual fragmento. Imágenes realizadas por niños pequeños y recopiladas por Maureen V.Cox, en su investigación sobre el desarrollo del dibujo en la infancia, citada en el libro "Infancia y educación artística" de David Hargreaves (2002).

haber estudiado cientos de dibujos infantiles determina que estos tienen un sentido para el infante, asegurando que los dibujos evolucionan en el niño en base a los descubrimientos que éste va haciendo en la propia práctica. (Hargreaves, 2002)

El sentido de los dibujos de los niños pequeños se encuentra en el propio dibujo que realizan, su funcionalidad corresponde a la forma en la cual sobre unos dibujos se generan otros, y así en forma de equilibrio y reequilibrio se va accediendo de modo natural guiados por algún principio orgánico o estético a diferentes formas evolucionadas de trazos y disposiciones. (Quiroga, 2007, p.264).

Según Kellogg ésta forma de interacción y desarrollo del dibujo sucede de manera autónoma sin apenas comunicación con el ambiente. Resulta de especial interés lo que la autora propone con su trabajo pues habla del niño pequeño como un artista, donde los agregados simples, las formas y trazos pueden combinarse de manera infinita para innovar en

otras formas y resultados, como si se tratara de su repertorio visual. El infante parte de su propia experiencia y de lo que va aprendiendo para llegar a desarrollar, según la autora, un estilo personal, a la edad de 3 a 4 años.

Los niños pequeños desarrollan las ideas a partir de su trabajo de garabateo previo, incorporando en sus nuevas creaciones aspectos de su arte anterior, de igual manera ocurre cuando comienzan a dibujar la figura humana (véase fig.16).

Las primeras figuras humanas que traza el niño deben más a las estructuras precedentes de su arte espontáneo que a su observación de los seres humanos (Kellogg, 1979, citado por Hargreaves, 2002).

La autora además justifica el afán representativo del niño en etapas posteriores a través de unas funciones específicas del cerebro, que se encargan de organizar los datos visuales en figuras "agradables", caracterizadas por la simetría, la sencillez y la regularidad, relacionando las figuras que el cerebro recuerda con las formas gestálticas básicas.



Por último destacar la repercusión que supuso la teoría de *Edward Gardner* anteriormente mencionada, para comprender la relevancia del entorno en el desarrollo de la práctica artística.

Las conclusiones a las que llegó *Gardner* sobre la influencia del medio en el individuo se deben a su participación en el *Proyecto Cero*, donde se estudiaban las habilidades y capacidades de la utilización de sistemas de símbolos. Según lo que pudo observar, las capacidades y habilidades se pueden inhibir o estimular según el sistema de símbolos que se emplee y el uso del mismo, haciendo que reflexionemos sobre la equidad formativa en la educación formal.

El arte no corresponde a un sistema lógico-formal cerrado, de hecho sólo las matemáticas o la notación musical podrían corresponderse a tal sistema [...] El desarrollo de un sistema en detrimento de otros priva al individuo de procesos cognoscitivos esenciales para insertarse en la sociedad de manera crítica y efectiva. (Arregui, 2006, p.53).

4.4.1 Metodologías de enseñanza en el Dibujo

Cuando hablamos de la enseñanza del dibujo o los modelos por los que se aprende a dibujar, debemos retrotraernos a los indicios de la formación académica; los talleres, las escuelas o academias. Antes de la creación de la primera academia, que suele atribuirse

a *Vasari* en el Renacimiento (1563), ya podíamos observar una cierta tendencia en los estilos artísticos, dados por los materiales y las técnicas de cada cultura (Egipto, Mesopotamia, Grecia, Roma). Éste estilo y su reproducción en el contexto cultural de cada civilización servía como referencia a futuros artesanos, escultores, pintores, ceramistas, etc. Que tomaban las elaboraciones artísticas a modo de copia, homogeneizando el estilo en base a las resoluciones alcanzadas hasta ese momento. Como diría *Kandinsky* (1996), todo arte es hijo de su tiempo. La importancia de la disciplina que se utiliza, la temática, incluso el reconocimiento de quien elabora la obra, ha variado a lo largo de los siglos, por ello cuando nos encontramos con la academia de *Vasari* no es de extrañar que el objetivo sea el dominio de la técnica, para la reproducción verosímil de la realidad (realismo). *Vasari* se basaba en el arte antiguo, en las esculturas clásicas de colección, donde a través de la copia aprendía a dibujar, practicando el encajado, la proporción, el volumen, el claroscuro, el movimiento y la relación figura-fondo. Con ello, poco tiempo después aparecieron las láminas y los libros o álbumes de grabado para aprendices, donde a través de la observación del dominio técnico de los grandes maestros y la copia, era como se aprendía a dibujar.

En el s.XIX aparece una figura fundamental para la formación del dibujo dentro de los programas escolares de casi toda Europa,



Rousseau. Quien entendía el dibujo como el medio para desarrollar la coordinación ojo-mano. Este autor basaba la enseñanza del dibujo como herramienta de representación y diseño, mientras que por otro lado, defendía la mimesis, la representación del natural, sin recurrir a la copia de láminas. Pues consideraba que éste método condicionaba el pensamiento del alumnado y lo inhabilitaba para encontrar sus propias soluciones (Bordes, 2007).

Entre 1804 y 1825 aparece una figura heredera de la universalización del dibujo, quien diseñó y aplicó novedosos métodos de enseñanza del dibujo, que serían el origen del Dibujo moderno, *Pestalozzi*. En este caso el objetivo del aprendizaje se centra en la “medida”. según Bordes, (2007) llevándola hasta límites que convertían las metodologías del dibujo en propuestas excesivamente inflexibles y asfixiantes. Aunque su enfoque se dirigía hacia el dibujo industrial, tornando en métodos arquitectónicos y sistemáticos, un detalle interesante es el papel que ocupaba el dibujo en la práctica, pues el método pestalozziano empleaba el pizarrín como formato para generar el dibujo, convirtiendo a éste en un producto u objeto que ha de conservarse. *Pestalozzi* entendía el dibujo como una forma natural de reflexión mediante la que generar conocimiento.

Otra figura importante fue la de *Adolf Hölzel* (1853-1934) que incorporaba a su práctica pedagógica ejercicios de dibujo

mecánico y de relajación. Para Hölzel la importancia del dibujo residía en el cuerpo, como a través del movimiento se generaba el trazo y la expresión. Su trabajo influiría en su alumnado como fue el caso de *Joseph Itten*, que desde su trabajo como profesor en la Bauhaus abrirá nuevas líneas entorno a la enseñanza del dibujo. Que con sus prácticas buscaba la liberación del alumnado, favoreciendo la autoexpresión, derribando los prejuicios y las limitaciones que muchas veces asumimos como reales. Aunque sus metodologías fueron en muchas ocasiones cuestionadas por sus compañeros, introdujo en sus clases estrategias para despertar el cuerpo y la creatividad como; los ejercicios gimnásticos, la utilización de ambas manos al escribir y al dibujar, para compensar el déficit en la mano no dominante y la coordinación. (Wick,1988).

Para Itten, orientalista, interesado en la práctica de la meditación como camino en el desarrollo de la intuición, es elemental el estudio de la naturaleza, al que accede a través de la observación profunda, que pasa por el desarrollo de todos los sentidos y la movilidad del cuerpo. (López, 2017, p.25).

También es importante nombrar a autores y autoras que con sus trabajos de investigación en éste campo han marcado un antes y un después en la práctica y la enseñanza del



dibujo. Para que el dibujar se convierta de nuevo en una práctica ligada al disfrute, ajena al miedo.

En ésta categoría tendríamos a *Betty Edwards*, quien ha sido una inspiración y el referente principal sobre el que se sostiene la propuesta de prácticas, antecedente de éste proyecto.

Edwards es una profesora e investigadora Estadounidense mayormente conocida por su publicación, “*Dibujar con el lado derecho del cerebro*” (1979), entre otras. Edwards propone un método por el que cualquier persona puede aprender a dibujar, basado en una serie de ejercicios que tratan de desconectar el hemisferio izquierdo (verbal, analítico y lineal), para aprender a dibujar activando el hemisferio derecho el cual comprende mejor los espacios, las formas, las medidas y las sensaciones, educando la mirada y poniendo a prueba las habilidades del discente. Esta metodología fue muy innovadora en el contexto de la educación formal en la época en la que se propuso, porque supuso una alternativa y un cambio de paradigma en la enseñanza del dibujo, que hasta hoy se había basado en desarrollar las cualidades relacionadas con el análisis, la mimesis y el control técnico. Aún así, no siempre se trabaja con éste tipo de metodologías dentro del contexto escolar, como veremos en el desarrollo de las prácticas.

Algunos de los ejercicios que ella proponen son; el dibujo invertido, el dibujo de

contornos, el dibujo de contornos modificados y el dibujo del espacio negativo. Lo más interesante de ésta metodología es que se centra en el proceso de aprendizaje, y en la realización de cada una de las prácticas como entrenamiento. Muchas de las estrategias que emplea como el uso de la línea continua o el dibujo ciego, favorecen a que el alumno no tenga altas expectativas sobre los resultados, se deje guiar y disfrute del proceso.

Entorno a la búsqueda de la propia expresión o del grafismo personal nos encontramos con *Hans Daucher* que en su libro *Modos de dibujar*, de 1987, presenta la necesidad de encontrar la autoexpresión mediante el dibujo y su investigación gráfica, de manera que todos puedan desarrollar su identidad gráfica de igual manera que han descubierto su propia caligrafía. Gráfico que proviene del griego *graphikos*, significa relativo al dibujo o a la escritura, esto no ha de extrañarnos, pues llegados a este punto comprendemos un poco mejor las conexiones históricas y simbólicas que han existido entre el dibujo y la génesis de la escritura. Por tanto no es descabellado pensar en encontrar, tal y como propone *Daucher*, un estilo propio en la expresión gráfica, que abarque el sentido amplio del término. La aplicación de su método comienza con el garabateo (al igual que las primeras fases del desarrollo del dibujo en infantes) para adquirir destreza motora y soltura en el trazo. Es a través del garabato que trata elementos básicos



como; La proporción, la luz, la representación espacial y sus características, las relaciones de tamaño, disposición y distancia entre elementos, así como el volumen o modelado.

Espontaneidad y expresividad hacen que el dibujante se aparte de una representación “correcta”. (Daucher, 1987, p.74).

Otro caso es el del profesor *Kimon Nicolaidis* (1941), con el dibujo intuitivo.

En su obra, “*The natural way to draw*”, elabora una propuesta de aprendizaje del dibujo sin artificios, a través de los sentidos. Su propuesta metodológica que sirve como referencia para el trabajo de Betty Edwards, trata de focalizar el aprendizaje del dibujo a través de la observación sensorial, empleando el tacto como complemento de la vista. De esta forma la experiencia de aprendizaje se establece de manera integral, relacionando al alumno con el objeto de su representación, a través de las conexiones de la memoria. Éste tipo de propuestas son especialmente interesantes, pues relacionan el aprendizaje con el proceso, con el ser y el estar presente, con el sentir y con el vivir.

Aprender a dibujar es, en realidad aprender a ver correctamente. Observar utilizando los cinco sentidos tanto como nos permita la vista. Poner a prueba lo que vemos por medio de los otros sentidos y la experiencia acumulada. (Nicolaidis, 1941. p.23, citado por López, 2017)

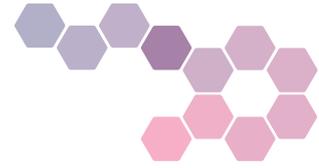
Otra autora que propone aprender a dibujar a través de la observación y que se basa en la propuesta de *Josef Albers*, (uno de los grandes artistas y profesor en la *Bauhaus* y la *Black Mountain College*, orientado a desarrollar la relación ojo, mente y mano, a través de la observación, la percepción analítica y el control), es *Cynthia Maris Danzic* (1999).

Maris propone una visión integradora sobre la manera de aprender a dibujar, en su manual, “*Cómo dibujar*”. Donde conjuga los principios metodológicos de *Albers*, la aproximación a las obras de otros autores y la realización de ejercicios y contenidos asociados. Con todo ello y haciendo especial énfasis en la expresión y percepción del dibujo además de la búsqueda de un estilo personal. (López, 2017, p.p. 23-31.)

De manera adicional a las propuestas que artistas y docentes han elaborado entorno a la práctica del dibujo (de la que tenemos constancia por textos y publicaciones) están las referencias a las grandes escuelas, que por su relevancia con el objeto de estudio de éste proyecto citaré a continuación.

Una de ellas es *La Bauhaus*, escuela fundada en 1919 en Weimar, por *Walter Adolph Gropius*. Pasó por varias etapas, cambiando de director y de localización en hasta su cierre definitivo con la entrada al poder de los Nazis en 1933.

La Bauhaus o casa de la construcción estatal, fue una escuela de artesanía, arte,



diseño y arquitectura que marcó un cambio en la forma de concebir las disciplinas artísticas. Su utilidad para el contexto social e industrial supuso un giro en la manera de enseñar éstas disciplinas.

Uno de sus principales objetivos fue equiparar la artesanía a las Bellas Artes, y ganar independencia a través de la fabricación de objetos asequibles para el consumo. Profesionalizando el papel de artistas y artesanos. Una de las características que la hace tan relevante para la Historia del Arte, fue que en ella se sentaron las bases de lo que es hoy el diseño industrial y el diseño gráfico. Pero también el clima creativo que rodeaba a la escuela, tanto a nivel del alumnado como del profesorado. El cual estaba compuesto por artistas de renombre, quienes encontraban en la Bauhaus un lugar en el que aplicar con libertad sus técnicas y principios metodológicos.

Algunos ejemplos de ello son; *Wassily Kandinsky, Lyonel Feininger, Paul Klee, Walter Gropius, Lilly Reich, Ludwig Mies Van der Rohe, Lucia Moholy, Ludwig Hilberseimer, Gertrud Arndt, Lothar Schreyer., Anni Albers, Josef Albers, Alma Buscher, Johannes Itten, Marianne Brandt, Oskar Schlemmer, Lilly Reich*, entre muchos otros.

Otro ejemplo de escuela relevante a nivel metodológico para las Artes lo encontramos en la *Black Mountain Collage*. Esta escuela sería considerada como la sucesora de la Bauhaus en Estados Unidos. Se fundó en 1933 por

el educador *John A. Rice* y el ingeniero *Theodore Dreier*, los cuales seguían los principios de educación progresistas, experimentales y democráticos de *John Dewey*.

Muchos de los artistas e intelectuales que tuvieron que huir de Alemania, se marchaban al *Black Mountain College*, como en el caso de *Josef y Anni Albers*, que trasladaron su práctica docente de una escuela a otra.

Lo interesante de esta escuela era el carácter horizontal de la jerarquización, eliminando la obligatoriedad de las clases. Solo existían dos niveles que junto a la coordinación del tutor a través de un plan de estudios, se iban pasando de un nivel a otro, independientemente del nivel o de los conocimientos previos del alumnado. Todos los alumnos comenzaba su formación en un grupo heterogéneo.

Se la ha llegado a considerar una utopía educativa, que obtuvo muy buenos resultados durante las décadas de los años 30 y 50.

En 1957 finalmente la escuela cierra por falta de financiación.

Algo que tenían en común estas dos escuelas y que se ha trasladado a las escuelas de arte actuales, es la relación multidisciplinar en la que navegaban las materias.

Donde diseño adquiere un gran peso curricular, tanto en la *Bauhaus* como de la *Black Mountain College*. Diseño que proviene del italiano “*disegno*”, se refiere al boceto, bosquejo o dibujo. De manera que dibujo y diseño, igual que escritura y dibujo,

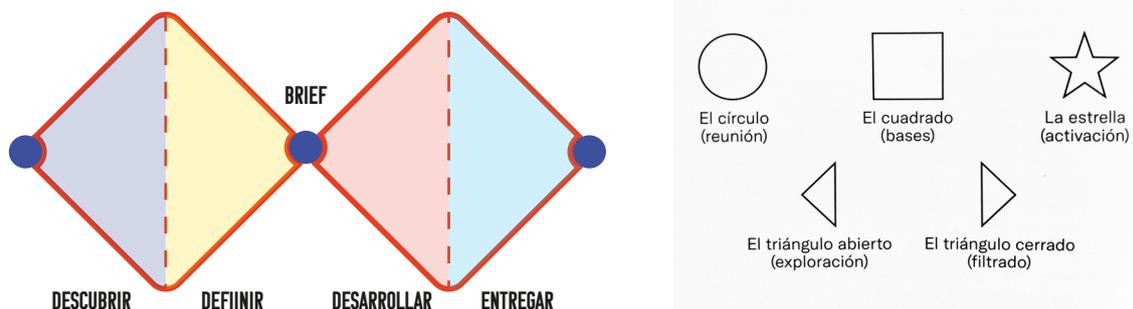


Fig. 17. Cita visual literal, rediseño propio del modelo de dos rombos propuestos en 2005 por el British Design Council y Cita visual fragmento de los patrones de la metodología de Co-creación diseñada por Alejandro Masferrer, de su libro *Diseño de procesos creativos*.

mantiene una unión semántica y formal que las ha vinculado a lo largo de la historia.

Para entender cómo puede ayudarnos el diseño en la enseñanza y aprendizaje dibujo, debemos comprender el carácter procesual de toda creación artística.

Este proceso que se puede dividir en fases, tiene en común un mismo objetivo, la consecución de un obra, la realización de una clase, la elaboración de un escrito o la investigación de un tema, entre otros ejemplos. Las fases que componen el proceso de trabajo, se pueden dividir y organizar a su vez por tareas, que sumadas entre sí hacen que se alcance el objetivo del proyecto. Los pasos que han de dar para alcanzar el objetivo propuesto es lo que en diseño se conoce por metodología y se aplica en la construcción de todo proyecto.

Por lo que proyectar es idear, es imaginar para construir una realidad. Cualquier pensamiento que se quiera convertir en acción, que conlleve un resultado específico se sustenta sobre la idea de proyecto y sobre el dibujo. Entre los tipos de aprendizaje que se aplican

a las enseñanzas formales, el aprendizaje por proyectos es el más usual dentro de las disciplinas artísticas, plásticas, visuales y audiovisuales.

El aprendizaje por proyectos o el aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología activa que se centra en el papel del estudiante como agente generador de su propio conocimiento y aprendizaje.

El objetivo del proyecto debe basarse en una inquietud, una situación o un problema a resolver, que sea de interés para el alumnado. Quien tendrá que enfrentarse a al reto que se le plantea a través de un proceso de investigación-acción, donde puede poner en práctica los conocimientos, las habilidades y actitudes que posee de manera interdisciplinar y colaborativa.

La elección de la temática puede ser de libre elección o escogerse entre una cantidad determinada de propuestas, dependiendo del nivel del alumnado y la decisión del docente.

Cómo se dividen las etapas del proyecto es algo que el alumnado puede intuir o conocer,



dependiendo de la formación que tengan en la realización de proyectos, por ello sería conveniente emplear este tipo de metodologías una vez que el alumnado conoce las dinámicas de trabajo, para que puedan desarrollar de manera amplia su autonomía en el aprendizaje.

La virtud que tiene este tipo de aprendizaje frente a otros, a parte de ser altamente motivador y significativo, es la capacidad de cooperación y diálogo que ofrece al alumnado, pudiendo aprender de canales distintos al del docente, ya que éste se convierte en un guía durante el transcurso del proyecto. De ésta manera la jerarquía de roles dentro del aula pasa a ser horizontal.

Las etapas del proyecto a grandes rasgos se definen por; planteamiento del problema, la implementación, la presentación y la evaluación de los resultados. Este orden y contenido es tan solo una guía, muy escueta de lo que puede incluir un proyecto, que se definirá por la metodología de proyecto que decidamos implementar.

Debido al carácter colaborativo y vinculativo de las artes con el diseño me gustaría hacer mención al término *Design Thinking*.

Design Thinking o pensamiento de diseño, es la fórmula creativa por la que se engloba aquellas metodologías que se utilizan en innovación. Se basa en métodos desarrollados desde el campo del diseño para su aplicación en otras disciplinas como; en educación, en investigación, en medios de comunicación, en

marketing empresarial, en política, en gestión institucional o en ciencias sociales. Lo que hace del Design Thinking un método tan interesante, es que logra combinar la imaginación, la experimentación y el trabajo colaborativo, en la resolución de proyectos. (IDEO, 2012 p.11).

Pero más allá de ser una metodología para la innovación es una manera de pensar, una manera de diseñar que aporta confianza a las capacidades creativas del alumnado, la idea se fundamenta en ver el objetivo del proyecto desde distintos ángulos generando una visión global sobre el tema de estudio, para encontrar soluciones alternativas a las empleadas usualmente. El *Design Thinking* se centra en el ser humano, tiene una voluntad social, es colaborativo, pues los proyectos se elaboran en conjunto atendiendo a los distintos perfiles del alumnado. Pudiendo aportar una visión renovada sobre el tema.

Es optimista pues una de las ideas sobre las que se sustenta es la creencia de que todos podemos generar un cambio, sin importar su magnitud. Y experimental porque nos permite (en cada una de sus fases) volver una y otra vez a reflexionar sobre el propio proceso y las conclusiones a las que se llegan. Las modificaciones se incluyen dentro de la dinámica metodológica como un proceso reflexivo, entendiendo que son parte natural del proceso de todo proyecto.



Normalmente se establecen cinco pasos o etapas para desarrollar un proyecto basado en *Design Thinking*; el descubrimiento, la interpretación, la ideación, la experimentación y la evolución. Aunque hay varios autores que proponen otras fórmulas en el proceso de diseño metodológicos, la mayoría de ellos coinciden en el orden general. Uno de los esquemas basados en el Design Thinking que más me gusta emplear dada su sencillez gráfica es el modelo de dos Rombos (véase fig.17) que propone en 2005 el *British Design Council*, éste modelo creado a partir de un estudio de investigación en empresas de primer nivel, establece la base de los procesos de diseño común y de las diversas modalidades de Design Thinking (Gasca y Zaragoza, 2014, p.24). Lo enriquecedor de este modelo es que las fases no están separadas entre sí pudiendo volver a la etapa anterior si fuera necesario, porque se entiende que cada paso es parte del mismo flujo de investigación. Creando conexiones entre las ideas, las personas y el diseño.

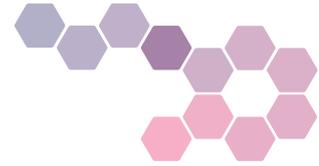
Otra consideración sobre metodologías de trabajo es la que aporta *Alejandro Masferrer*, en su libro metodologías para idear y co-crear en equipo. *Masferrer* defiende una práctica educativa que pase de la creación solitaria a la co-creación como modelo por el que enriquecer en valores no competitivos al alumnado. Donde crear sea un ejercicio apto para todos y no solo para unos pocos, genios. Para ello propone que todo proyecto de co-creación

debe ser inclusivo y respetuoso con cada uno de los integrantes, deben compartir una misma metodología y forma de hacer, un mismo objetivo, un lenguaje común para el entendimiento.

No suele haber un dibujo igual a otro. Cada uno plasma lo que tiene en su mente de manera distinta. Algunos usan dibujos metafóricos; otros trazan esquemas muy pautados, y otros repiten figuras que han visto. (Masferrer, 2019, p.28)

Masferrer establece unas pautas metodológicas que asocia con patrones de formas geométricas, entre ellos; el cuadrado el círculo, el triángulo rotado a derecha e izquierda y la estrella (véase fig.15).

Es sorprendente ver como dedica una de las fases de co-creación al diálogo y a la puesta en común, así como a establecer los objetivos comunes, las pautas y las normas de trabajo. Una de las cosas que más me ha llamado la atención de éste autor son las posibilidades de combinaciones infinitas que permiten la metodología por patrones. Que se flexibilizan según la necesidad del proyecto y del equipo de trabajo, utilizando un mismo principio genera diferentes variaciones metodológicas, de manera que el alumnado en colaboración puede decidir y definir de manera autónoma qué combinación de patrones van a desarrollar a la hora de ejecutar el proyecto. Es una decisión libre y consensuada que convertirá

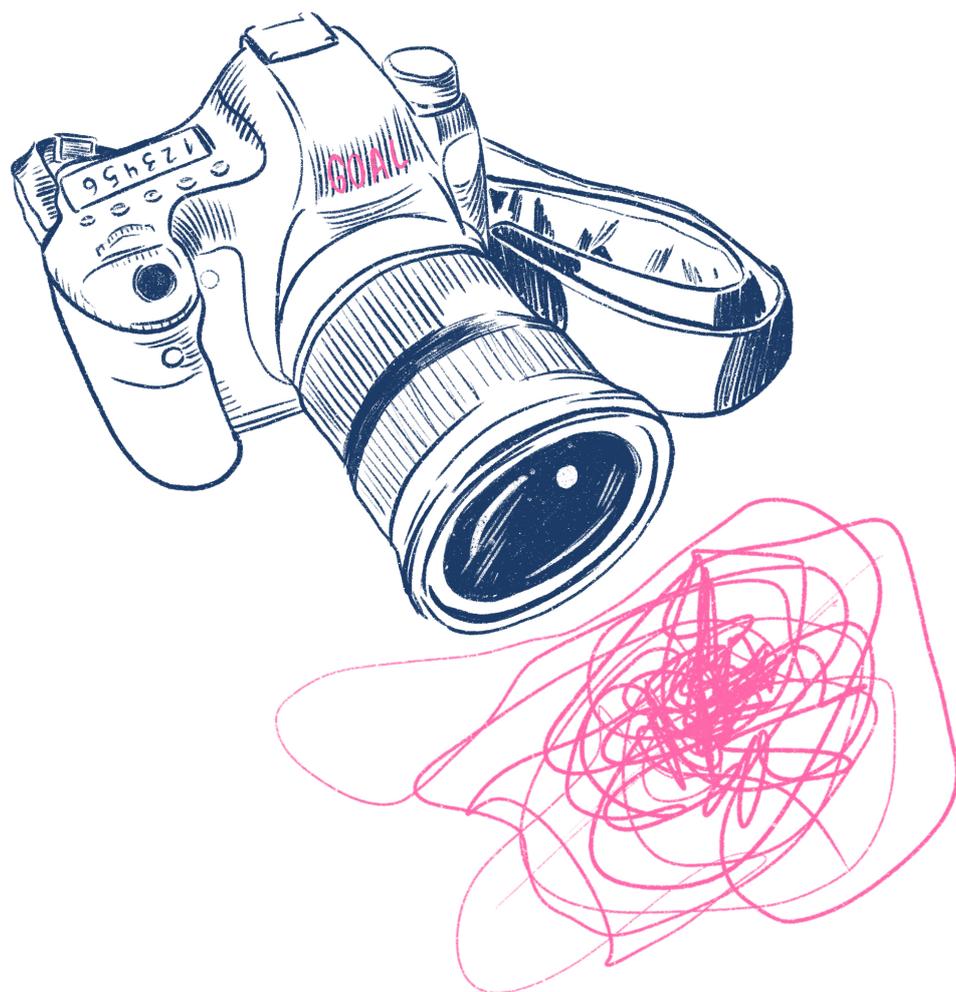


el proceso de trabajo un su propio método de resolución y adquisición de conocimientos.

Para terminar con este bloque recordar que el dibujo y la metodología por la que se enseña a dibujar, son conceptos cambiantes, en cuanto a que son experiencias que conforman nuestra manera de interpretar quienes somos y cómo es el lugar que nos rodea. Es mantener un diálogo en permanente actividad con las Historia del Arte y con la Historia de la humanidad, pero también es un posicionamiento político ante la práctica y la enseñanza de la disciplina.

Natural e intrínseco al ser humano, el dibujo es una herramienta de comunicación y expresión que nos permite aprender disfrutando, la manera en la que se enseñe, y sus objetivos pueden definir la forma en la que las personas se autoperciben, derivando sus habilidades naturales a una tendencia u otra. Dibujar hoy día debería ser una experiencia universal, con la que desarrollar gráficamente un lenguaje propio. Con clases centradas en el desarrollo de metodologías que permitan la experimentación, la innovación, la expresión y la co-creación, vinculando el dibujo con escritura, a través del movimiento del trazo y al diseño en su carácter procesual, experimental y situado. Pues al fin y al cabo dibujar supone desvelar aquello que permanecía oculto, revelando su forma ya sea de manera interna, externa o metafórica, el dibujo es un canal por el que adquirir conocimiento.

El aprendizaje del dibujo, su enseñanza, la estrategia antes de la estrategia, sólo se puede redefinir desde el conflicto que implica el compromiso de sentido. Su aprendizaje sólo es posible desde el entendimiento de que la forma es la determinación provisional de estas intenciones y de que enseñar a dibujar no es otra cosa que provocar un espacio de actuación desde donde poder hablar de aquello que sucede en el dibujo, mientras todavía no es aquello que será , mientras se sueñan los recuerdos del futuro o de un pasado todavía no vivido. (Gómez, 1999, p.50)





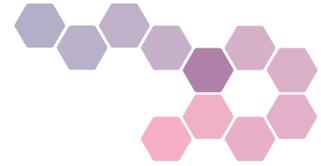
5. Objetivos

Los objetivos de ésta investigación se centrarán en resolver y proponer alternativas educativas coherentes a la pregunta sobre porqué dejamos de dibujar cuando llegamos a la adolescencia, ésta cuestión que se me plantea durante las prácticas es el germen de todo el proyecto. Cómo resolver o construir el discurso entorno a esta idea será la estructura que dé forma al proyecto, y que como resultado aporte información a cerca de la hipótesis que se plantea. Durante el planteamiento de éste proyecto se ha querido tener en cuenta una visión que vaya de lo global a lo específico para tratar distintos aspectos de la manera más ordenada y completa posible. Por lo que uno de los primeros pasos será Identificar los agentes que intervienen en la cuestión de investigación, entendiendo por agentes a todas aquellas condiciones, normativas, estructuras, personas o símbolos que intervienen directamente en la forma de entender, vivir y construir la educación artística.

Además de comprender cual es el contexto que les rodea desde una base contextual sobre la sociedad y la educación. También será necesario situar el papel activo de estos agentes en las construcciones de sentido simbólico. Esto nos dará una base sobre la que partir pasando del Bloque I de investigación (Marco contextual) al Bloque II, que sería el nivel intermedio de especificidad, donde lo que nos interesa es saber sobre la rama específica de estudio, el Dibujo. Los objetivos relacionados

con este nivel de concreción funcionarán del mismo modo que en el bloque anterior, de lo general a lo específico , desde su definición a identificación hasta los métodos de enseñanza. Para ello se deberá investigar sobre el dibujo en varias disciplinas, no solo la artística, aportando distintas visiones entorno a las áreas de Historia del Arte, Bellas Artes, Diseño, Pedagogía y Educación. Una vez se halla recopilado toda la información necesaria para el tiempo y el nivel de concreción del proyecto, se propondrá una hipótesis sobre la pregunta a investigar, ésta hipótesis nacerá de los resultados de la recopilación de información, de la práctica docente y de los resultados de encuestas y entrevistas. Por ultimo, éste trabajo no tendría sentido constructivo si después de llegar a unas conclusiones no se ofrece una alternativa de mejora a esta cuestión. Naciendo de la propia investigación otra reflexión. ¿Cómo hacer que el alumnado adolescente en la educación formal recupere el gusto por dibujar?.

Con la investigación a parte de indagar sobre la identificación de una problemática en la educación artística formal entorno al dibujo, ésta servirá para ofrecer una propuesta desde mi experiencia y en base al conocimiento adquirido en éste proceso sobre la enseñanza del Dibujo y del las Artes Plásticas y visuales. Abriendo como consecuencia directa una vía de indagación sobre mi papel como arteducadora como futura docente.



Objetivos Generales

Objetivos Específicos

- 1 Entender cual es el contexto que rodea a la educación formal y al educando**
 - Revisar la Normativa (currículum LOMLOE)
 - Comprender el contexto social y educativo en España

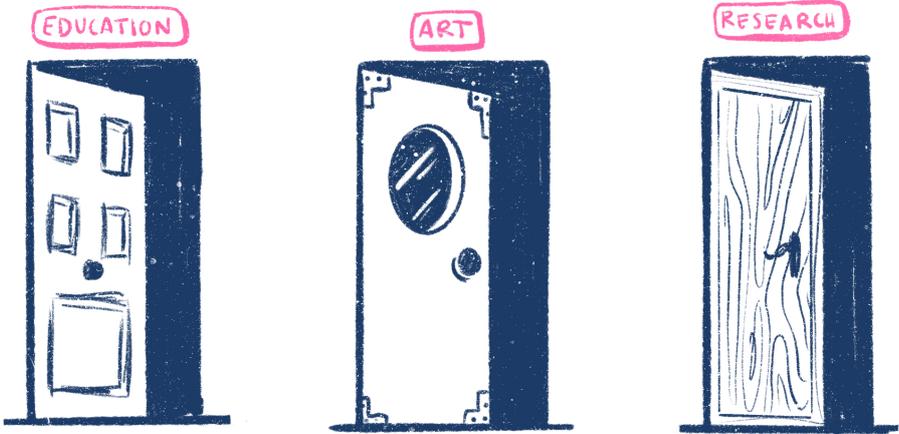
- 2 Identificar la importancia de las Artes dentro de la educación formal**
 - Revisar la Normativa (currículum LOMLOE)
 - Revisar la perspectiva de docentes de didáctica de la educación artística

- 3 Situar al docente como agente activo de cambio.**
 - Reconocer la importancia de la profesión docente como generadora de consciencia
 - Extraer conclusiones de otros profesionales de la materia y colectivos.
 - Indagar sobre metodologías alternativas a las tradicionales.
 - Justificar la importancia de aplicar nuevas metodologías relacionadas a formas de aprendizaje más justas y coherentes con los contextos sociales y relacionales

- 4 Reflexionar sobre el significado del dibujo y qué se entiende por dibujar desde distintos puntos de vista.**
 - Comprender su origen etimológico del dibujo
 - Aportar una definición subjetiva sobre lo que supone dibujar
 - Hacer un revisión histórica de los distintos procesos por los que ha transitado el Dibujo
 - Reflexionar sobre las aportaciones que puede ofrecer el dibujo contemporáneo a la práctica docente

- 5 Consultar las afirmaciones de otros autores sobre la relación entre dibujo e individuo.**
 - Revisar estudios anteriores de otras disciplinas entorno al dibujo
 - Conocer las aportaciones en el campo de la docencia

- 6 Proponer metodologías alternativas a la enseñanza del dibujo**
 - Identificar el objetivo educativo del Dibujo
 - Revisar la experiencia de prácticas
 - Proponer alternativas aplicables en la enseñanza del Dibujo



WHICH IS
THE WAY?



6. Metodología y procedimientos

La propuesta de investigación de éste proyecto surge a raíz de las prácticas educativas en la Escuela de Arte y Superior de Diseño Fernando Estévez.

Durante el tiempo que estuve en el centro, pude observar y trabajar con grupos concretos de alumnos, de las especialidades de Ilustración, Revestimiento Mural y Cerámica. El haber trabajado con ellos supuso un cambio en la concepción que tenía del alumnado y de la práctica docente.

En este proyecto me centraré en el grupo de 1º del Ciclo Superior de Ilustración quienes favorecieron con sus intervenciones el estudio de la presente investigación.

Durante una de las clases pude detectar algo que hasta ese momento me había pasado desapercibido. Dada mi experiencia como alumna, creía que las actividades de las que no se espera un resultado concreto, por su condición azarosa, como el dibujo ciego o aquellas que tienen un alto nivel de entretenimiento serían una motivación añadida para el alumnado. Creía además que los alumnos de Ilustración por su predisposición a la materia estarían abiertos a la experimentación y al juego, pero esta imagen del alumnado que había construido no era cierta ni inclusiva. El alumnado difiere entre sí en gustos, características, cualidades y personalidad, su manera de enfrentarse al dibujo no sólo está marcada por su vocación hacia las artes si no por el contexto y recorrido de su trayectoria como

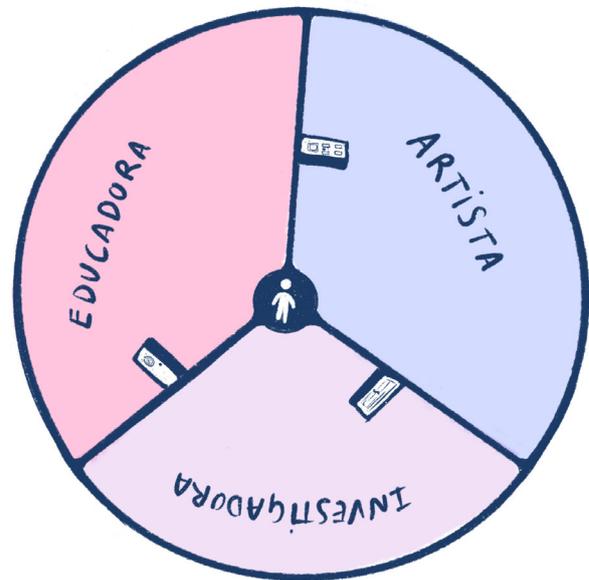


Fig.18. Cita Visual Literal, autoría propia, Diagrama de identidad de tres campos (2023), con el que me planteo mi rol como docente, la idea se extrae de la metodología de investigación artográfica.

estudiantes. Darme cuenta de esto es lo que provocó que me cuestionara mi identidad como docente, además de reflexionar sobre lo que se convertiría en el principal motivo de ésta investigación. ¿Porqué dejamos de dibujar cuando llegamos a la adolescencia?, Ésta pregunta que se repetía en mi mente constantemente, fue creando en mi la necesidad de encontrar una razón para justificarla.

Comencé a dialogar con profesores y compañeros de carrera entorno a esta idea, pero nada me parecía suficiente, sentía que debía investigar por mí misma lo qué podría provocar que una acción tan natural y humana, con la que empezamos a comunicarnos con nosotros mismos y el entorno pasara a ser un estresor para el mismo individuo que años atrás había disfrutado de su práctica.



La Metodología que empleo para el desarrollo de ésta investigación se centra en el Estudio de Caso (Grupo de Ilustración de 1º en La Escuela de Arte y Superior de Diseño Fernando Estévez) de carácter cualitativo y autoetnográfica.

La metodología autoetnográfica, parte de un modelo cualitativo de investigación etnográfica donde sus representantes más conocidos provenientes de las ciencias sociales; *Bronislaw Malinowski* y *Franz Boas*, que se sustentaban en el método científico positivista de finales del s.xx. Esta manera de concebir la investigación etnográfica cambia a mediados de los años 80, con la llamada “*crisis de representación*”, donde el trabajo de campo y la escritura se mezclan, entendiendo la investigación etnográfica como proyecto literario, un claro ejemplo en cuanto al cambio significativo que supuso lo podemos encontrar en el libro *Writing Culture* de *James Clifford* y *George Marcus*. Es a finales de los noventa cuando los cambios iniciados se reflejan en nuevas maneras de investigación cualitativa y de generar texto escrito.

El termino autoetnografía que para algunos autores es una rama reciente de la etnografía, determina que los contextos que vive una persona y que forman parte de ella, pueden estudiarse desde el testimonio de la experiencia biográfica de dicha persona.

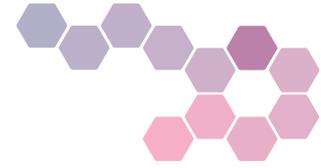
Ya en 1986, *Franco Ferraroti* figura clave en el desarrollo del método biográfico declara

que, *Es posible leer una sociedad a través de una biografía*” (Iniesta y Feixa, 2006, citado por, Blanco, 2011)

La autoetnografía según Anderson, (2006) comienza a utilizarse en investigación a finales de los años setenta y a ganar mayor relevancia en los años ochenta. Empezando a aplicarse sobre un grupo social con el que el investigador se identifica, por alguna de sus características, haciéndose una distinción entre la autoetnografía como grupos concretos y afines frente a una modalidad biográfica. No es hasta los noventa con autores como; *Carolyn Ellis*, *Arthur Bochner* y *Laurel Richardson*, que defendían la autoetnografía y la escritura como método de investigación, donde se especifica el uso de la primera persona en la escritura, o el empleo de modelos literarios con fines prácticos, además de reflejar la problemática que supone estar inmerso en el campo de investigación.

Así la autoetnografía adquiere un mayor significación pudiendo incluir tanto los relatos biográficos como las observaciones propias de la investigación etnográfica, (Blanco, 2011).

El individuo no puede representar la totalidad de la sociedad pero si una parte de ella, a través de su contexto y como parte de los grupos que representa. El rol que cumplimos con nuestra identidad de género, como familia, como amigas, como pareja, como compañeras, como trabajadoras, y un largo etc. Es



lo que hace que nuestro testimonio sea tan valioso y convierte a la investigación cualitativa autoetnográfica en un metodología basada en los quienes, en las percepciones reales de contextos concretos, en detalles importantes y no reproducibles ni replicables, que son los que nos convierten en quienes somos, pensar como pensamos y actuar como actuamos es algo único e intransferible, es conocimiento adquirido en base a la experiencia.

Es entender como las individualidades interaccionan entre sí produciendo vínculos que trascienden al terreno de lo social y cultural. Entiendo que es la manera más acertada por la que definir mi papel como arteducadora.

Esto no quiere decir que me base únicamente en estudios etnográficos, de hecho muchos de los contenidos de los que extraigo información son fruto de investigaciones de carácter cuantitativo, pero la diferencia está en mi propia reflexión sobre los resultados y los métodos y procedimientos para relatar la experiencia académica, génesis de éste proyecto.

Los métodos o procedimientos utilizados en el transcurso de la investigación para extraer las conclusiones e ideas principales, son los textos de otros autores, (intentando plasmar propuestas de varios ámbitos para formar una idea lo más parcial posible sobre el objeto de investigación), las encuestas realizadas durante las prácticas al alumnado, la experiencia de docentes de dibujo artístico

que trabajan en el centro (estudio de caso), especialmente seleccionados por su valor testimonial, y mi propia experiencia y observación durante el desarrollo de las prácticas.

Además para la elaboración de éste proyecto he procurado incluir las indicaciones de *Joaquín Roldan y Ricardo Marín Viadel* entorno a la utilización de citas visuales.

He querido acompañar la información con reflexiones visuales que parten de mi contexto y de la manera que he generado para conectar el tema de investigación con el entorno que me rodea. Entiendo que una manera de reivindicar el papel de las artes es dándoles el valor que tienen no sólo dentro de la práctica artística o educativa si no dentro de la investigación.

Hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como una área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales. (Acaso, 2009, p.17).

Entre los referentes artísticos y literarios que emplean la autoetnografía para desarrollar sus proyectos de investigación nos encontramos con; *Guillermo Gómez-Peña, Coco Fusco, Adrian Piper, Linda Tuhiwai, Bell Hooks y/o Gloria Anzaldúa* entre otros.

Por último destacar los tiempos de trabajo que el propio proyecto me ha requerido a la hora de poner en práctica la metodología.

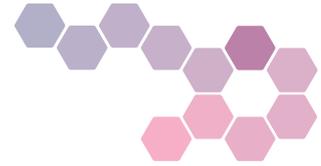


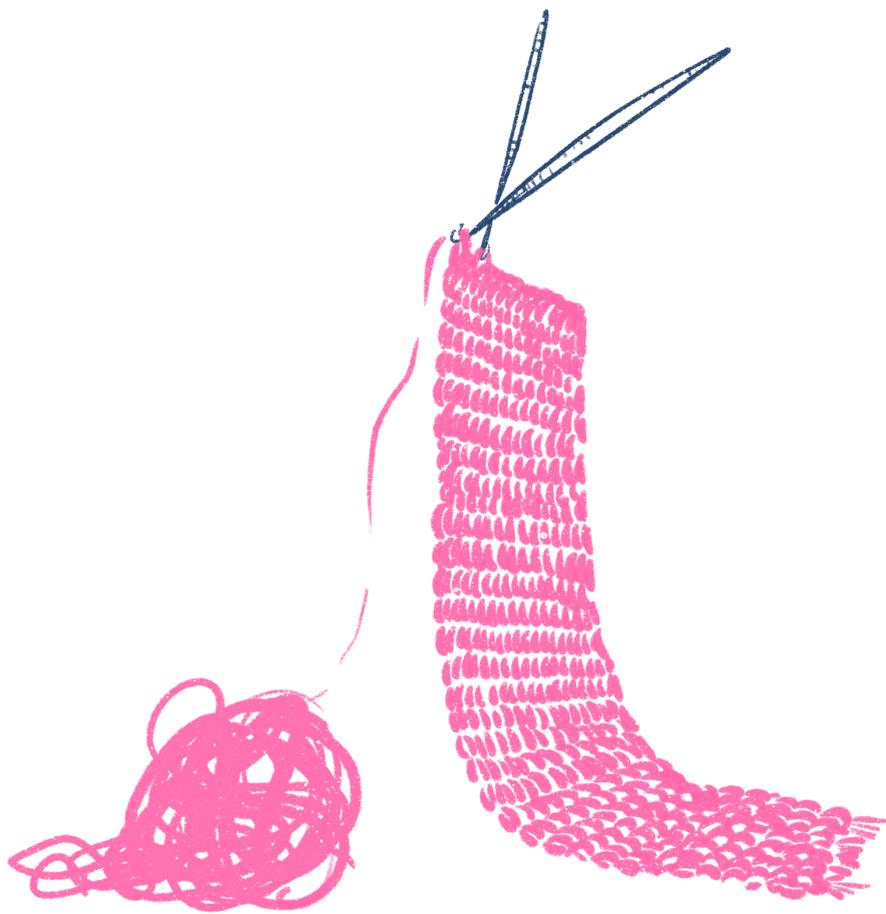
Fig.19 .Cita Visual Literal, autoría propia,Cronograma de rendimiento y temporalización del proyecto de investigación, (2023).

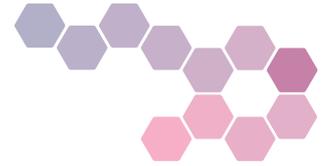
Tal y como se puede observar en la imagen superior (véase fig.19) El presente trabajo se ha elaborado en un plazo de un mes. En ese transcurso he pasado por diferentes estados, desde fases muy fértiles donde las ideas han proliferado de manera clara y coherente, hasta episodios de crisis donde el estrés ha sido el protagonista, reduciendo mis tiempos y mi productividad.

Para mí es importante dejar constancia de que las fases por las que ha pasado el proyecto son parte fundamental de lo que quiero transmitir como docente. Porque lo que escribo es reflejo de quien soy y cómo me siento. Al realizar este proyecto dejo una parte de mí,

que se vincula directamente al aprendizaje que he adquirido. La idea de que el proceso de aprendizaje, con sus vaivenes emocionales y creativos son parte natural e intrínseca del proceso de enseñanza-aprendizaje, es parte de lo que quiero transmitir al alumnado.

Debemos reconocer que como personas nuestra experiencia es conocimiento y aprendizaje, que el camino no siempre es recto y que los nudos que encontramos son necesarios para ganar perspectiva en el aprendizaje.





7.Experiencia de prácticas educativas

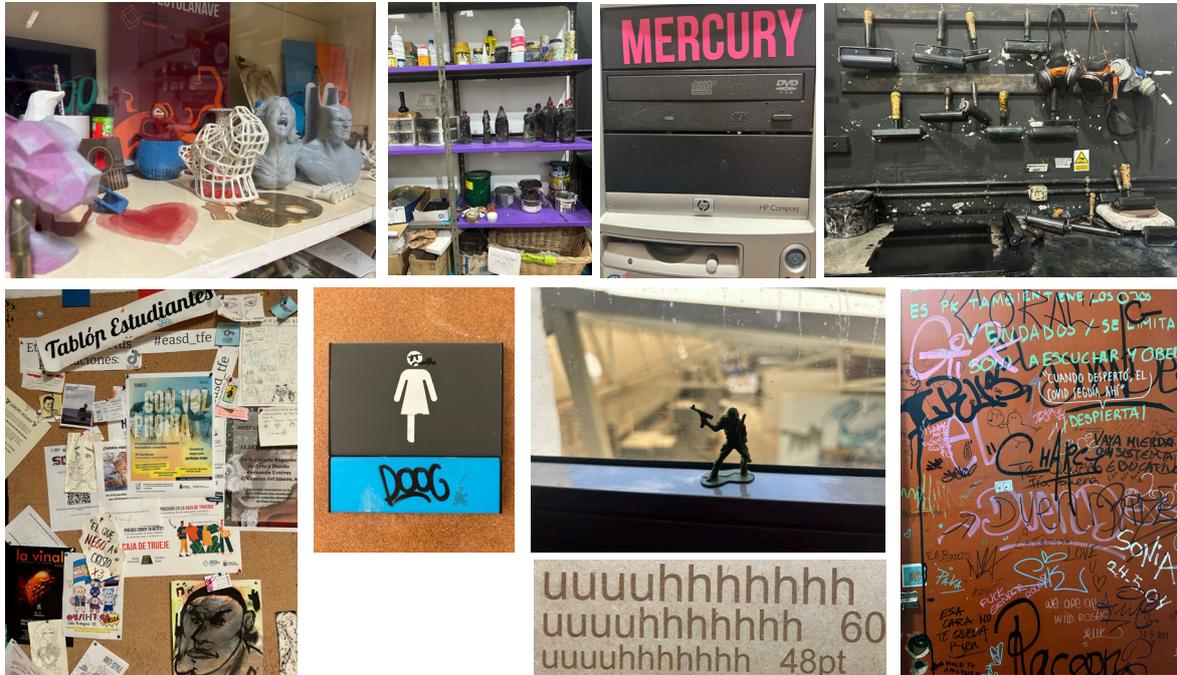


Fig.20. Cita Visual Literal, autoría propia,Fotoensayo de la EASD Fernando Estévez, realizado durante las prácticas (2023).

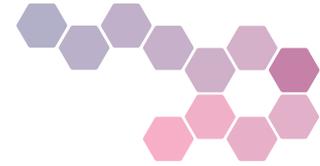
El marco en el que se inscriben las prácticas es en el curso académico de 2022/2023, realizadas en la Escuela de Arte y Superior de Diseño Fernando Estévez, en el Departamento de Dibujo y Color, bajo la tutoría de Juan Francisco Ojeda Pérez.

Antes incluso de tener sobre seguro que iba a entrar en el máster de formación de profesorado sabía que quería hacer las prácticas en la Escuela de Arte.

En mi caso La Escuela simboliza una época dorada de mi vida, en la que por primera vez fui capaz de decidir qué era lo que quería hacer, aunque en realidad no tuviera ni idea. Estudié el Bachillerato Artístico en la EASD de Las Palmas de Gran Canaria, donde todo lo que veía y aprendía suponía un reto real, sentía que había encontrado lo

que me gustaba. Este hecho marcará mi predisposición a creer que el alumnado necesita estar motivado, para dar lo mejor de sí, pero no es el único condicionante, como veremos la motivación es el impulso que nos invita a actuar, pero la seguridad en uno mismo es la fuerza que permite que alcancemos nuestros objetivos.

Al iniciar las prácticas se me plantea un cambio de rol, que supone un aprendizaje nuevo, sobre una faceta aún por conocer de mí misma. Pasando de estudiante a docente dentro del mismo espacio donde comenzó mi recorrido en las Artes. Ese papel como docente en prácticas inicia con la observación, atendiendo a lo que me rodea, tomando notas en un diario, para ver de qué manera todo eso se transformaba en una idea.



Durante este periodo, pasé de observar a interactuar de manera directa con el alumnado. Primero de manera colaborativa con el tutor y después de manera individual en las sesiones.

La idea que desemboca en la realización del este proyecto de fin de máster nace en una de esas sesiones de colaboración entre el tutor y yo. Donde se propone improvisar sobre la idea del dibujo intuitivo con línea continua.

Llevábamos tiempo dialogando sobre qué podía hacer y cómo podía abordar las clases, me habían enseñado las programaciones y todo era desde mi punto de vista demasiado academicista). Con lo que decidimos hacer una sesión de 1 hora de dibujo experimental para los alumnos de 1º de Ilustración.

En mi intervención les propongo al alumnado basándome en la metodología de trabajo del acuarelista Felix Scheinberger y las teorías de Betty Edwards dos ejercicios con sus respectivas variantes:

Recorrido del rostro ciego (Autorretrato)

- Consiste en cerrar los ojos, y con el blog abierto y el lápiz en la mano, dibujar el recorrido que la mano libre va haciendo mientras investiga los volúmenes de nuestro propio rostro.
- La línea es continuo
- No nos importa el resultado si no la comunicación entre ambas manos y

cómo se traduce en una cartografía del rostro.

- Extraído de la práctica de Felix Scheinberger

Dibujo ciego a línea continua:

- La primera práctica era juntarnos por grupos de tres y que cada uno dibujara al compañero de su derecha.
- A línea continua, sin mirar el papel
- En éste caso la conexión en entre el ojo y la mano, en este caso vamos guiándonos por el recorrido visual.
- Esta práctica la repetíamos varias veces para ir controlando los tiempos.
- La variante consistía en dibujar al compañero de la izquierda pero esta vez podíamos usar el “chivato”, mirar brevemente el papel para situarnos.
- Y la siguiente vez alternábamos el recorrido ojo-mano y la visualización del papel de esbozo para ir controlando un poco más el dibujo.

Lo sorprendente de ésta práctica es que fue el germen para la línea de investigación basada en el dibujo como método potenciador del desarrollo integral del individuo.

Debido a que dos alumnas de la clase fueron incapaces de dejarse llevar. En vez de probar la técnica del dibujo ciego, se dedicaron a intentar buscar las proporciones para



que el resultado cumpliera con sus expectativas. O que por lo menos no fuera “eso” que se les escapaba de las manos. Mientras el resto de alumnos se divertía con los resultados jugando, ellas rechazaban la práctica, porque el ejercicio en sí mismo les obligaba a salir de su zona de confort. Esto me generó un gran impacto, porque tal y como entiendo el aprendizaje: los “fallos” son una manera de reflexionar sobre uno mismo. Sin errores no habría aprendizaje.

Y vino a mí la idea de que el dibujo tiene un potencial enorme para sacar nuestras inseguridades, quitarnos las máscaras y reconocer nuestros miedos, nuestras virtudes, nuestros sueños y nuestra identidad. Él descubrimiento que supuso darme cuenta de la relación entre el dibujo, la autopercepción junto al desarrollo integral del individuo, fue una revelación como artista, que afectó a mi manera de entender la docencia y alimentó las mis ganas por investigar. En éste periodo trabajé con distintos módulos; DUA 1º Ilustración, Proyectos de 2º Ilustración, Dibujo Artístico de 1º de Revestimiento Mural, Dibujo Artístico de 2º de Revestimiento Mural, Proyectos de 1º de Cerámica, Proyectos de 2º de Cerámica. Dentro de todos ellos los únicos grupos en los que pude implementar unidades de trabajo (situaciones de aprendizaje) fueron en los módulos de; DUA 1º Ilustración, Dibujo Artístico de 1º de Revestimiento Mural y Dibujo Artístico de 2º de Revestimiento Mural.

Aunque en éste proyecto destaco la

participación de 1º de Ilustración, he de mencionar al grupo de 1º de Revestimiento Mural, (véase, fig.21). Con los que pude trabajar en profundidad e implementar todas las prácticas que había diseñado para ellos, al ser un grupo tan reducido (4 alumnos) me permitieron trabajar libremente con ellos personalizando la experiencia de aprendizaje. La participación del alumnado y la relación con ellos fue excepcional.

Por lo general el alumnado de la EASD, Fernando Estévez se caracteriza por ser un alumnado altamente motivado intrínsecamente, que según las estadísticas de las encuestas realizadas durante las prácticas, muestran un descontento generalizado, frente a las expectativas que tenían sobre los cursos en los que están matriculados. En su mayoría no recomendarían estudiar a sus amigos en el centro y dudan sobre si ellos mismos volverían a estudiar en él. Desconocen los proyectos del Centro, debido a la falta de comunicación por parte del profesorado y no identifican sus logros con la EASD, Por lo que no siguen las RRSS de la escuela ni la etiquetan en sus publicaciones.

Esta situación de no vinculación con el centro y no identificarse con el, es el principal motivo de su desánimo por las clases. Esto supone una oportunidad, pues bajo mi punto de vista es una llamada al cambio, pasando el foco de interés de las clases a un contenido y una metodología centrada en los intereses

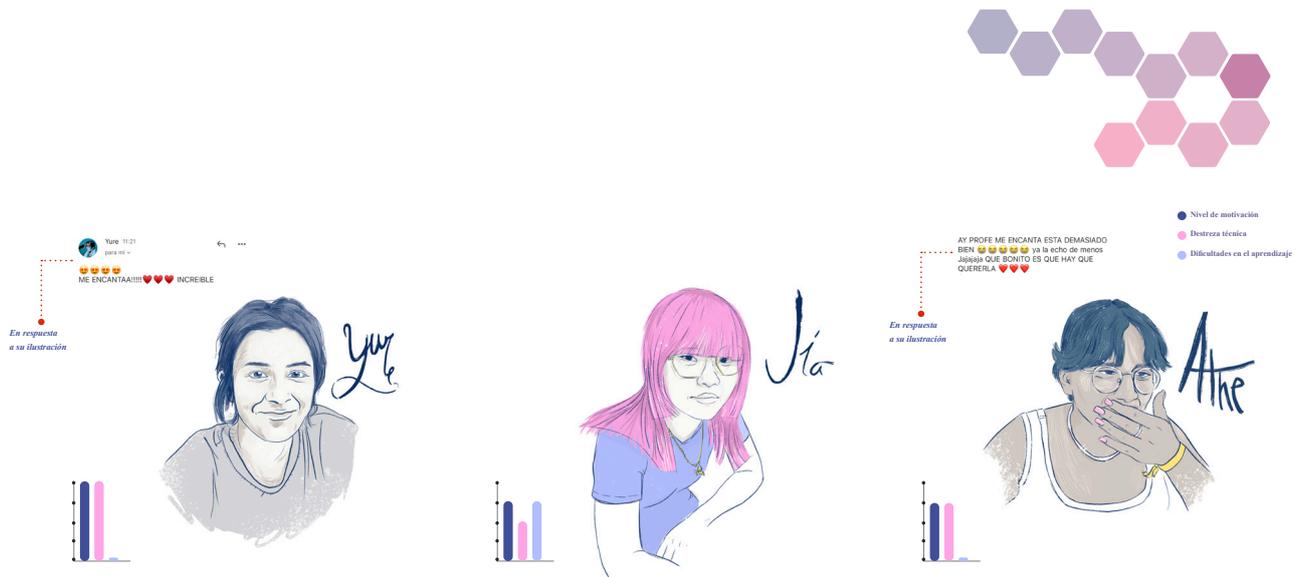


Fig.21 .Cita Visual Literal, autoría propia, Ilustraciones de las alumnas de 1º de Revestimiento mural, junto a una gráfica que valora; motivación, destrezas en la materia y dificultades en el aprendizaje, (2023).

del alumnado, utilizando la experimentación, la corporalidad y el trabajo colaborativo para ello. Para desarrollar habilidades sociales, el pensamiento crítico, expandir la creatividad y una conexión sana con uno mismo y los otros. He de especificar que ésta propuesta está pensada y desarrollada en la disciplina de Dibujo Artístico, y los resultados de las encuestas están extraídas de una población de estudio pequeña (un máximo de 33 alumnos), los resultados de dichas encuestas, nos sirven para conocer a nuestra clase, como se sienten con el centro, con el profesorado y con las dinámicas del aula, pero no son una población representativa del total del alumnado de la EASD.

Las sesiones de clase tal y como estaban planteadas en la programación de la asignatura, consistían en clases teórico-prácticas a través de material de apoyo o de guía. También se desarrollaban pequeños talleres de encuadernación, cianotipia o creación de sellos, y actividades complementarias fuera del centro.

En todos los casos, siempre que se aplica

el dibujo, éste cumple una función descriptiva de la realidad, a través de la copia y no porque sea una premisa del profesor, es el propio alumnado el que siente la necesidad de hacer representaciones realistas y figura humana de carácter hiperrealista. Se saltan aspectos como la iluminación o el claroscuro y noto ausencia del sentido comunicativo. Esta observación contrasta con los resultados de las encuestas donde, para la mayoría de alumnos el dibujo se entiende como expresión (60,6%), y narración, camino y estructura (12, 1%).

Lo que pude observar es que aunque la idealización del dibujo se basa en las respuestas que dieron, la aplicación en su práctica se sustenta en la copia. Y no es de extrañar, como hemos visto la mimesis al natural o la copia de obras ha sido considerada una práctica adecuada para el aprendizaje del dibujo.

Como lo que viví durante el periodo de prácticas no se correspondía ni en la programación, ni en las clases a experiencias de experimentación, de juego y trabajo colaborativo, decidí aplicar los conocimientos que

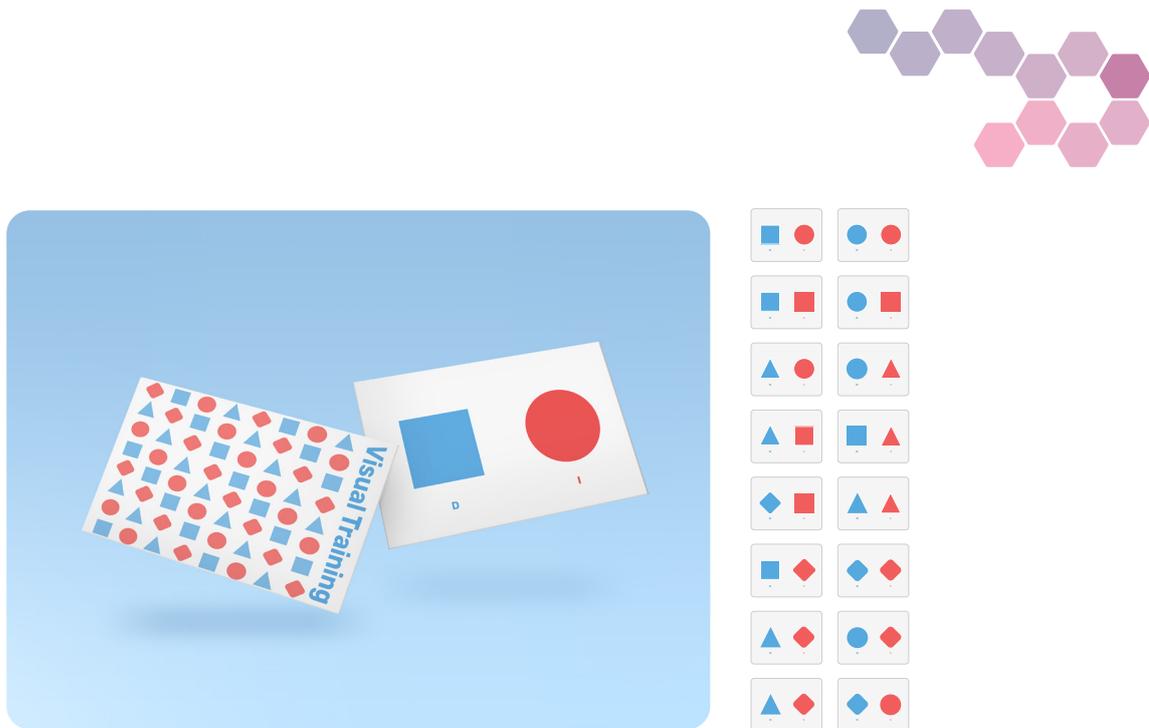


Fig.22.Cita Visual Literal, autoría propia, Mockup y combinaciones de las tarjetas del juego Visual Training, empleado en la práctica docente, (2023).

tenía sobre dibujo experimental con ellos, aplicando las teorías de Betty Edwards como punto de partida para sacar al alumnado de su zona de confort. Lo que tenía claro era que quería descubrir y desarrollar con ellos una nueva manera de enseñar y aprender a dibujar, desligada de las expectativas y los estereotipos sobre la obra final o el artista como genio. Por ello una de las máximas que implanté en la práctica era dibujar desde la imaginación, aplicando reglas nemotecnias como la visualización o la asociación, sin recurrir a la copia. Además de relegar la goma a la categoría de instrumento iluminador. El uso de la goma para borrar se eliminaba de la práctica, haciendo que el alumnado aceptara los “errores” y las líneas azarosas como parte válida de la construcción del dibujo. También se desarrollaba en ellos una consciencia de la presión del lápiz, aprendiendo a modular en trazo. Dentro de las innovaciones realizadas

durante las prácticas docentes, está la creación de un juego como ejercicio de calentamiento titulado; *Visual Training* (véase, fig.22.). Este ejercicio que se presentaba al inicio de la clase, como activación del alumnado, consistía en generar un choque entre el hemisferio derecho y el izquierdo, trabajando con la bilateralidad a través del uso simultáneo de ambas manos. La idea era intentar reproducir las figuras que aparecían en las tarjetas (con ambas manos) de manera continuada, reescribiendo la figura una y otra vez en línea continua hasta que se cambiara de tarjeta. Este ejercicio que resultó sumamente complejo fue a su vez altamente motivante y sirvió para que los alumnos disfrutaran y tuvieran otra disposición frente a ejercicios que se les presentaba a continuación. Como los resultados no eran perfectos, y su motivación y disfrute habían sido altos, su percepción acerca del logro cambiaba. Algo interesante de esta práctica

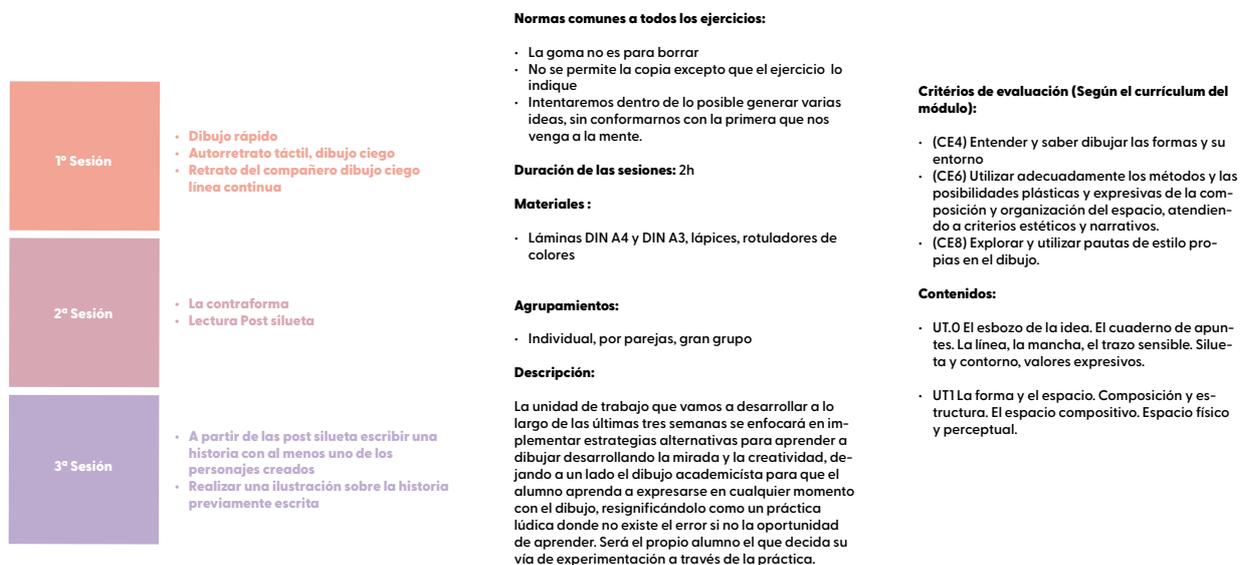
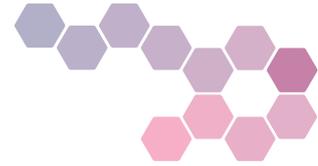
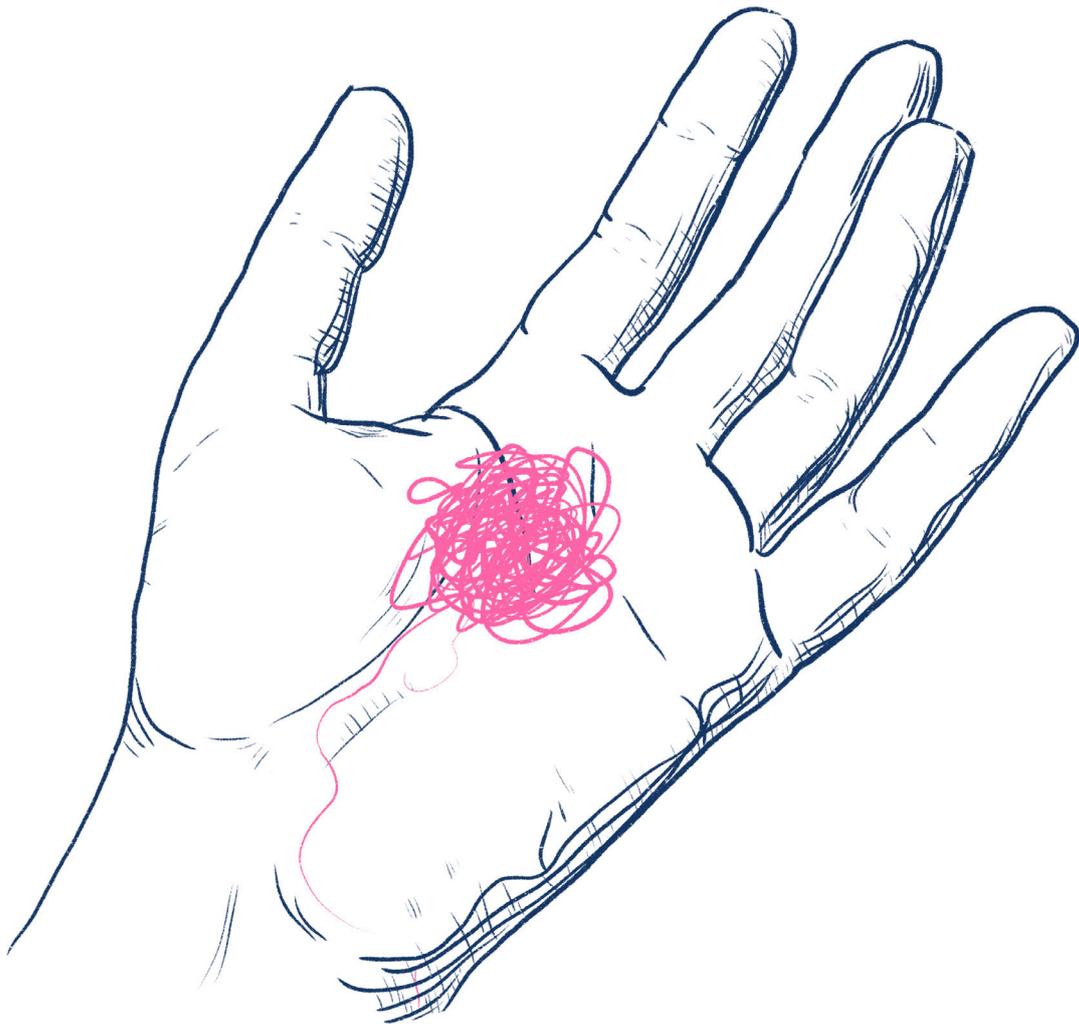
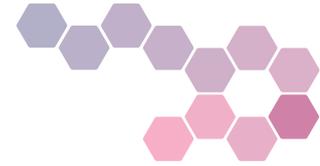


Fig.23. Cita Visual Literal, autoría propia, Descripción de las sesiones de clase para 1º de Ilustración, (2023).

era dedicarle unos pocos minutos a que entre compañeros intercambiaran opiniones sobre los resultados. Dejar unos segundos de distensión para el diálogo sobre la práctica. Otro aspecto enriquecedor fue la manera en la que abordé la evaluación de los contenidos. Desde un principio quise que todo lo que se fuera a desarrollar tuviera sentido y coherencia con mi objeto de estudio, que en este caso eran los alumnos y su relación con el dibujo. Y habiendo definido un modelo de enseñanza centrado en la experimentación, la identidad personal, el diálogo, la cooperación y el desarrollo integral del individuo consideraba que lo más justo era realizar una coevaluación, donde el alumnado tuviera la oportunidad de valorar su trabajo, haciéndolo partícipe de su nota, e intentando restarle importancia a la calificación frente a la experiencia del trabajo realizado. Por último aclarar el

porqué y para qué de enfocar la enseñanza del dibujo de ésta manera. Tomando como referencia los principios de Betty Edwards que propone en su libro aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro, y algunas características de la Bauhaus (aprendizaje colaborativo, multidisciplinar, la economía de medios, el aprendizaje basado en la práctica y el movimiento corporal como estrategia para desarrollar la creatividad), el principal motivo para desarrollar una metodología basada en sacar de la zona de confort al estudiante, y dejarlo sin estrategias para crear otras nuevas, es hacer que gane mayor autonomía, mejore los niveles de autoestima, construyendo otra relación con el dibujo, desarrollando habilidades motoras, sociales y creativas.





8.Resultados

Lo que se muestran en éste apartado es el resultado de la información recopilada durante la realización de las prácticas docentes, en la Escuela de Arte y Superior de Diseño Fernando Estévez. Para ello tendré en cuenta la participación del grupo de 1º de Ilustración y el testimonio de un grupo de profesores a los que se les ha hecho una entrevista a distancia.

Nos encontraremos por tanto con resultados gráficos, producto de las intervenciones con el alumnado, y resultados extraídos de encuestas y entrevistas. Pudiéndolos agrupar por; resultados gráficos (R.G), experiencia del alumnado (E.A) y experiencia del profesorado (E.P).

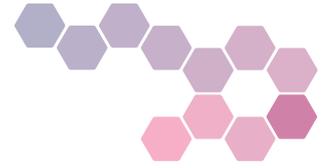
Con ello se ha intentado adquirir una visión lo más global posible sobre la experiencia docente en la Escuela de Arte, y la visión que tiene el alumnado sobre el dibujo. Aunque es cierto que el alumnado que aquí se contempla mantiene una relación altamente motivante con el dibujo, dado que son enseñanzas no obligatorias, y se trata de un Ciclo Superior de Ilustración, se entiende que su predisposición hacia la práctica del dibujo es positiva, por lo que con ellos será necesario fijarse en el cómo más que en la relación del alumnado con la materia de dibujo artístico, aún así siempre hay excepciones que no deben olvidarse. Se ha empleado para mostrar los resultado gráficos dos estrategias de investigación. La Media visual como estrategia cualitativa utilizada en dos ejercicios por su

connotación grupal, dado que las diferencias entre ellos eran menores que las semejanzas entre los productos finales.

Consideré que éste método sería el más adecuado para mostrar la imagen promedio de la clase como conjunto (silla y autorretrato). Y la tabla visual de resultados, como estrategia cuantitativa, por la que mostramos los resultados ordenados por categorías según rasgos formales o estéticos.

Por último, tendremos unos gráficos estadísticos extraídos de las encuestas realizadas por el alumnado y la entrevista realizada al profesorado de la EASD Fernando Estévez. Las entrevistas al profesorado se presentan en formato imagen y en formato audio, pues lo que quería recopilar era el testimonio vivo de los profesionales que imparten las asignaturas de Dibujo Artístico en los distintos módulos de la EASD. Se podrá acceder a sus testimonios grabados a través de un código QR o copiando el enlace que aparece a pie de página.

Todos los participantes de ésta entrevista han dado su consentimiento para ser incluidos en el proyecto con la finalidad de aportar parte de su historia y experiencia en la materia, en ningún caso se podrá utilizar fuera de esta investigación sin el permiso de los participantes.



Resultados gráficos (RG)



Fig.24. Cita visual literal compuesta por una Media Visual de la clase de 1º de Ilustración, sobre un ejercicio inspirado en la teoría de Betty Edwards realizado durante el periodo de prácticas, donde se hace especial énfasis en dibujar lo que rodea a la forma, darle densidad al aire y materialidad, para captar la figura que está rodeada por él.



Resultados gráficos (RG)

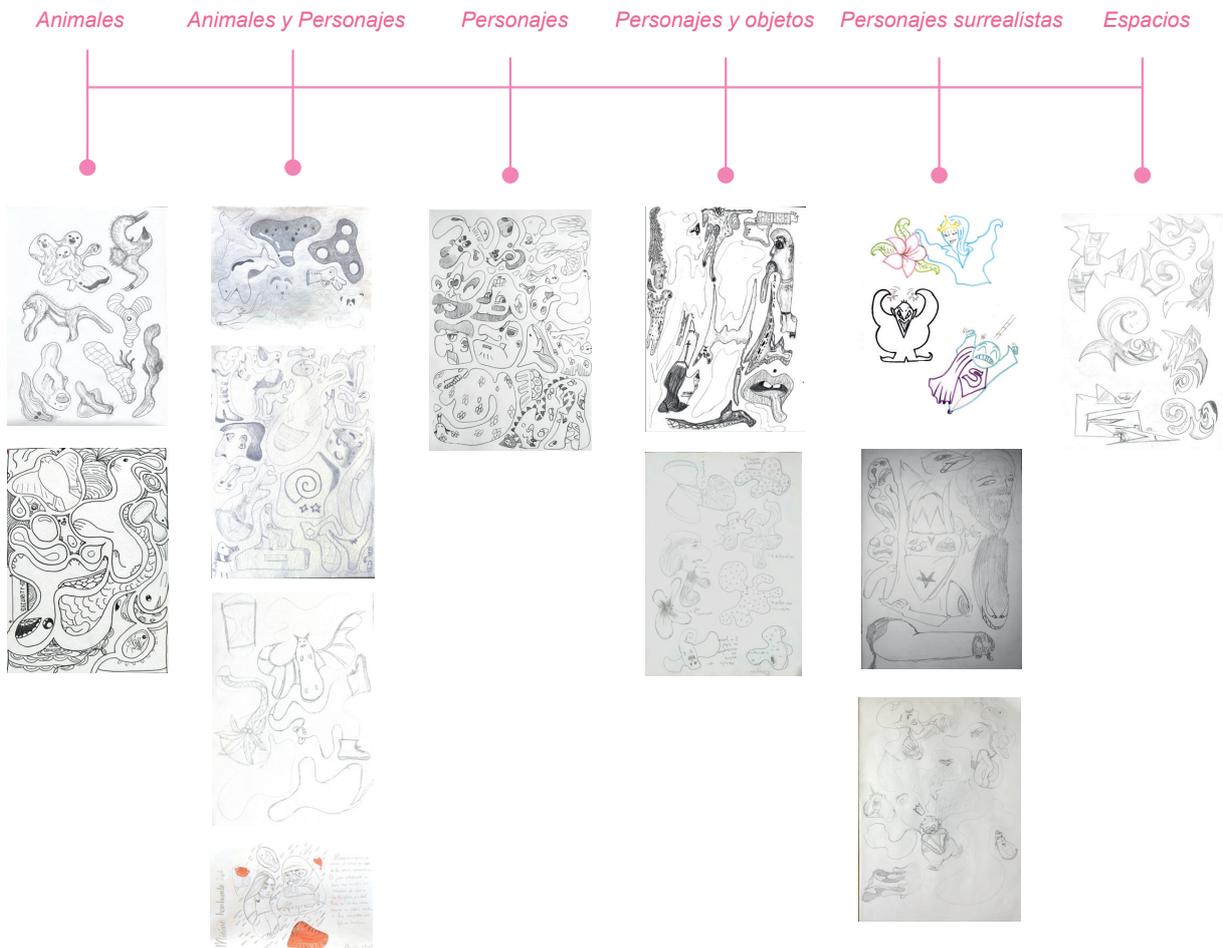
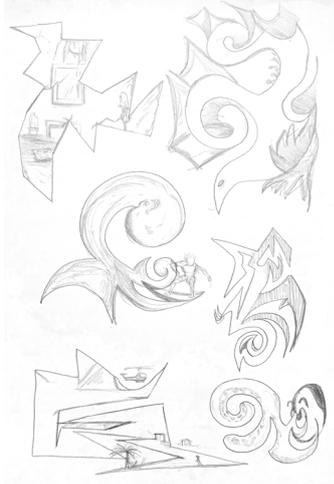


Fig.25. Cita visual literal, de autoría propia (2023), compuesta por un esquema que divide los resultados en categorías, según los elementos que se representan en el papel. Estas agrupaciones se utilizarán para la tabla visual de resultados.



Resultados gráficos (RG)

Espacios

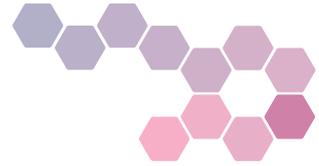


Animales



Animales con objetos y/o personajes





Resultados gráficos (RG)

Personajes

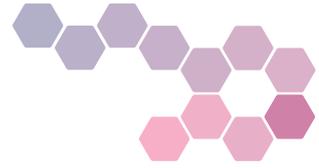


Personajes y objetos



Personajes surrealistas





Resultados gráficos (RG)

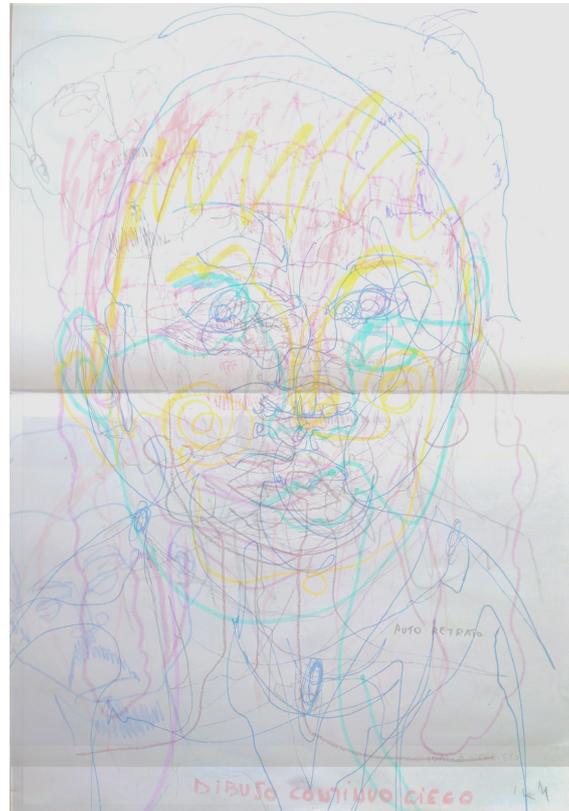
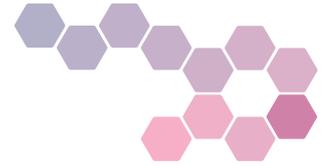


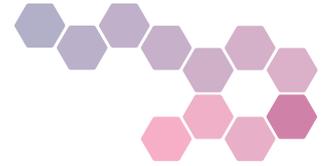
Fig.26. Cita visual literal compuesta por una Media Visual de la clase de 1º de Ilustración, el ejercicio utiliza el autorretrato táctil, empleando el dibujo ciego y la línea continua.



Resultados gráficos (RG)



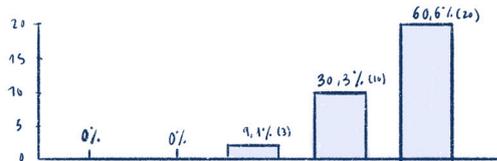
Fig.27. Cita visual literal, de autoría propia (2023), compuesta por un esquema que divide los resultados en categorías, según elementos comunes, en éste caso se resalta el uso del color.



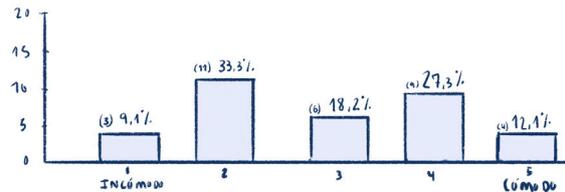
Experiencia del alumnado (EA)

- Resultados de la encuesta general al alumnado sobre el Dibujo.

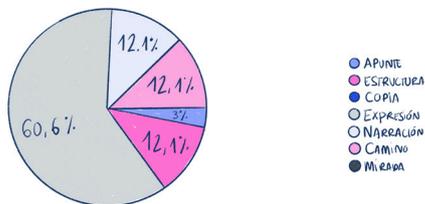
¿QUE IMPORTANCIA LE DAS AL DIBUJO DENTRO DE TU PRÁCTICA ARTÍSTICA?



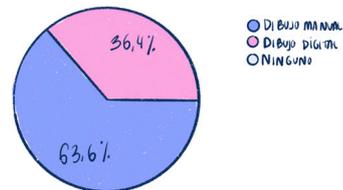
CUANDO TE PROPONEN UN EJERCICIO NUEVO Y QUE NO CONTROLAS, TE SIENTES?



SITUARÍA QUE DEJAR EL DIBUJO O LA ACCIÓN DE DIBUJAR SERÍA COMO;

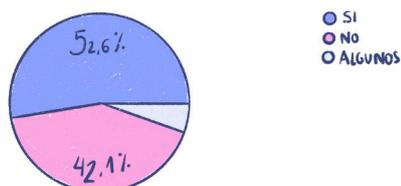


¿QUE TE INTERESA MÁS?

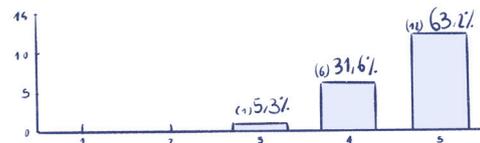


- Resultados sobre la experiencia de los ejercicios realizados en clase, 1º de Ilustración.

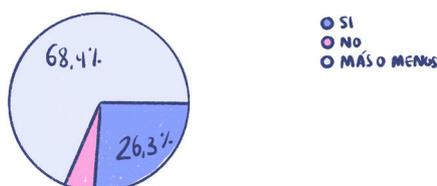
¿HABÍAS HECHO ESTOS EJERCICIOS ANTES?



¿TE HA DIVERTIDO REALIZANDO LOS EJERCICIOS?



¿TE HA RESULTADO FÁCIL?



¿INCORPORARÍAS CAMBIOS?

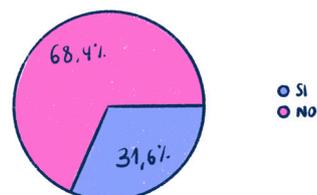
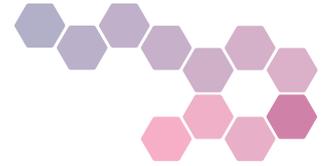


Fig.28. Citas visuales literales, diagramas de respuesta del alumnado a las encuestas realizadas durante la prácticas docentes.



Experiencia del profesorado (EP)

- Entrevista al profesorado de Dibujo Artístico (EASD, Fernando Estévez).



Sara de la Cuesta
30 años de docente



Elena Santos
3 años de docente



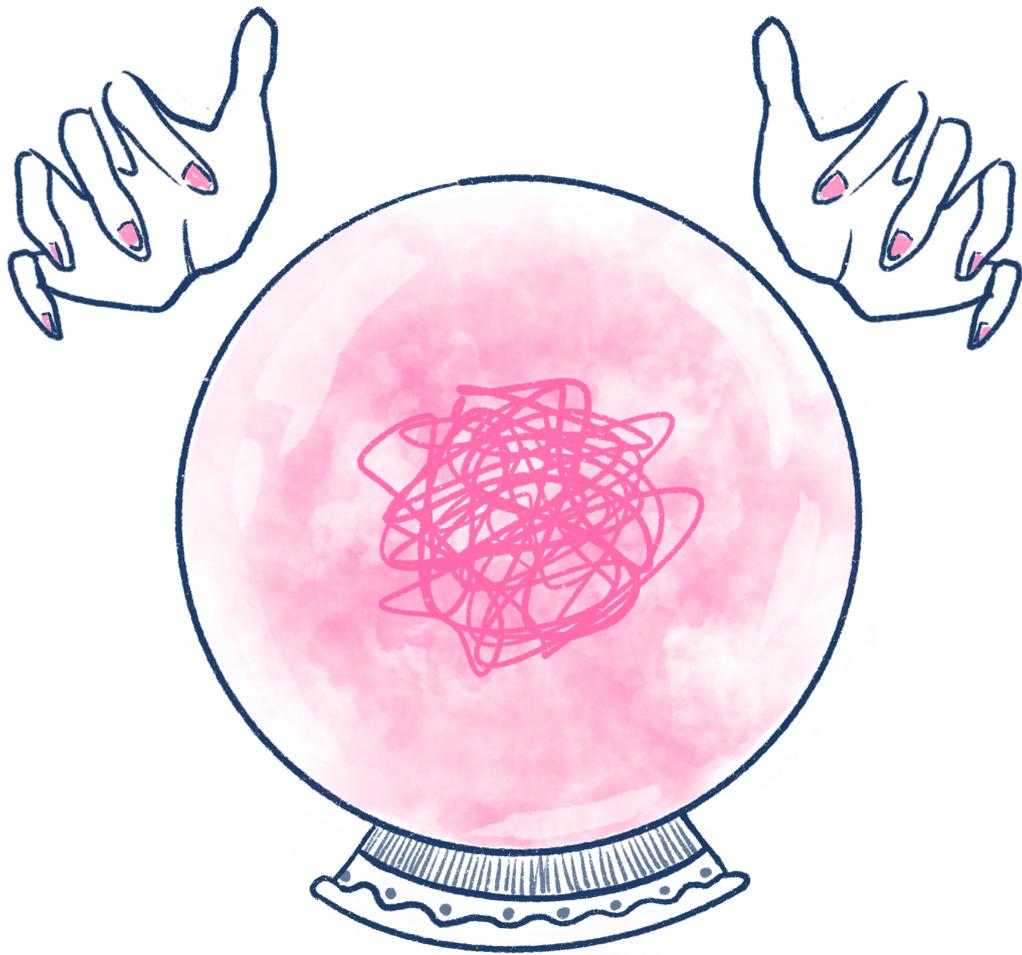
Conrado Díaz
7 años de docente



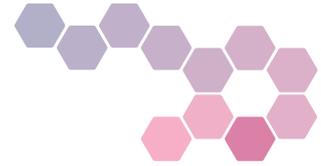
Juan Francisco Ojeda
21 años de docente



Enlace de consulta del testimonio individual del profesorado en formato mp3: <https://drive.google.com/drive/folders/1J1gQi-YIFiPiHMXnuz5HS0RYQRBXEp7k0?usp=sharing>



THE FUTURE



9. Futuras líneas de investigación y propuestas de mejora



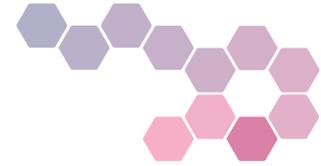
Fig.29. Cita visual literal, Serie fotográfica de autoría propia, Guantelete (2023)

Durante el transcurso de éste documento se han expuesto los distintos condicionantes que han generado desarraigo entre el adolescente y la práctica del dibujo. Aquí se propone una vía de indagación práctica que ha quedado sin explorar y que sitúa la intención de enseñar el dibujo desde una práctica disruptiva (entendiendo ésta como un cambio con la práctica tradicional de enseñanza-aprendizaje del dibujo). Considero que después de elaborar el presente documento es necesario plantear una alternativa al modelo tradicional. Para ello me baso en el trabajo de otros autores, así como en algunas de las características del dibujo contemporáneo como son; la narratividad, la temporalidad y la demora, la

linealidad y la precariedad. Estas cualidades del dibujo contemporáneo, son especialmente interesantes pues plantean nuevos retos en la práctica docente, haciendo que me cuestione su uso para la enseñanza del dibujo artístico. Como explicaré a continuación, cada una de éstas características son fundamentales para el desarrollo integral del alumnado.

- Experimentación con materiales y herramientas alternativas en la práctica gráfica.

Durante el desarrollo de éste proyecto he tomado consciencia a cerca del potencial que el dibujo tiene como disciplina para el desarrollo del individuo y su autoexpresión,



la curiosidad y el lenguaje gráfico personal. En ésta línea y como futura vía de indagación docente y aplicación práctica, me gustaría trabajar junto al alumnado con los “límites del dibujo”. Entendiendo que cuando hablamos de límites, más que un marco compartimentado que define y acota las cualidades del dibujo, nos referimos a un concepto abstracto que está en constante cambio y transformación, que es permeable a otras disciplinas, y flexibles en su significado y estética.

La experimentación no es probar por probar, ésto puede ser interesante para iniciar los procesos de búsqueda y puesta en marcha de proyectos artísticos, pero ha de encontrar un sentido en su hacer. Explorando nuevas técnicas, nuevas herramientas, nuevos conceptos o nuevas vivencias, lo que nos dotará de un aprendizaje único y completo. La resiliencia y la flexibilidad mental son dos valores que se pueden adquirir trabajando la experimentación en el plano artístico (aunque también serviría para otro tipo de experiencias). De la experimentación aprendemos de lo que sale bien y de nuestros “errores”, hace que busquemos nuevas rutas o soluciones para compensar lo “fallos” o hace que aceptemos esos accidentes como parte de la obra. Crear implica tener una mayor consciencia de uno mismo, saber cuales son nuestras capacidades y potencialidades.

- **La Narratividad**

Cuando hablamos de Narratividad nos referimos a la capacidad comunicativa del dibujo en su versión externa e interna, es el mensaje que subyace a la creación de la obra, y es lo que sucede en ella, es el significado lineal con la historia del arte y es la vía de comunicación que desarrollamos con nosotros mismos. Trabajar el aspecto narrativo de lo que dibujamos, pasa por plantearnos los porqué, los para qué, los cómo y el para quién. Significa comenzar un proceso retrospectivo a cerca de qué queremos comunicar, para hallar el resto de respuestas.

Las narrativas visuales nos ayuda a contemplar nuestras propias vidas a la luz de nuevas perspectivas, otorgándonos un punto de comparación para reflexionar críticamente sobre nuestras propias condiciones de vida. (Yanes, 2007, p.237)

- **La temporalidad y la demora**

Hablamos del desarrollo integral del alumno, pero normalmente los plazos que se establecen desde la administración, rompen con los ritmos naturales por los que se desarrolla el proceso continuado del aprendizaje, un proyecto puede necesitar un 80% de ideación y un 20% de aplicación, dependiendo de la persona que lo desarrolle, tener en cuenta la temporalidad y la demora en la creación y el dibujo es ser consciente de que los tiempos acelerados que demanda el mundo del



hiperdesarrollo y la productividad en el que vivimos, no son los ritmos ni los tiempos naturales que requiere el proceso creativo. Implica diseñar propuestas que faciliten una relación natural entre las entregas y los procesos individuales o colaborativos de realización.

El auténtico dibujo no está en el dibujo final, sino en la estrategia que dibuja, la malla que articula los estratos del dibujo que componen el proyecto. (Horcajada y Torrego, 1999, p.484).

- **La linealidad**

Hace referencia al predominio de la línea sobre otras formas gráficas en el dibujo, pero también a una continuidad de sentidos que conectan las obras pasadas de la historia del Arte con el dibujo actual y el dibujo que desarrolla cualquier persona, vinculando toda creación a los referentes visuales asumidos como formas estéticas o modelos de representación. En este sentido el apropiacionismo brinda una herramienta muy útil para reflexionar entorno a la idea de la propiedad de la obra como creación, su unicidad o sobre la legitimidad del arte, su función y sentido así como su valor en la sociedad. Todos estos aspectos y más, se pueden tocar al trabajar con la linealidad como concepto, pero también podemos desarrollar y enfocarnos en su componente físico que es el gesto.

Cuando a través de la mano el trazo tantea, explora, vagabundea sin rumbo...el

dibujar bien se anula, el dibujo es secreto y no se juzga con criterios estéticos, simplemente es. (Palomino, 2009, p.451)

El movimiento del brazo adquiere otra dimensión dentro del dibujo, ya no hablamos de representar el movimiento en lo dibujado, es reconocer el dibujo como una acción física que requiere de la corporalidad para su ejecución. Es curioso como en nuestra sociedad occidental lo físico se pierde en el paso hacia la adultez, bailar, saltar, correr, dibujar dejan de entenderse como comportamientos naturales que facilitan el aprendizaje con nosotros mismo y el entorno, a ser actividades acotadas a contextos específicos donde bailar, saltar, correr y dibujar está bien visto.

La experiencia corporal es el agente integrador en la mayoría de los niños, y cuando, alrededor de los nueve o diez años [...]se pasa del dibujo de memoria o de imaginación al dibujo a partir de la observación - la confianza del niño y en su poder creador se resiente. (Palomino, 2009, p.449).

- **Economía de recursos**

Otro aspecto que me parece importante tener en cuenta es el de la precariedad, igual que exponíamos en la práctica educativa la ausencia de la goma para dibujar, permitiendo desarrollar en el alumnado otro tipo de estrategias, economizar los recursos en



la práctica hace que nos centremos en otros aspectos, como el gesto, la composición, la narrativa, etc. Para comprender mejor cómo utilizar esta estrategia, debemos remitirnos a la definición del dibujo (p.p. 28-29). Una de las ideas que se planteaban era que existen varios tipos de dibujo (el interno, el externo y el metafórico). Podemos afirmar que el dibujo sucede en la imaginación, en la idea, en el recorrido, podríamos decir por tanto que el dibujo adquiere también otras formas, mucho más diversas.

El dibujo es una economía doméstica comienza en una administración de las sobras, en darles un nuevo valor. [...] Cuando hablamos de dibujo contemporáneo como experiencia, como vivencia, como nudo bergsoniano, nombramos cada gesto como trazo y cada trazo como eco de una existencia posible. (Horcajada y Torrego, 2012, p.33).

La precariedad a través del gesto gráfico, según Horcajada y Torrego, se convierte en gesto político, lo que viene condicionado por la decisión consciente de este atributo como construcción de sentido de la obra.

- **Play a Role**

Este término lo acuñó para hacer referencia a un juego de rol por el que el alumnado se hace pasar por un artista. Analizando su obra en términos de desarrollo práctico

para experimentar con técnicas y materiales nuevos, en éste transcurrir de investigación, el alumnado se nutrirá de parte de la cultura visual actual. La idea es que conozcan otras formas de hacer más allá de lo tradicionalmente conocido, tocando obras de otros ámbitos, para adaptarlas a su propia experiencia y lenguaje visual.

Una segunda parte de esta propuesta consiste en el seguimiento de este juego, a modo de diario, el alumnado mezclará, imagen, texto y dibujo, en lo que se convertirá en su cuaderno de campo o portfolio de trabajo.

Algunos autores que podrían utilizarse como referencia el análisis y la experimentación, serían; Kim Beck,(1970) con la técnica del frottage, para registrar las superficies por las que transita, rotando el punto de vista hacia los pies, T.J Dedeaux-Norris (1979) con su obra fotográfica donde se transforma en otra persona para conocer cómo se comporta su nuevo yo. Sopheap Pich (1971) con su técnica del estampado, Kim Dingle (1951) con su propuesta de dibujo ciego en el que invita a dibujar lo que conoces y no lo que ves, o La estrategia de David Rathman por el cual a través del texto o el título de una obra, se modifica, cambia o subvierte el significado original, entre muchos otros. (Urist, 2021).

- 1
- 2
- 3
- 4
- 6

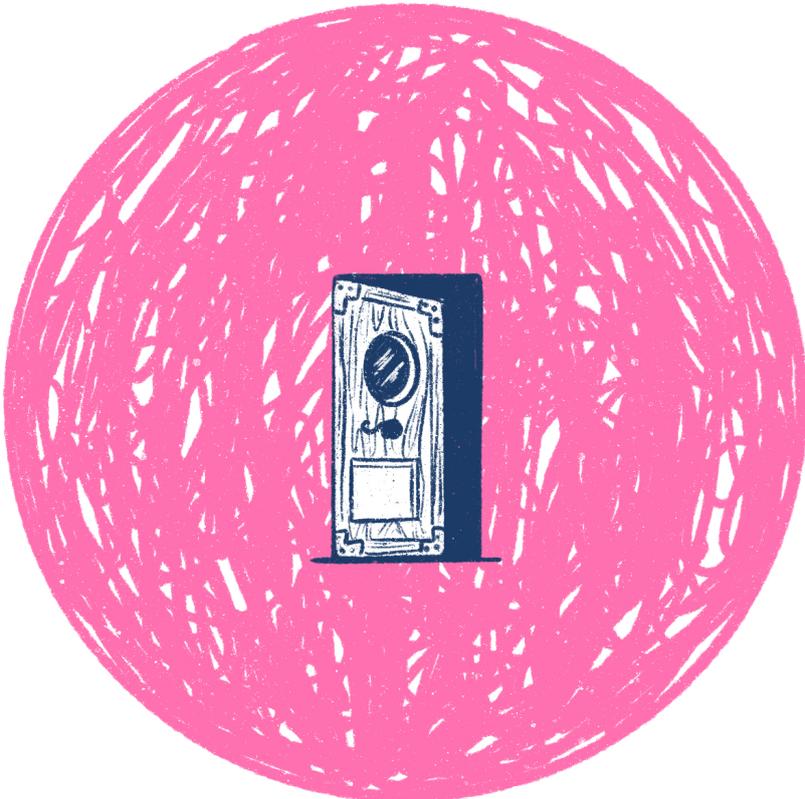


Imagen de elaboración propia, [Dibujo Digital], 2023, (CC BY-NC-ND 3.0 ES)



10. Conclusiones

Me gustaría en éste punto, recopilar las ideas más relevantes que dan cabida al motivo por el que el dibujo deja de practicarse en la adolescencia.

La idea principal que dilucidaba mi mente, se centraba en la creencia de que ésta situación entre los individuos y el dibujo no podía ser una causa natural del desarrollo, debía haber algo que estuviera provocando que gran parte de la población afirmara su incapacidad para dibujar.

Para ello estructuraré el apartado de conclusiones partiendo de preguntas que me realicé en el diario de prácticas. De ésta forma y con la información recopilada daré respuesta a determinadas cuestiones, concluyendo sobre las ideas clave que he podido extraer en el proceso de investigación.

¿Qué distorsión se generan en nuestras mentes, que cuando nos dan un papel y un lápiz creemos que no valemos?

(10 de Abril).

Esta primera pregunta tiene que ver con el proceso de enseñanza del dibujo y de la percepción que adquiere el alumnado a través de la práctica de las artes plásticas y visuales. Nos sitúa en el primer apartado de éste proyecto (Estado del Arte), donde veíamos como el currículum educativo ofrece una promoción del las artes, que se caracteriza por entender las artes plásticas como manualidades y en donde la repartición de las asignaturas no

se hace de manera igualitaria para todas las materias. Disponiendo la carga horaria de las enseñanzas artísticas en primaria entre varias disciplinas artísticas (música y danza).

La no obligatoriedad de las asignaturas artísticas frente a otras materias en los niveles formativos de educación secundaria obligatoria, promueve una falta de formación y conocimiento a cerca del dibujo y las artes plásticas, de manera generalizada en el alumnado, excluyendo la enseñanza artística a aquellos individuos que durante su etapa formativa han mostrado aptitudes y motivación por las artes.

La falta de formación y dirección en la enseñanza de las artes en etapas tempranas del desarrollo del individuo ha generado una condición de precariedad ante el aprendizaje de estas disciplinas y una analfabetización visual. La concepción que favorece en ésta etapa la exploración y la libertad sin guía ni tutela, hace que el alumnado aprenda según lo que puede absorber de su entorno, pero creer que ésta es la única posibilidad para desarrollar el aprendizaje de las artes y del dibujo es fundamentar las misma narrativas que establecen la idea del artista como un genio creador.

Por tanto tenemos unas condiciones en el contexto educativo que abogan por una práctica artística desligada de la utilidad formativa, asociada a las manualidades, y relegada al extrarradio del currículum educativo.



Tenemos un aprendizaje de las artes basado en la libertad e intuición en edades tempranas que se contrarresta con una demanda técnica de un nivel formativo a otro. Y una metodología de enseñanza basada en la (P.T) Pedagogía tóxica, donde el alumnado es instruido en la copia, la reproducción y la memorización de conceptos, sin posibilidad de reflexionar, situar y participar en su aprendizaje.

Copiar láminas no permite que se despliegue todo este proceso cognitivo ya que el conflicto está resuelto. (López, 2015, p.8)

Esto unido al contexto social donde el arte, precisamente por su falta de acceso igualitaria a todas las personas (motivado por la reglamentación curricular) en las etapas educativas formales, permanece descontextualizado. Y muchas veces percibido como un área elitista, ajena e inaccesible a determinados grupos sociales, fomenta la reproducción de éste sistema de enseñanza. Si no me educan para comprender la dimensión de algo, su utilidad o su problemática, lo desconozco. Y si lo desconozco y no lo comprendo, cómo voy a acercarme a él.

El predominio en la sociedad occidental del desarrollo científico-tecnológico, como apunta Hargreaves (2002), puede provocar una desigualdad de unas disciplinas frente a otras como pasa con las enseñanzas artísticas, y una pérdida de sentido en cuanto al objetivo de enseñanza.

La implicación del entorno en el desarrollo de las cualidades y del aprendizaje del sujeto es en muchas ocasiones superior a las habilidades con las que parten los individuos, (Olson, Goodnow y Gardner, p.46).

Si entendemos que durante nuestro desarrollo formativo (etapas tempranas), empleamos el dibujo de manera natural, como un impulso por el que conocer el mundo que nos rodea y a nosotros mismos, y que a medida que nuestro desarrollo se va acercando a la adolescencia, empezamos a fijarnos en las construcciones simbólicas que se relacionan con un tipo concreto de imagen aceptada a nivel estructural y social, comprenderemos porqué nuestro alumnado se siente desplazado frente al acto de dibujar.

La no formación y las altas expectativas enfocadas en los resultados hacen creer a los individuos, la falsa idea de que no son “talentosos” o que no saben dibujar. Desistiendo de su aprendizaje, porque el único modelo que conocen y que aún se mantiene de manera predominante es el academicista.

Esto genera en el alumnado una indefensión entre sus destrezas y su necesidad de expresión gráfica, invalidando como ocurre con otras disciplinas su acción expresiva, creadora y creativa.



¿Cómo hacer que el alumnado recupere el gusto por dibujar?

(17 de Abril)

El dibujo plantea enfrentarse a un mismo, a nuestros miedos e inseguridades, donde el papel en blanco sirve como espejo que reflejando nuestra manera de ser y de enfrentarnos al mundo.

Espacio poético de la experiencia, el dibujo se expande también en el papel, como el camino de un viaje sobre la imaginación, estableciendo puentes sobre la memoria del artista. (Gómez, 1999, p. 85).

La idea principal desde la que se partía para realizar ésta investigación, era la relación entre el dibujo y el individuo. Fue la constatación personal durante las prácticas docentes de la dificultad a la hora de vivenciar otras maneras de dibujar por parte del alumnado, lo que hizo cuestionarme porqué existe ese vértigo frente al dibujo.

La necesidad de dar respuesta a ésta situación, fue lo que me motivó para resolver de cara a mi futura práctica ésta problemática. Reconociendo mi rol como arteducadora para enfocar el proceso de aprendizaje y enseñanza de una manera más justa y coherente con el alumnado.

Este proceder congruente con mis principios y objetos educativos centrados en los quienes, pasa en primer lugar por darle valor a la enseñanza de las artes, como

generadoras de conocimiento, y en segundo lugar reconocer el papel fundamental que tiene el profesorado especializado en artes plásticas, en la construcción de nuevas prácticas, que introduzcan un cambio en el proceso de enseñanza- aprendizaje, que devenga en un cambio de concepción social.

Para ello propongo el dibujo como método para desarrollar un aprendizaje integral en el alumnado, a través de una metodología disruptiva, que proporcione las estrategias que los discentes necesitan para incorporarse a la sociedad como ciudadanos conscientes, autónomos, críticos, creativos y cooperativos. Cambiando una educación centrada en los resultados a una educación centrada en el proceso y la autonomía del aprendizaje.

Las aportaciones del dibujo a ésta manera de concebir la educación artística son numerosas. Por un lado tendríamos el desarrollo del autoconocimiento, potenciando la reflexión y la experimentación, la capacidad resiliente ante los retos a través del desarrollo de estrategias alternativas y creativas que fomentan una actitud proactiva en el alumnado, así como el desarrollo de habilidades sociales que les permitan aprender de manera horizontal a través del diálogo con sus compañeros y la adquisición de un lenguaje gráfico propio, con el que dirigir su aprendizaje de manera consciente y autónoma.

Cuando empecé a caminar hacia el descubrimiento de mi propio lenguaje comencé a



disfrutar con el dibujo, experimentando, reconociendo las herramientas con las que me expreso mejor. (López, 2016, p. 103).

De ésta manera se podría recuperar el vínculo entre el individuo y el dibujo. Ya que concebir la práctica gráfica como sinónimo copia e imagen realista, es empobrecer al individuo, al arte y a la cultura. Para contrarrestar éste impacto se necesita generar un espacio de libertad para la co-creación, la experimentación y el diálogo, donde el alumno pueda situar su aprendizaje vinculándose emocionalmente con él.

¿Qué conclusiones extraigo de las prácticas docentes?

(30 de Marzo)

El alumnado, según los datos recabados en las encuestas durante la realización de las prácticas, así como la información aportada por el testimonio del profesorado demuestra una cierta desmotivación frente a los módulos en general y una percepción muy limitante a cerca de la práctica gráfica, justificada por la metodología de enseñanza tradicional. Esta falta de motivación que no se da en todo el alumnado, podría solventarse atendiendo a las necesidades reales de los discentes, y a los tiempos contemporáneos en los que vivimos. La práctica docente no puede competir con los aprendizajes altamente placenteros que les ofrece el sistema mundo-imagen. Para ello

debemos recuperar el placer por aprender, y eliminar el miedo o la inseguridad de la práctica de nuestro alumnado.

Como exponen algunos docentes en la entrevista realizada, la incapacidad en la consecución de objetivos frente al dibujo por parte del alumnado no es una condición física si no una creencia infundada. Las capacidades están solo hay que potenciarlas.

Y como nos recuerda Gardner no todos aprendemos lo mismo de la misma manera y en el mismo tiempo. Otros de los aspectos que se han podido analizar en base a los resultados gráficos es que cuando la alternativa o el objeto de dibujo permanece abierto, la diferencia entre los resultados es mayor y la respuesta ante los resultados no resulta insuficiente. De hecho el alumnado disfruta de la exploración de su imaginación e improvisa nuevas combinaciones entre formas que le aportan un conocimiento experiencial y situado. Al no tener un referente con el que compararse, la valoración que hacen de su trabajo es más positiva.

Aunque el tiempo del que dispuse para implementar la metodología experimental centrada en sacar al alumnado de su zona de confort fue reducido como para percibir grandes cambios, pude notar que este tipo de prácticas más dinámicas, donde se realizan distintas combinaciones grupales y que enfrentaba al alumnado a distintos tipos de dibujo (mecánico, gimnástico, intuitivo,



emocional, experimental y cooperativo), generaron un cambio en el clima del aula.

El alumnado entraba en el aula curioso por saber qué se iba a hacer, se concentraban antes en la realización de las tareas y al proporcionarles espacios para el diálogo e intercambio de ideas dentro del aula, su atención durante la clase fue mayor, implicándose en la tarea y en sus procesos creativos.

¿Cómo desarrollar un aprendizaje integral en el individuo?

(02 Junio)

Considero que para que el aprendizaje del dibujo sea integral, debe comprender mente, cuerpo y “corazón”. Debe contemplar la acción del dibujo como proceso de ideación y conceptualización, como acción física a través del gesto, del trazo y de la experimentación con sus límites formales, indagando con nuevas herramientas y materiales.

Es un constante movimiento, es el papel, el lienzo tu espacio de composición y es a partir de nuestros medios corporales que surge la acción de dibujar, son nuestras manos, dedos y en parte todo nuestro cuerpo el que se dispone al hecho creativo. (González, 2021).

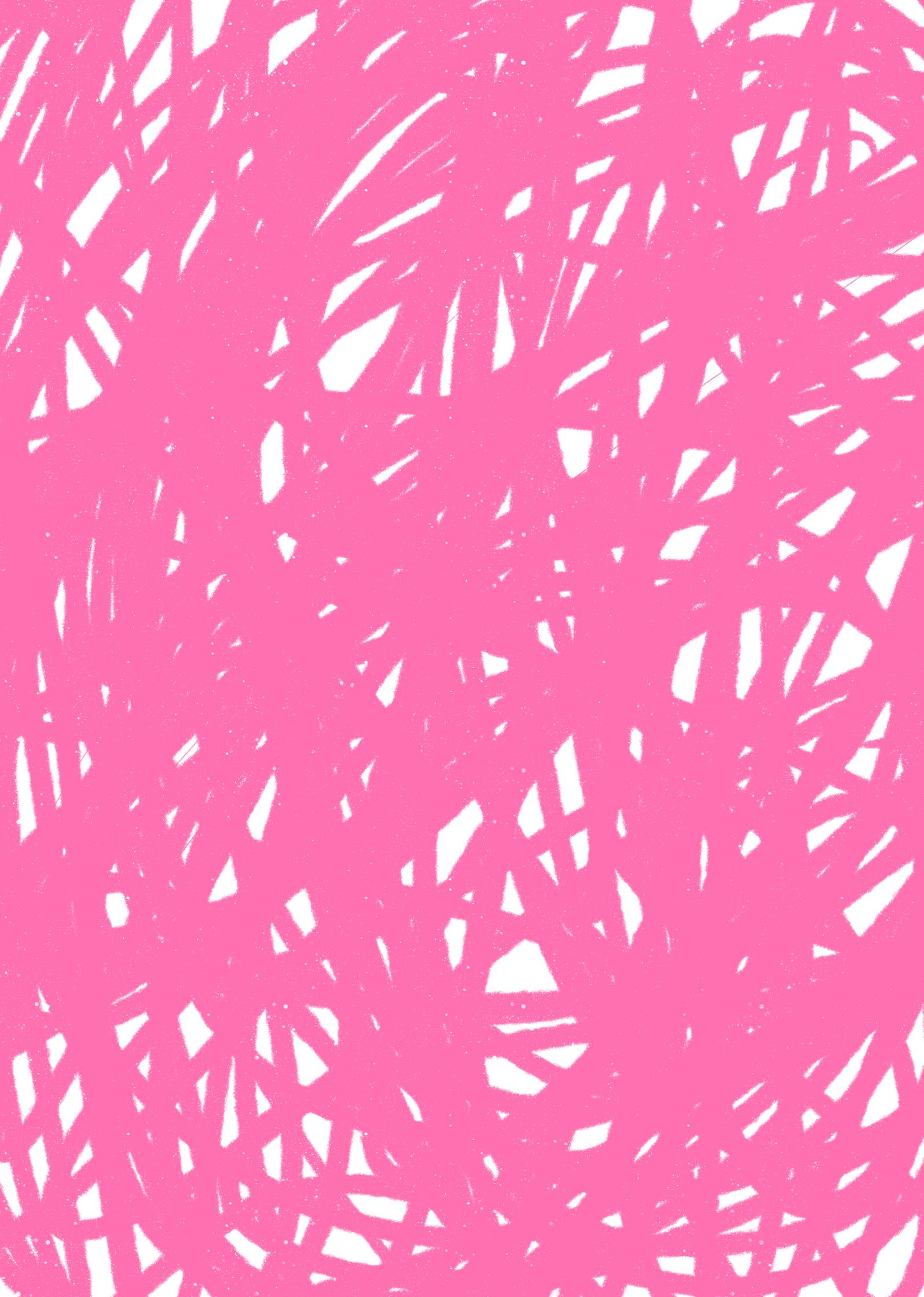
Además ha de potenciar el plano emocional y expresivo, por el que el individuo a través de la narrativa gráfica inicia un proceso de reflexión que le lleva inequívocamente a un diálogo interno consigo mismo y a la

ampliación de su autoconocimiento.

Pero este aprendizaje integral se vería incompleto si en esa dimensión individual no se incluyera una dimensión social.

Para terminar y a modo de conclusión general, la relación entre el individuo y el artes, es un vínculo que mezcla lo social, lo político y lo formativo, donde cada uno de estos campos se afectan unos a otros. Comprender la insatisfacción de alumnado por sus cualidades a la hora de dibujar nos habla de cómo se ha construido la enseñanza de las artes y de las prioridades simbólicas de una cultura. Como he defendido a lo largo de este proyecto de investigación, el hecho de que el ser humano se desvincule de la acción gráfica cuando llega a la adolescencia no es una causa natural, si no una causa social que condiciona la percepción del individuo sobre sus habilidades y destrezas gráficas.

Entender que este es el principal motivo, facilita el camino para plantear la enseñanza de las artes y del dibujo desde otro punto de vista, uno que se interese por las inquietudes y necesidades del alumnado, centrado en el proceso de aprendizaje, así como en estrategias contemporáneas que permitan a los alumnos reencontrarse con el dibujo, desde una dimensión libre de prejuicios y miedos.





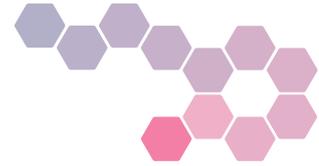
Referencias APA, 7ª Edición

Bibliografía

- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Ediciones Paidós.
- Acaso, M. y Megías, C. (2022). *Soberanía visual: Una guía para la autogestión de las imágenes*. Ediciones Paidós.
- Arañó, J. A. (2003). *Educación Artística. Revista de investigación*, (nº 1). Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.
- Arellano, S. E. (2018). *La Bauhaus en la educación visual de Mathias Goeritz en México*. *Revista Mexicana de historia de la educación*, 12. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v6i12.158>
- Arregui, R. (2006). *La enseñanza del arte contemporáneo a través del dibujo en Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. <https://idus.us.es/handle/11441/15006>
- Blanco, M.B. (2011). *Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos*. *Andamios*, 9(19), 49-74.
- Bordes, J. (2007) *La infancia de las Vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra.
- Beaugrande, R. (1992). *Knowledge and Discourse in Geometry: Institution, experience, Logic*. en *Journal Terminology Research* 3/2. <http://beaugrande.bizland.com/Geometry.htm>.
- Calvo, F. (2001). *El Arte Contemporáneo*. (ed.3ª). Editorial Taurus.
- Castro, G. e Isabel, R. (2021) *La educación disruptiva*, 12º Coloquio Institucional de Docentes, Universidad Iberoamericana Puebla. https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/4923/PIP_GRACIA_Ramiro_CS.pdf?sequence=1
- Cidrás, S. (2019). *Un Dibujo Aberrante: El Dibujo como práctica artística y educativa* [Tesis de Doctorado]. USC. Universidad de Santiago de Compostela.
- Chomsky, N. y Herman, E. H. (2003). *La fabricación del consenso: De la propaganda liberal a la propaganda neoliberal* (J.López Beltrán, Trad). Barcelona: Ediciones Península.
- Dondis, A. (2002) [1960]. *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Edwards, B. (2021). *Aprender a Dibujar - Edición Revisada*. Urano.
- García, C. (s. f.-a). *El Aprendizaje Basado en Proyectos y la pedagogía de la Bauhaus como modelos de innovación para el aula de Educación plástica, Visual y Audiovisual*, [Trabajo de fin de máster]. Universidad Internacional de La Rioja.
- Gasca, J., y Zaragoza, R. (2017). *Designpedia: 80 Tools for Realizing Your Ideas*. Lid Publishing.
- Gómez, J. y Cabezas, L. (1999). *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo*. (ed.5ª) Catedra Ediciones.
- Gombrich, E. H. (1995). *Historia del Arte*. (16ª). Paidós.
- González, N. (2021). *El movimiento como devenir en el dibujo* [Proyecto de Tesis]. Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Artes.
- Hargreaves, D. J. (2002). *Infancia y educación artística*. Ediciones Morata.



- Horcajada, R. G. y Torrego, J. G. (2012). *Estrategias gráficas contemporáneas*. Cuaderno de Bellas Artes / 03.
- IDEO LLC. (2012). *Design Thinking para Educadores*. [dos.http://designthinkingforeducators.com/](http://designthinkingforeducators.com/). Recuperado 6 de julio de 2023, de https://www.academia.edu/34121220/Design_Thinking_para_Educadores
- Kandinsky, V. (1996) *De lo espiritual en el arte*. (ed.19ª). Paidós.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López, N. (2017). *El aprendizaje del dibujo como herramienta de conocimiento y desarrollo personal* [Tesis Doctoral]. Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias la Educación, Departamento de Didáctica de la Expresión, Musical, Plástica y Corporal. doi:10.17561/rtc.n10.5
- López, N. (2015). *Bloqueo instrumental y emocional en el aprendizaje del dibujo*. Arte y movimiento: revista interdisciplinaria del Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal, 12, 56-60. <https://ruja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953/813/1/9788491590774.pdf>
- López, N. (2016). *La necesidad de reencontrarnos con el dibujo: mi propia experiencia. / The need to meet the drawing: my own experience*. Tercio creciente. doi: <http://doi.org/10.17561/rtc.n10.5>
- Lowenfeld, V., y Brittain, W. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Síntesis.
- Maestre, A. (2010). *El Dibujo en la Escuela*. Innovación y experiencias educativas.
- Marín, R. y Roldán, J. V. (2016) *Ideas visuales -Visual ideas*. [Versión impresa], Editorial de la Universidad de Granada.
- Masferrer, A. (2019). *Diseño de procesos creativos. Metodología para idear y co-crear en equipo*, Editorial Gustavo Gil.
- Nicolaidis, K. (2014) [1941] *La forma natural de dibujar*. México: Facultad de Artes y Diseño. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Palomino, M. y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (s. f.-a). *El Dibujo desde el Gesto*.
- Pérez, R. (2012). *La práctica artística como investigación: propuestas metodológicas*, Editorial Alpuerto.
- Quiroga, M. (s. f.-a). *Etapas gráficas de desarrollo del dibujo infantil, entre el constructivismo y el ambientalismo*. Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 9, 2007, 255-281. <https://summa.upsa.es/pdf.raw?query=id:0000029547&page=1&lang=es>
- Robinson, K. (2019). *El Elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo / The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. Editorial Debolsillo
- Sigman, M. (2022). *El Poder de las Palabras. Cómo cambiar tu cerebro(y tu vida)*. Editorial Debate.
- Sumozas, R. (2021). *Situación actual de la educación artística en España*. Universidad de Castilla-La Mancha. <https://doi.org/10.23882/DI2158>.
- Urist, S. G. (2021). *Eres un artista / You Are an Artist*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Wick, R. (1988) *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Forma.
- Yánes, V. C. (2007). *La narrativa visual como metodología del sentido: articulación metodológica e implicaciones terapéutico-educativas*. Arteterapia- Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 2(2), 233-246.



Webgrafía

Asale, R.-. (s. f.). dibujar | *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/dibujar?m=form>

Blanco, M. (s. f.). *Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos*. Scielo. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004

Colaboradores de Wikipedia. (2023). *Arte del Antiguo Egipto*. Wikipedia, la enciclopedia libre. https://es.wikipedia.org/wiki/Arte_del_Antiguo_Egipto

Colaboradores de Wikipedia. (2023). *Arte de Mesopotamia*. Wikipedia, la enciclopedia libre. https://es.wikipedia.org/wiki/Arte_de_Mesopotamia

Enciclopedia de Historia. (2022). *Bauhaus*. Enciclopedia de Historia. <https://enciclopediadehistoria.com/bauhaus/>

Fundación Telefónica Movistar Ecuador. (2018, 8 enero). *María Acaso - «rEDUvolution»* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RbdI6xU45ws>

Guillermo Gómez-Peña. (s. f.). <https://www.guillermogomezpena.com/>

Narro, I. (2020, 30 agosto). *Tras los pasos del BLACK MOUNTAIN COLLEGE, la «Bauhaus» americana*. Architectural Digest España. <https://www.revistaad.es/disenio/iconos/articulos/tras-pasos-black-mountain-college-bauhaus-americana/27042>

Google Arts & Culture. (s. f.). *Dibujo*. Google Arts & Culture. <https://artsandculture.google.com/search?q=dibujo>

Vargas, A. (2018, 8 mayo). *¿Qué es el Edupunk?*. Espacio Plano B. <https://escuelaplanob.com/que-es-el-edupunk/>

Pedagogía y cultura del dibujo: Una mirada a la tradición. Academia y cartillas de dibujo. (s. f.). 2.2. *Las Academias*. https://www.lanubeartistica.es/dibujo_artistico_1/Unidad5/DA1_U5_T1_Contenidos_v02/22_las_academias.html

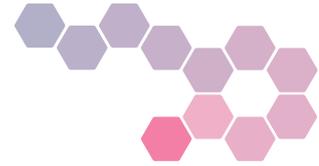
Figuras e imágenes

Fig.4. Extraídas de:

- Bedford, K. (2021, 12 septiembre). FOTOS: *Una mirada en retrospectiva a las escenas de los ataques del 11 de septiembre*. Los Angeles Times en Español. <https://www.latimes.com/espanol/eeuu/articulo/2021-09-11/fotos-mirada-retrospectiva-escenas-ataques-11-septiembre>
- Flores, J. (2019, 17 junio). *Las fotos icónicas del Apolo 11 la primera misión que llegó a la Luna*. National Geographic España. www.nationalgeographic.com.es. https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/grandes-reportajes/mision-apollo-llegada-hombre-luna_10547

Fig. 7. Extraída de:

- -Rodolfo Abularach - Google Arts & Culture. (s. f.). Sin título. Google Arts & Culture. <https://artsandculture.google.com/asset/sin-t%C3%ADtulo-rodolfo-abularach/5gHu3qmmaVn3XQ>



- Giulio Cesare Procaccini - Google Arts & Culture. (s. f.). *The Magdalen and the Angel*. Google Arts & Culture. <https://artsandculture.google.com/asset/the-magdalen-and-the-angel-giulio-cesare-procaccini/LQHxpaM5iXNixQ>

Fig. 9. Extraída de:

- Montáre, D. (2022). *El Manuscrito Voynich*. HA! <https://historia-arte.com/articulos/el-manuscrito-voynich>
- Anónimo. (s. f.). *Pantocrator*. HA! <https://historia-arte.com/obras/pantocrator>
- Flavio Josefo - Google Arts & Culture. (s. f.). *The Creation in L'Antiquité Judaïque*. Google Arts & Culture. <https://artsandculture.google.com/asset/la-creaci%C3%B3n-en-l-antiquit%C3%A9-juda%C3%AFque-flavio-josefo/kAG-BsYX-lkEzQ>
- Wikipedia contributors. (2023). *Illuminated manuscript*. Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Illuminated_manuscript

Fig 10. Extraída de:

- Google Arts & Culture. (s. f.). *Dibujo*. Google Arts & Culture. <https://artsandculture.google.com/search?q=dibujo>

Fig. 11. Extraída de:

- Abc. (2018b, septiembre 24). *Google le rinde homenaje a la Cueva de Altamira con un doodle*. Diario ABC. https://www.abc.es/cultura/abci-google-rinde-homenaje-cueva-altamira-doodle-201809240942_noticia.html
- Wingerter, P. (2016, 4 septiembre). *takeovertime*. Pinterest. <https://www.pinterest.es/pin/512143788859020832/>

Fig. 12. Extraída de:

- El Homúnculo de Penfield, Las Manos y El Cerebro. (2018, 17 agosto). *Feel the Brain*. <https://feelthe-brain.me/2017/06/25/el-homunculo-de-penfield-las-manos-y-el-cerebro/>

Fig. 13. Extraídas de:

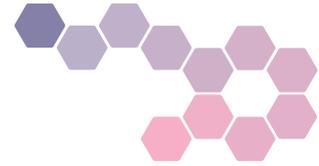
- *Picturing a Voice: Margaret Watts-Hughes and the Eidophone*. (2020, 16 febrero). *Brewminate: A Bold Blend of News and Ideas*. <https://brewminate.com/picturing-a-voice-margaret-watts-hughes-and-the-eidophone/>
- CRiSAP. (2020, 13 noviembre). *The Voice Figures of Margaret Watts-Hughes*. CRiSAP. <https://crisap.org/research/projects/voice-figures-margaret-watts-hughes/>
- Trilínik, C. T. (1885, enero). *Fotografía de Margaret Watts-huges*. Proyecto IDIS. <https://proyectoidis.org/wp-content/uploads/2019/01/Margaret-Watts-Hughes-01.jpg>

Fig. 14. Extraídas de:

- Colaboradores de Wikipedia. (2022). *Arte generativo*. Wikipedia, la enciclopedia libre. https://es.wikipedia.org/wiki/Arte_generativo

Fig.15. Extraída de:

- George Bellows. (s. f.). *Dempsey and Firpo*. Whitney Museum of American Art. <https://whitney.org/collection/works/214>
- Ivan Le Lorraine Albright. (s. f.). *Into the World There Came A Soul Called Ida. 1940*. MoMA. The Museum of Modern Art. <https://www.moma.org/collection/works/70450>



- Museo del Prado- Colección. (s. f.). *Lo mismo*. Museo del Prado. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/lo-mismo/23a6a8a0-01ff-43c0-ae0a-fdfd4b9d3e52>
- Pablo Picasso (Pablo Ruiz Picasso). (s. f.). - *Guernica*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>

Fig 16. Extraída de:

- Hargreaves, D. J. (2002). *Infancia y educación artística*. Ediciones Morata. (p.66)

Fig.17. Imagen Extraída de:

- Masferrer, A. (2019). *Diseño de procesos creativos. Metodología para idear y co-crear en equipo*.

Figuras de elaboración propia

Figs. 2 y 8

De elaboración propia, [Línea temporal], 2023, (CC BY-NC-ND 3.0 ES).

Figs. 3, 5, 18, 23 y 28

De elaboración propia, [Gráficas], 2023, (CC BY-NC-ND 3.0 ES).

Fig. 6

De elaboración propia, [Fotografía], 2023, (CC BY-NC-ND 3.0 ES).

Fig. 17

De elaboración propia, [Rediseño de Esquema], 2023, (CC BY-NC-ND 3.0 ES).

Fig. 19

De elaboración propia, [Cronograma], 2023, (CC BY-NC-ND 3.0 ES).

Fig. 20

De elaboración propia, [Fotoensayo], 2023, (CC BY-NC-ND 3.0 ES).

Fig. 21

De elaboración propia, [Dibujo], 2023, (CC BY-NC-ND 3.0 ES).

Fig. 22

De elaboración propia, [Mockup], 2023, (CC BY-NC-ND 3.0 ES).

Figs. 24, 25, 26, 27

De elaboración propia, [Fotografía de Resultados], 2023, (CC BY-NC-ND 3.0 ES).

Fig. 29

De elaboración propia, [Fotoserie], 2023, (CC BY-NC-ND 3.0 ES).

