



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



DEPARTAMENTO DE PINTURA

Facultad de Bellas Artes de San Carlos
Departamento de Pintura

Programa de Doctorado
Artes Visuales e Intermedia

Tesis Doctoral

EL DIBUJO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Fundamentos del dibujo en la enseñanza contemporánea de
las artes plásticas

Presentado por

Philip José Rodrigues Esteves

Dirigida por

Dr. D. Francisco Sanmartín Piquer

Dr. D. José Manuel Guillén Ramón

MAYO 2011

*à Theresa ... por me lembrar, todos os dias,
que desenho é desenhar e aprender experimentar*

agradecimentos:

Não me é possível revisitar o período de realização deste trabalho sem referir o auxílio crucial, a tolerância e a pertinência da leitura atenta da Filomena, as intervenções cirúrgicas do Fernando Poeiras em momentos chave das problemáticas abordadas e as sugestões certeiras do Eduardo Pellejero que acompanharam a sua tradução da tese – do português para o castelhano. Na redacção da tese esteve também sempre presente, como há muito acontece, o modelo do rigor do José Luís Câmara Leme. De forma mais oblíqua a investigação deve muito a três autores – e amigos – desde há anos determinantes na minha vivência e problematização sobre o desenho e o seu ensino: Manuel Castro Caldas, João Queiroz e Vítor da Silva.

Deve ainda este trabalho a todos aqueles professores e funcionários das três escolas analisadas no início do processo que, nas entrevistas e respostas a questionários tanto fizeram para esclarecer e documentar esta investigação.

Finalmente, doutros territórios de investigação já longínquos devo, com gratidão, a atenção, o apoio e o afecto de António Campesino e de José Manuel Pagès Madrigal – e o pesar de tê-los abandonado por outros mais subjectivos.

A investigação teve o apoio, fundamental para a sua concretização, do Instituto Politécnico de Leiria – na dispensa de serviço docente para a realização do doutoramento – e da cumplicidade académica dos responsáveis pela Direcção da Tese, os Professores José Manuel Guillén e Francisco Sanmartin.

EL DIBUJO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Fundamentos del dibujo en la enseñanza contemporánea
de las artes plásticas

Philip José Rodrigues Esteves

INDICE DE LA TESIS

Resumen	07
Resum	09
Abstract	11
INTRODUCCIÓN: OBJETIVO Y METODOLOGÍA	
a. La problemática de la investigación y su relevancia	15
b. Las fuentes empíricas, documentales y bibliográficas ("state of the art")	21
c. Metodología	25
d. Objetivos generales y propósito de la investigación	29
1. CONTEXTOS: PANORAMA	
1.1 EL DIBUJO EN EL APRENDIZAJE DE LAS PROFESIONES	
1.1a. La consolidación del dibujo en el aprendizaje de las profesiones: los antecedentes	35
1.1b. Los debates sobre la concepción y la utilidad del dibujo en las formaciones en artes visuales	51
1.1c. Una síntesis (todavía) actual	69
1.1d. El dibujo para las artes	81
1.2 LA ALTERACIÓN DE LAS CONDICIONES PEDAGÓGICAS	
1.2a. El nuevo contexto global y sus efectos en la formación en dibujo	89
1.2b. Las agendas y los agentes del modelo emergente	90
1.2c. Las "fundaciones" del dibujo en la construcción de la cultura visual	97
1.2d. La progresiva complejidad de los terrenos de la enseñanza del dibujo	102
2. EJERCICIOS Y ENUNCIADOS DEL DIBUJO	
2.1 LA ENSEÑANZA CONTEMPORÁNEA DEL DIBUJO ARTÍSTICO	
2.1a. Los currículos contemporáneos de dibujo: inestabilidad e indeterminación	123
2.1b. ¿Puede ser enseñado el dibujo artístico?	133
2.1c. El autodidactismo en las pedagogías del dibujo: una anomalía endógena	141
2.1d. La complejidad de las condiciones pedagógicas	154
2.1e. El perfil del alumno y su relación con el dibujo	167
2.2 LA FUNCIÓN? DE LAS PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO	
2.2a. Las urgencias de la planificación: nota sobre métodos, manuales y libros de dibujo	184
2.2b. Los ejercicios de dibujo: una práctica exploratoria	202
2.2c. Los dispositivos de apoyo de la práctica pedagógica	216
2.2d. El lacer de jugar y aprender	228
2.2e. Los ejercicios de dibujo y el juego	236
2.3 CONDICIONANTES EXTERNOS: EL MEDIO PEDAGÓGICO DEL EJERCICIO	
2.3a. El lugar de los enunciados en el aprendizaje	254
2.3b. La configuración de las acciones pedagógicas en el ámbito de una estrategia de enseñanza	261
2.3c. La escala del contexto pedagógico y su relevancia para la eficacia del enunciado	273
2.4 CONDICIONANTES INTERNOS: LA AUTONOMÍA DEL ENUNCIADO	
	285

2.4a. El enunciado como dispositivo de captura	286
2.4b. Un sistema de instrucción: la claridad y la expresividad de un enunciado	292
2.4c. Las funciones del enunciado: un encuadre tipológico	309
2.4d. Los niveles de complejidad de un enunciado	322

3. EL DIBUJO EN EL AULA

3.1 EN EL AULA DE DIBUJO: OSTENTACIÓN Y ÓSMOSIS	327
3.1a. El lugar del ejemplo en la clase	328
3.1b. El 'conocimiento explícito' y el 'conocimiento tácito'	834
3.1c. El carácter inevitable de la ostentación	341
3.1d. La naturaleza de la ósmosis	346
3.1e. La naturaleza autoral del trabajo del profesor de dibujo	354
3.2 LA PROGRESIÓN PEDAGÓGICA: CONTRASTAR Y EVALUAR	369
3.2a. Breve diagnóstico de la evaluación artística	371
a1. Las funciones de la evaluación	371
a2. La coherencia comprendida en la evaluación	378
3.2b. Las singularidades y las desavenencias	388
b1. La imposibilidad de la evaluación '...porque el arte no se enseña'	388
b2. La imposibilidad de la evaluación '...porque el trabajo artístico «no se mide»'	398
3.2c. Especificidades de la evaluación en el área del dibujo	402
c1. Evaluar dibujos: ¿proceso o producto?	402
c2. Los ejercicios de dibujo, la integración de los contenidos y la distribución temporal	407

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las implicaciones de la investigación y sus problemas	417
---	-----

ANEXOS

Introducción general a los anexos	429
Anexo 1. Una topología de la enseñanza del dibujo en las escuelas de arte	431
a. A apresentação dos pressupostos da análise sobre as escolas	434
b. Os contextos e os propósitos: a configuração do terreno topológico e as razões presentes na selecção das escolas	436
c. Um quadro comparativo (síntese)	438
d. Um diagrama (sobre o funcionamento do ensino do desenho)	445
e. Tabela de levantamento de algumas datas fundadoras para a reforma do ensino oficial do desenho em Portugal até meados do século XX	447
Anexo 2. Una tipología de los ejercicios de dibujo	451
a. Análise da natureza dos enunciados	451
a1. Apresentação da grelha analítica dos enunciados	453
a2. Distribuição de enunciados de diversos autores na grelha proposta	460
a3. Exemplos de enunciados próprios no que respeita à forma de desenvolvimento do exercício (ponto C da grelha de análise)	494
a4. Exercícios de Desenho para design: um projecto editorial em curso	500
b. Amostra de livros sobre a prática do ensino do desenho – através dos exercícios e sua enunciação	503
BIBLIOGRAFIA	521

Resumen

Las áreas específicas de incidencia de la tesis son: artes plásticas/dibujo artístico; las prácticas y las estrategias de la enseñanza del dibujo; los problemas del aprendizaje del dibujo; los ejercicios de dibujo; sus enunciados; el contexto pedagógico y el medio instructivo; los criterios, los procesos y los procedimientos en la pedagogía del dibujo artístico.

Palabras clave: dibujo, aprendizaje, estrategia, ejercicio, enunciado, educación, enseñanza, práctica, experiencia, artes plásticas, contexto pedagógico.

La presente disertación incide sobre las prácticas pedagógicas del dibujo en el contexto de la educación artística y pretende comprender las condiciones que hoy las caracterizan. El trabajo intenta fijar estas condiciones en el ámbito de una problemática que no es solamente la de la enseñanza del dibujo, sino también, y sobre todo, la de su aprendizaje. Comprender el dibujo como dispositivo pedagógico y, en particular, la importancia de los ejercicios en el aprendizaje del dibujo, exige pensar el dibujo en la convergencia de diferentes circunstancias que concurren – simultáneamente – para tornarlo una experiencia contemporánea. Concebidos para fundar una pedagogía, los ejercicios de dibujo se revelan entonces determinantes para configurar un proceso cuya naturaleza es, sobre todo, práctica. Son estos ejercicios los que definen el espectro de lo que deberá ser trabajado en el contexto pedagógico, y lo que, hasta cierto punto, permitirá obtener una visión global y controlada sobre la estrategia de enseñanza que se derive de ahí – así como la fidelidad de las prácticas pedagógicas en función de los contenidos planeados. Consecuentemente, nuestro abordaje, interdisciplinar, busca identificar las funciones, las técnicas y las herramientas que tornan ese dispositivo actual y operativo.

El trabajo se propone así analizar el papel que desempeñan las acciones de implementación de la práctica pedagógica del dibujo contemporáneo. La enseñanza del dibujo apenas consta de contenidos identificados como relevantes para la formación del alumno. Esos contenidos, que cumplen designios al servicio de objetivos bien delimitados y que dependen de estrategias pedagógicas, apelan al mismo tiempo a mecanismos de instrucción y de experimentación, que tienen lugar en un medio pedagógico concreto. Como intentaremos demostrar, a pesar de ser aparentemente marginales y menores, tanto la naturaleza de estos dispositivos (los ejercicios de dibujo) como las especificidades que configuran el medio pedagógico (el aula) son indispensables para una práctica exitosa de aprendizaje del dibujo artístico contemporáneo.

La estructura de desarrollo de la disertación puede resumirse en los siguientes términos:

La enseñanza del dibujo tiene lugar en un contexto educativo que reúne agentes muy diferentes. La fundamentación de la enseñanza y su inteligibilidad se asienta siempre sobre factores que implican encuadramientos históricos y socioculturales específicos (1.1), y que implican una constante reevaluación de su pertinencia en el contexto de las formulaciones que configuran el paradigma de la contemporaneidad – cuya caracterización, ciertamente, es importante definir (1.2).

La enseñanza del dibujo artístico, por su parte, consta de contenidos específicos que son desarrollados, pedagógicamente, a través de estrategias concebidas para el efecto. Con todo, una vez reconocidos estos contenidos y estrategias, deberán ser necesariamente reconfigurados en el ámbito de una lectura de las condiciones contemporáneas de la enseñanza de las artes plásticas y del dibujo artístico, de su naturaleza y legitimidad (2.1). Pero la complejidad que caracteriza la problemática de la enseñanza del dibujo artístico no está contenida estrictamente en la relación entre los contenidos y su distribución a lo largo de una estrategia pedagógica. Una vez definidos los contenidos y las estrategias que fijan un proceso pedagógico (aquello que constituye los programas y su respectiva implementación), su éxito pasa por la inserción de una tercera instancia que funde efectivamente las prácticas experimentales en la práctica del dibujo. Ahí, la importancia de la dimensión lúdica de los ejercicios de dibujo y su relación con la idea de juego (elemento útil para cautivar al alumno en orden a que se abra a la experimentación artística), es un factor a considerar en esta ecuación (2.2). La comprensión de estos dispositivos de la práctica pedagógica del dibujo, pasa entonces, por la consideración de las condiciones que configuran el medio pedagógico donde los ejercicios tienen lugar (2.3) y, además, por la comprensión de la naturaleza de las formas que presentan esos ejercicios: sus enunciados (2.4).

Además de esta coyuntura de factores, que constituyen su fundamento, la práctica pedagógica del dibujo siempre tiene lugar en un ambiente bien determinado: la clase de dibujo. La clase de dibujo implica un colectivo, y es en la misma que ciertas propuestas, frecuentemente silenciadas y ausentes de los programas de enseñanza, desempeñan un papel fundamental en la eficacia (y, consecuentemente, en el éxito) de una determinada aproximación pedagógica al dibujo. Sin embargo, el ambiente de una clase, en el caso de las prácticas artísticas, es determinante para cualquier experiencia pedagógica. Es un proceso que conlleva ostentación (es evidente, está ahí, debe ‘mostrarse’), pero es también un proceso cuya naturaleza no es totalmente explícita (al contrario de lo que ocurre con una exposición de contenidos, la presentación de una

estrategia o, incluso, el esclarecimiento del enunciado de un ejercicio): implica, tanto para los profesores como para los alumnos, elaborar procedimientos de empatía e incluso de osmosis (3.1). Finalmente, en el contexto de ese mismo colectivo, la construcción de los criterios de contrastación y evaluación de las experiencias del proceso de aprendizaje – comprobando o comprometiendo el propio emprendimiento pedagógico en cuestión (3.2).

Nota: Los algoritmos arriba citados corresponden a la sección de la tesis que trata del tema referido en el texto.

Resum

Les àrees específiques d'incidència de la tesi són: les arts plàstiques/dibuix artístic; les pràctiques i les estratègies de l'ensenyança del dibuix; els problemes de l'aprenentatge del dibuix; els exercicis de dibuix; els seus enunciats; el context pedagògic i el mitjà instructiu; els criteris, els processos i els procediments en la pedagogia del dibuix artístic.

Paraules clau: dibuix, aprenentatge, estratègia, exercici, enunciat, educació, ensenyança, pràctica, experiència, arts plàstiques, context pedagògic.

La present dissertació incidix sobre les pràctiques pedagògiques del dibuix en el context de l'educació artística i pretén comprendre les condicions que hui les caracteritzen. El treball intenta fixar estes condicions en l'àmbit d'una problemàtica que no és només la de l'ensenyança del dibuix, sinó també, i sobretot, la del seu aprenentatge. Comprendre el dibuix com a dispositiu pedagògic i, en particular, la importància dels exercicis en l'aprenentatge del dibuix, exigix pensar el dibuix en la convergència de diferents circumstàncies que concorren - simultàniament - per a tornar-ho una experiència contemporània. Concebut per a fundar una pedagogia, els exercicis de dibuix es revelen llavors determinants per a configurar un procés la naturalesa és, sobretot, pràctica. Són estos exercicis els que definixen l'espectre del que haurà de ser treballat en el context pedagògic, i el que, fins a un cert punt, permetrà obtindre una visió global i controlada sobre l'estratègia d'ensenyança que es derive d'ací - així com la fidelitat de les pràctiques pedagògiques en funció dels continguts planejats. Conseqüentment, el nostre abordatge, interdisciplinari, busca identificar les funcions, les tècniques i les ferramentes que tornen eixe dispositiu actual i operatiu.

El treball es proposa així analitzar el paper que exercixen les accions d'implementació de la pràctica pedagògica del dibuix contemporani. L'ensenyança del dibuix a penes consta de continguts identificats com rellevants per a la formació de

l'alumne. Eixos continguts, que complixen designis al servici d'objectius ben delimitats i que depenen d'estratègies pedagògiques, apel·len al mateix temps a mecanismes d'instrucció i d'experimentació, que tenen lloc en un mitjà pedagògic concret. Com intentarem demostrar, a pesar de ser aparentment marginals i menors, tant la naturalesa d'estos dispositius (els exercicis de dibuix) com les especificitats que configura el marc pedagògic (el aula) són indispensables per a una pràctica reeixida d'aprenentatge del dibuix artístic contemporani.

L'estructura de desenrotllament de la dissertació pot resumir-se en els termes següents:

L'ensenyança del dibuix té lloc en un context educatiu que reünix agents molt diferents. La fonamentació de l'ensenyança i la seua intel·ligibilitat s'assenta sempre sobre factors que impliquen enquadraments històrics i socioculturals específics (1.1), i que impliquen una constant reavaluació de la seua pertinència en el context de les formulacions que configuren el paradigma de la contemporaneïtat - la caracterització del qual, certament, és important definir (1.2).

L'ensenyança del dibuix artístic, per la seua banda, consta de continguts específics que són desenrotllats, pedagògicament, a través d'estratègies concebudes per a l'efecte. Amb tot, una vegada reconeguts estos continguts i estratègies, hauran de ser necessàriament reconfigurats en l'àmbit d'una lectura de les condicions contemporànies de l'ensenyança de les arts plàstiques i del dibuix artístic, de la seua naturalesa i legitimitat (2.1). Però la complexitat que caracteritza la problemàtica de l'ensenyança del dibuix artístic no està continguda estrictament en la relació entre els continguts i la seua distribució al llarg d'una estratègia pedagògica.

Una vegada definits els continguts i les estratègies que fixen un procés pedagògic (allo que constituïx els programes i la seua respectiva implementació), el seu èxit passa per la inserció d'una tercera instància que fonga efectivament les pràctiques experimentals en la pràctica del dibuix. Ací, la importància de la dimensió lúdica dels exercicis de dibuix i la seua relació amb la idea de joc (element útil per a captivar l'alumne amb vista a que s'òbriga a l'experimentació artística), és un factor a considerar en esta equació (2.2). La comprensió d'estos dispositius de la pràctica pedagògica del dibuix, passa llavors, per la consideració de les condicions que configuren el marc pedagògic on els exercicis tenen lloc (2.3) i, a més, per la comprensió de la naturalesa de les formes que presenten eixos exercicis: els seus enunciats (2.4). A més d'esta conjuntura de factors,

que constituïxen el seu fonament, la pràctica pedagògica del dibuix sempre té lloc en un ambient ben determinat: la classe de dibuix. La classe de dibuix implica un col·lectiu, i és allà on certes propostes, sovint silenciades i absents dels programes d'ensenyança, exercixen un paper fonamental en l'eficàcia (i, consegüentment, en l'èxit) d'una determinada aproximació pedagògica al dibuix.

No obstant això, l'ambient d'una classe, en el cas de les pràctiques artístiques, és determinant per a qualsevol experiència pedagògica. És un procés que comporta ostentació (es evident, està ací, ho demostrar-se), però és també un procés la naturalesa del qual no és totalment explícita (al contrari del que ocorre amb una exposició de continguts, la presentació d'una estratègia o, inclús, l'esclariment de l'enunciat d'un exercici): implica, tant per als professors com per als alumnes, elaborar procediments d'empatia i inclús d'osmosi (3.1). Finalment, en el context d'eixe mateix col·lectiu, la construcció dels criteris de contrastació i avaluació de les experiències del procés d'aprenentatge - comprovant o comproment el plantejament pedagògic en qüestió (3.2).

Nota: Els algorismes dalt citats corresponen a la secció de la tesi que tracta del tema referit en el text.

Abstract

This thesis refers to the following specific subjects: fine arts / drawing for the arts; practices and strategies on drawing teaching; drawing learning questioning; drawing exercises and its scripts; teaching environment and instructional milieu; criteria, processes and procedures on artistic drawing teaching.

Key-words: drawing, learning, strategy, exercise, script, teaching, practice, experience, plastic arts, teaching environment.

The current dissertation refers to drawing teaching practices within a fine arts teaching environment and aims to understand the conditions under which those are shaped. The research intends to analyse those conditions not only from within a set of questions related with drawing, but also, and after all, with its learning process. In order to understand the drawing as a teaching device and, in particular, the importance of practical exercises for drawing learning, one has to analyse it at the cross point of different restraints (simultaneously) committed to what is to come a contemporary experience. Conceived to sustain a teaching method, the drawing exercises reveal themselves as determinant to shape a process whose nature is, after all, a practical one. They define the scope of what

should be worked in a teaching environment and, up to a point, they should allow us to obtain a global and controlled vision on a teaching strategy that is taking place there – as well as the loyalty of teaching practices to the subjects that were planned. Consequently, our interdisciplinary approach aims to identify the functions, techniques and tools that make such device contemporary and operative

Therefore, the research intends to analyse the role played by actions taken to implement the teaching practices for contemporary drawing. Drawing teaching does not include mere well identified scripts considered relevant for student training. Those scripts, designed to accomplish well defined goals depending on teaching strategies, appeal to instructional and experimental mechanisms which operate within a concrete teaching environment. As we will try to show, both the nature and the specifications of these devices (the drawing exercises) which help shaping the teaching environment (the classroom) are, however marginal and minor, indispensable if a learning practice is to be successful on contemporary artistic drawing.

This dissertation structure can be summarized as follow:

The drawing teaching takes place in an educational environment which brings together rather different agents. The teaching foundations and its intelligibility are always based on factors which by themselves imply specific historical and socio-cultural frameworks (1.1), as well as a constant reassessment of its relevance within the set of formulations that are now shaping the contemporaneity's paradigm – whose characteristics, to start with, are important to define (1.2).

The artistic drawing teaching takes into account specific subjects which are, in terms of teaching methodology, developed through strategies designed to fit such a goal. However, once these subjects and strategies are acknowledged, there should be the need to reshape them within the scope of contemporary conditions, nature and legitimacy *vis-à-vis* the plastic arts and artistic drawing teaching (2.1). But the characteristic complexity of the artistic drawing teaching is not strictly contained within the relationship between subjects and its planned distribution along a teaching strategy. Once the subjects and strategies to set up a teaching process are defined (what constitutes the curricula and its implementation), its success depends on the insertion of a third instance which effectively sustains the experimental practices on the practical aspects of drawing. There, the exercises functions of promoting the availability of a student for artistic experimentation, its playful dimension and its relationship with the idea of a game are important factors to take

into consideration (2.2). Therefore, the understanding of these devices on the drawing teaching practice has to take into account those conditions that shape the teaching environment where these exercises take place (2.3); and yet, the need to understand the nature of those types of exercise: its scripts (2.4). Moreover, and beyond this set of factors which constitutes the support for a drawing teaching practice, teaching always takes place within a well defined environment: the drawing classroom. This classroom brings together a collective body and it is there that certain events – often silenced and absent from the curricula – play an essential role on the efficiency (and, consequently, on the success) of a specific teaching approach to drawing. However, in the case of artistic practices, the classroom environment is determinant to any teaching achievement. It is a process that implies the display (it is evident, it is there, it should be ‘shown’), but it is also a process whose nature is not entirely explicit (as opposed to what happens on an enunciation of subjects, a presentation of a strategy or even when clarifying a script to an exercise): it implies, both for teachers and students, elaborate procedures of empathy and even osmosis (3.1).

Finally, within the context of that same collective body, the construction of criteria to assess and evaluate all personal experiences occurring inside a teaching progression is an integrant part of the learning process – proving or compromising the teaching achievement at stake (3.2).

Note: The numbering inserted above relates to each section of the thesis dealing with the subject referred to in the text.

INTRODUCCIÓN

“No one thinks these things when they are making when they are creating what is the composition, naturally no one thinks, that is no one formulates until what is to be formulated has been made.”

Gertrude Stein. 1926. Writings 1903-1932. New York: Library of America, 523

a. La problemática de la investigación y su relevancia

El dibujo es consensualmente reconocido como una herramienta pedagógica fundamental en la enseñanza de las artes plásticas. En otras palabras, el dibujo es hoy considerado una condición imprescindible para la formación del artista plástico. De hecho, la presencia del dibujo en las prácticas pedagógicas y en los currículos de educación artística tienen ya casi cinco siglos de existencia. Con todo, en el trayecto de este largo período, el aprendizaje del dibujo tuvo lugar en contextos muy diversificados y constó de contenidos muy heterogéneos, de acuerdo a los objetivos concretos a los que servía y a las formulaciones estéticas y filosóficas que configuraban las épocas y los lugares. La caracterización de estos contenidos se encuentra considerablemente documentada – sobre todo a partir de mediados del siglo XIX. Esto ocurre porque la enseñanza del dibujo fue, a partir de ahí, objeto de numerosos análisis dirigidos a la comprensión de su papel en la eficacia de las propuestas pedagógicas que fundaban los procesos de producción de un nuevo paradigma histórico. Paralelamente a los temas y los contenidos que integran los currículos de la enseñanza del dibujo, también las estrategias que los que los conducen sufrieron numerosas transformaciones. La importancia de las estrategias pedagógicas en la enseñanza de una práctica es evidente porque el aprendizaje de una práctica implica una estructuración, o, al menos, una presentación ordenada de mecanismos de planteo de las cuestiones (que corresponden a los contenidos que sirven, a su vez, objetivos concretos) que accionan el propio

proceso experimental envuelto en el aprendizaje. Con todo, sorprendentemente – al menos desde el punto de vista de las prácticas que constituyen la enseñanza del dibujo –, de ese acervo de documentación pedagógica apenas nos llegan informaciones vagas (manifestaciones de intención, esbozos programáticos, reglamentaciones generales) o datos parciales (los programas de disciplinas o cursos, algunos resultados de la práctica pedagógica del dibujo o algunas descripciones aisladas) sobre el cuadro general de la enseñanza del dibujo. Este material es manifiestamente insuficiente y disperso, y no nos permite esclarecer la forma en que efectivamente tenía lugar la articulación entre los contenidos de la enseñanza del dibujo y su experimentación en la clase. Por otra parte, este no es un problema cuya relevancia quede confinada al ámbito de una arqueología pedagógica. Es importante, especialmente, identificar esta cuestión en la práctica pedagógica cotidiana del dibujo, dado que el cuadro de articulaciones entre contenidos y estrategias que inscribe una determinada pedagogía como procedimiento concreto y experimental es, en gran medida, determinado por procesos de naturaleza práctica; y, a su vez, estos procesos tienen por resultado ejercicios de dibujo que son presentados – implícita o explícitamente – por los enunciados (de esos ejercicios). Los enunciados son los que definen el espectro que deberá ser trabajado en contexto pedagógico y que, hasta cierto punto, permitirán obtener una visión global y controlada sobre la estrategia de enseñanza que ahí tiene lugar – así como una relación estrecha de las prácticas pedagógicas a los contenidos proyectados. Todavía hoy verificamos, al nivel de los problemas de la enseñanza del dibujo artístico, una abismal asimetría entre la atención que es dedicada a los contenidos programáticos y la atención destinada a la comprensión de los procesos y estrategias a través de los cuales esos contenidos son implementados y desarrollados en ambiente pedagógico. Esta asimetría entre la relevancia dada a los contenidos del dibujo y a los modos en que estos son implementados en ambiente escolar constituye una laguna en la cartografía pedagógica de la educación artística, que pretendemos explorar aquí. Este tema es el tema fundamental del presente trabajo.

Independientemente de las diferencias entre los programas, las materias, los modelos y los procedimientos que estructuran cada una de esas propuestas pedagógicas, una parte del proceso de enseñanza del dibujo siempre tuvo lugar más o menos de la misma forma: siendo el dibujo, estructuralmente, una práctica (en el sentido de que se aprende haciendo), su enseñanza siempre implicó la siguiente cuestión ¿Qué dispositivo debe ser creado para promover, en la comunidad de los alumnos, el aprendizaje de determinados contenidos del dibujo? O sea: ¿Cómo implementar – y enunciar – la práctica (el ejercicio de experimentación) específica de un problema concreto del dibujo? Estas cuestiones no pueden ser ignoradas, porque la eficacia de un programa de enseñanza del dibujo depende siempre de la articulación entre los dispositivos de presentación de sus contenidos y los procedimientos que efectivamente presentan esos contenidos para la experimentación pedagógica. La comprensión de los procesos por los cuales el dibujo es implementado en ambiente pedagógico es, según entendemos, particularmente esclarecedor del modo en que el dibujo se configura como una herramienta de pensamiento artístico. Estos procesos incluyen, con particular relevancia, los enunciados de los ejercicios de dibujo, pero incluyen también el medio donde esos ejercicios tienen lugar: la clase de dibujo. Y si los primeros tratan de la forma de presentación de la propuesta de trabajo, los segundos constituyen el contexto cultural donde la acción pedagógica puede tener lugar. Separar, en la enseñanza del dibujo, los contenidos y los objetivos de los métodos, o sea, lo que se quiere enseñar del modo en que es enseñado, tiene como resultado una abstracción: la habitual separación de estas dos esferas (siempre presentes en la enseñanza del dibujo) debilita (cuando no destruye) las virtualidades que el dibujo posee en cuanto herramienta de construcción de problemas.

El trabajo aquí desarrollado parte del presupuesto de que no es posible acceder al núcleo de los problemas implícitos en la enseñanza del dibujo, particularmente del dibujo artístico, si no se realiza un procedimiento de rotación de las habituales perspectivas que caracterizan las aproximaciones al tema y que tienden a fundar la construcción pedagógica sobre los contenidos del dibujo. En

otras palabras, es necesario rebatir las categorías teóricas abstracta – construidas en función de objetivos y criterios para un colectivo (igualmente abstracto) sobre la práctica pedagógica (del alumno que las experimenta).

Frente a este problema, el propósito de esta investigación consiste en identificar la naturaleza y la relevancia de los dispositivos que, en el proceso de la enseñanza contemporánea del dibujo (en las artes plásticas), permiten promover en la clase de dibujo, la experimentación de sus contenidos. En este sentido, el trabajo tiende a incidir particularmente en el enunciado del ejercicio de dibujo en cuanto herramienta privilegiada de problematización y caracterización del contexto donde este se desarrolla. La presente investigación entiende que la enseñanza del dibujo se desprende de una distinción articulada entre contenidos programáticos y estrategias pedagógicas; entiende también que su desarrollo pasa, necesariamente, tanto por la cualidad de los contenidos como por la naturaleza de los procedimientos experimentales – y del medio donde tienen lugar esas acciones – que deberán ser desarrollados para promover el aprendizaje de los referidos contenidos.

El significado de la palabra ‘estrategia’ está etimológicamente asociada a las artes de la guerra. Históricamente, remonta a Atenas, en la Grecia Clásica, y a Roma. Ya en la Edad Moderna pasó a significar el ‘arte de coordinar las acciones (...) en la conducción de un conflicto (...) tratando de las operaciones y los movimientos’. En el contexto militar, trata de la acción de las fuerzas militares, de las logísticas de guerra, ‘apuntando a la confrontación ventajosa ante el enemigo (...) aplicando con eficacia los recursos de que dispone, definiendo y articulando las tácticas y las maniobras (...) en orden a alcanzar un determinado objetivo’.¹ Es pertinente recuperar aquí el sentido que la palabra encierra, porque, tal como se verifica en la terminología militar, también en la enseñanza del dibujo artístico una estrategia pedagógica no trata apenas de los contenidos, pero también de la ‘mise en acte’ de esos contenidos. En otras palabras, el acervo de los contenidos, por muy bueno (e incluso adecuado) que sea, sirve de poco si no es asistido por una estrategia precisa. Y, sin embargo, lo que verificamos

generalmente es, como referimos antes, la inexistencia de una asimetría entre la atención que es dedicada a los contenidos y la desatención que es dirigida a las estrategias que los promueven. En las artes de la guerra y en su teoría historiográfica, este equívoco nunca se verifica: en los estudios militares no se circunscribe el campo de trabajo a la logística de los ejercicios, ignorando o minimizando el papel crucial que asume la compleja interpenetración de las estrategias y de las tácticas (de esa logística) en el terreno, en las acciones de batalla.² El núcleo del tema, la decisión del desenlace, depende del movimiento, de la acción, y no apenas de una contabilidad de las 'logísticas' que obtenemos en el comienzo del proceso. Tal como tiene lugar en la enseñanza del dibujo artístico.

A su vez, el modo en que una determinada estrategia de la enseñanza del dibujo artístico gana efectividad depende considerablemente del modo en que es presentada y desarrollada. El desarrollo de una estrategia de la enseñanza (del dibujo artístico) implica una relativa definición previa, con sus lógicas intrínsecas de secuenciación y desarrollo temporal –, o sea, no sólo los programas de las disciplinas y cursos, sino también el modo en que son efectuados y aplicados experimentalmente en contexto pedagógico. Estos procesos tienen lugar en un contexto específico, el escenario determinante de la clase de dibujo, constituido por la comunidad de alumnos y profesores – de una determinada disciplina o curso. Sólo cuando la enseñanza del dibujo artístico es observada en el contexto de una clase de dibujo se pueden comprender los dispositivos capaces de facilitar el acceso de un alumno a la naturaleza del dibujo en cuanto mecanismo de pensamiento visual, así como a esa capacidad que el dibujo posee en cuanto herramienta de exploración en la invención y resolución de problemas plásticos.

Sin embargo, también la caracterización y la naturaleza del medio concreto donde tiene lugar el aprendizaje se encuentra habitualmente ausente de los discursos sobre los elementos constituyentes de la enseñanza del dibujo artístico. O sea, tiende a considerarse que lo esencial del proyecto pedagógico

consta de la descripción de los contenidos que lo integran, contenidos a ser desarrollados independientemente del modo en que son presentados y explorados pedagógicamente por el alumno (en cuanto individuo y parte de un colectivo experimental), de las formas en que tiene lugar el ejercicio del dibujo y su experimentación – siendo los restantes elementos automáticamente delegados al docente y a su experiencia empírica. El mayor problema de esta postura reside en el hecho de que promueve una tendencia, particularmente en el contexto contemporáneo, para la instauración de modelos prescriptivos en los cuales la ortodoxia de los contenidos ya no puede tener, efectivamente, una existencia (o una utilidad) real. En este sentido, para que entendamos el modo en que se procesa la evaluación cualitativa de la enseñanza del dibujo, deberemos invertir el orden habitual de las prioridades: es en el ejercicio del dibujo que es posible rever y leer la capacidad y la eficacia de una propuesta pedagógica.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje del dibujo cada una de estas partes, enunciadas antes, es simultáneamente autónoma e interdependiente de las demás. La percepción del movimiento, articulada por los elementos (distintos pero interdependientes) de esta acción pedagógica, adquiere una singular visibilidad (y, consecuentemente, una utilidad didáctica, tanto para el profesor como para el alumno) en los productos resultantes de este movimiento, los dibujos (y su discusión y apreciación). Apenas en esta articulación es posible acceder a esa capacidad que el dibujo posee (en contexto pedagógico) de transformarse en una herramienta de exploración, invención y resolución de problemas plásticos, esto sólo ocurre cuando los dispositivos de su enseñanza son formulados integralmente, o sea, cuando los contenidos son pensados en el contexto y mecanismos que, en una clase de dibujo, activan su naturaleza de herramienta de pensamiento visual.

b. Las fuentes empíricas, documentales y bibliográficas (“state of the art”)

La documentación en torno de cuestiones abordadas en la presente investigación (con incidencia en la teoría y práctica de la enseñanza del dibujo) no se encuentra reunida en una bibliografía estructurada bajo una tutela temática. Las fuentes no abundan, más allá de algunos autores que nos dejaron, en la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, textos cruciales sobre el pensamiento del dibujo, tales como Paul Valéry, Viollet le Duc, Jonh Ruskin, Le Corbusier y Kurt Badt. Ciertamente, en el área de la historiografía de la educación artística, son insoslayables los trabajos fundamentales de Nikolaus Pevsner ³, Carl Goldstein ⁴ y Arthur Efland; y, sobre los problemas de la educación artística contemporánea – y de la práctica pedagógica –, los abordajes de Thierry De Duve, Yves Michaud o James Elkins constituyen hoy referencias fundamentales. Con todo, los temas, o la esfera de temas, formados por los dispositivos de implementación de los contenidos del dibujo de artes plásticas en el contexto de su práctica pedagógica, constituyen un acervo enrarecido y particularmente disperso.

A diferencia de lo que ocurre con las bibliografías genéricas sobre la educación artística, la documentación – y, sobre todo, la bibliografía – es escasa y fragmentaria, y sólo en los años más recientes han sido objeto de una atención por parte de la investigación académica.⁵ Recientemente, algunas líneas consistentes de investigación teórica sobre el dibujo llegaron a consolidar la existencia y la relevancia de esta problemática – relevante no sólo para la enseñanza, sino también para la propia comprensión de la práctica artística del dibujo. La atención teórica sobre el dibujo y las condiciones y significados de su producción contemporánea ha ocupado a numerosos autores de relevo, siendo posible hablar ya de la consolidación de un territorio de pensamiento del dibujo. La lista de autores cuyo trabajo incide en el papel y las funciones del dibujo en las áreas de las Artes Plásticas, del Diseño y de la Arquitectura, es, independientemente de las nacionalidades e idiomas, vasta. Si nos limitamos a

los autores que, en las últimas décadas, han pensado específicamente las cuestiones que conciernen a la producción creativa del dibujo, encontramos nombres de innegable importancia, oriundos de diversas áreas teóricas, como John Berger, Deanna Petherbridge, Steve Garner, Terry Rosenberg y Howard Riley (en Gran Bretaña), David Rosand, Ann Bermingham, Edward Robbins, Catherine de Zegher, Bernice Rose, Cornelia Butler, Laura Hoptman, Pamela Lee y Jodi Hauptman (en los Estados Unidos), Patrick Maynard y Bill Buxton (en Canadá), Manlio Brusatin, Massimo Scolari, Manfredo Massironi y Giuseppe Di Napoli (en Italia), Ernst van Alphen en Holanda, Jean-Luc Nancy, Hubert Damisch y Yves Bonnefoy (en Francia), Gomez Molina, Lino Cabezas, Juan Bordes y Ramón Díaz Padilla (en España) y Vítor da Silva, Joaquim Pinto Vieira, Mário Bismark, Manuel Castro Caldas, João Queiroz, Fernando Calhau y Ana Madeira Rodrigues en Portugal. De una u otra forma, todos estos autores abordan la cuestión del dibujo como dispositivo de asistencia a la producción creativa. Con todo, sólo algunos de ellos tratan el tema en el dominio específico de la pedagogía del dibujo artístico; especialmente Deanna Petherbridge, Ann Bermingham, Howard Riley, Gomez Molina, Lino Cabezas y Juan Bordes o João Queiroz.

Ante esta configuración dispersa y heterogénea, la presente investigación comenzó como una recopilación e integración de material (bibliográfico, pero no sólo) sobre las cuestiones que tienen que ver con la enseñanza del dibujo artístico. A pesar de que, en el curso del trabajo, haber sido inidentificadas lagunas, que más tarde re-direccionaron la investigación (en el sentido antes referido), centrándola en el desajuste que se verifica entre los contenidos de la enseñanza del dibujo y las estrategias pedagógicas, el propósito inicial permitió confirmar la relevancia de la pregunta: “Dada una estrategia de enseñanza, ¿cuál es el dispositivo que permite a un alumno acceder experimentalmente a los contenidos del dibujo?”. La respuesta a esta pregunta es difícil de identificar, porque los discursos sobre la enseñanza del dibujo obliteran generalmente, como referimos, una parte esencial de lo que constituye la materia pedagógica propiamente dicha: el modo en que los contenidos del dibujo – considerados

relevantes en los programas pedagógicos – son efectivamente desarrollados en el contexto pedagógico donde se promueven.

Con todo, en orden a acceder a los problemas que referimos, existen otras fuentes bibliográficas que, a pesar de situarse en el exterior de la producción científica (o precisamente por eso), nos permiten comprender la materia empírica que constituye la enseñanza del dibujo. Se trata de los manuales de enseñanza y aprendizaje del dibujo. A pesar de la orientación de estos textos para las cuestiones prácticas y de la experimentación presentes en el aprendizaje del dibujo, algunos entre ellos contribuyen considerablemente para la reflexión sobre el dispositivo pedagógico – tal como lo entendemos en el contexto de esta investigación. Y lo hacen a través de tres vías diferentes: a) por la exposición estructurada del método de enseñanza del dibujo que proponen, b) por las reflexiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje del dibujo que desarrollan, y c) por los enunciados propiamente dichos de los ejercicios de dibujo. En este contexto, son diversos los autores-profesores de Dibujo que representan, para la investigación, una contribución relevante. Entre aquellos a los que recurrimos en este trabajo, están, entre otros, John Ruskin, Paul Klee, Kimon Nicolaides, Philip Rawson, Robert Kaupelis, Seymour Simmons, Cláudia Betti & Teel Sale, Keith Micklewright, Fritz Drury & Joanne Stryker, Ron Bowen, Manfredo Massironi, Massimo Scolari, Ramon Padilla, Betty Edwards, João Queiroz – cuyos aportes se encuentran referidos en la bibliografía de referencia de la investigación.

La selección bibliográfica referida confirma la existencia de un territorio sobre el tema, que esta investigación pretende circunscribir. Es importante, con todo, recordar que las prácticas de enseñanza del dibujo artístico son siempre fundadas sobre procedimientos empíricos. Esto se desprende de su naturaleza: se aprende a dibujar dibujando. Esta singularidad explica, en gran parte, el hecho de que no exista documentación, registros o bibliografía, sobre este componente tan relevante y esencial de la enseñanza del dibujo. O sea, el profesor asume integralmente, a través de su práctica pedagógica cotidiana, la responsabilidad

de esta 'realización' de los contenidos (previa y oficialmente acordados). Esta escisión – entre el control de los contenidos y la indiferencia por las estrategias que constituyen las acciones pedagógicas – es evidente en los discursos y reglamentaciones sobre la enseñanza de las prácticas artísticas y, particularmente, del dibujo. En verdad, en esa literatura reguladora, apenas se hace referencia a los procedimientos de implementación de los contenidos cuando no puede tener lugar el trabajo de instrucción y acompañamiento crítico. O, más exactamente, cuando no hay profesor, o en las acciones en que este se encuentra ausente (como tiene lugar en los momentos de contrastación y evaluación). Este fenómeno es particularmente claro en el caso de los enunciados de los ejercicios para el aprendizaje del dibujo. Estos pueden ser caracterizados en dos grandes grupos: ya se presenten como una prolongación y un complemento de lo que tiene lugar en las prácticas contextualizadas en la clase de dibujo, o, alternativamente (como ocurre en los manuales que constituyen la bibliografía dirigida al autodidacta), se proponen 'sustituir' al profesor. Con todo, ¿cuál es el sentido de hablar de contenidos de un programa de dibujo sin hablar del modo en que son desarrollados en la clase? La dificultad reside en el hecho de esta 'empiría' – presente en la enseñanza del dibujo – es, hasta cierto punto, casuística. Muchos de los resultados constituyen singularidades: se trata de un área de problematización que implica una cantidad considerable de realización creativa. Entre las líneas generales que definen vagamente los contenidos generales de un programa de dibujo y los intentos resultantes de la aplicación de esos objetivos pedagógicos en el contexto experimental de la clase de dibujo, hay una laguna inmensa. Este es el espacio ocupado por los ejercicios de dibujo y por sus enunciados – pero también por los procesos y los procedimientos que tienen lugar en la clase: los ejemplos, las tutorías, el esclarecimiento de las dudas, las suspensiones, las muestras técnicas, etc. Con todo, este territorio es, por diversos motivos (la naturaleza empírica de la enseñanza del dibujo, la inexistencia de un acervo bibliográfico fundada en una producción regular y en constante revisión), inexistente. Sólo una articulación simultáneamente atenta a la definición de los contenidos y a las

estrategias pedagógicas (y sus tácticas de efectucción) puede darnos una visión integral del proceso de enseñanza y de lo que realmente implica y convoca, haciendo del dibujo una herramienta tan compleja y pregnante en la producción artística.

c. Metodología

La estrategia metodológica concebida para la presente investigación recurrió a instrumentos de análisis considerablemente diferentes en la construcción y la circunscripción de los límites de su problemática. La presente investigación obligó así a una pluridisciplinariedad (y a una interdisciplinariedad resultante de las lecturas críticas situadas en los campos de la teoría del arte, la teoría del dibujo, la historia de la enseñanza del dibujo, filosofía, antropología, teoría pedagógica, práctica artística y práctica del dibujo). Esto resulta tanto de la especialidad del tema como del hecho de que las claves de acceso al tema se encuentran asociadas a diversas áreas de saber y a procedimientos disciplinares que atraviesan territorios considerablemente diferentes. Dada la naturaleza del objeto de la investigación, la metodología fue definida a través de un abordaje híbrido. Esto es evidente, por ejemplo, para la dimensión histórica abordada en el trabajo; a pesar de que la presente investigación no incide en la historia de la enseñanza del dibujo de las artes plásticas, tampoco puede prescindir de esa dimensión histórica, porque cualquier intento de diagnóstico sobre los contenidos, procedimientos y estrategias de implementación de la enseñanza del dibujo, deber comprender que esa operación tiene lugar en un contexto histórico específico que es, necesariamente, heredero de un proceso que se desarrolló, consolidó y transformó a través de numerosos escenarios pedagógicos y culturales que lo antecedieron y que configuraron lo que es hoy.

Como referimos antes, la primera confrontación del proyecto de investigación con la documentación específica sobre el tema de la investigación resultó en la evidencia siguiente: la bibliografía es escasa, desigual, frecuentemente anacrónica – revelando un cierto desajuste en relación a la

condición contemporánea del pensamiento del dibujo en el contexto artístico – y no incide realmente sobre la cuestión que se defiende en esta tesis y que trata de las cualidades del dibujo como dispositivo pedagógico fundado en una articulación estrecha entre los contenidos del dibujo y las estrategias de experimentación y exploración de los mismos. Por otro lado, dada la naturaleza de la investigación, una documentación responsable sobre este tema implica, necesariamente, salir de las estrictas fronteras de la bibliografía sobre el dibujo y la enseñanza del dibujo artístico, obligando a recurrir a contenidos y conceptos tratados por otras áreas disciplinares. Simultáneamente, el trabajo implicó un análisis previo de documentación sobre escuelas y programas de enseñanza del dibujo artístico y un exhaustivo análisis de documentación bibliográfica – entre otras – sobre los enunciados de los ejercicios de dibujo que configuran las fuentes empíricas de esos abordajes. En este sentido, la preparación de la investigación implicó un análisis previo, que pretendió contribuir a la identificación de las estrategias pedagógicas en curso. El trabajo pasó por un análisis de los procedimientos de enseñanza del dibujo en tres escuelas diferentes, resultando, sobre todo, en un cuadro comparativo de los contenidos y las formas de articulación pedagógica entre contenidos (cuyo material empírico consta de una recolección de los programas y currículos de dibujo en estas escuelas y de diversas entrevistas sobre el trabajo de docencia en el área del dibujo artístico). Parte de este material se encuentra documentado en el Anexo 1. En el ámbito del trabajo previo a la disertación fue efectuado un levantamiento de los principales manuales de dibujo, de los más frecuentemente consultados o utilizados, parcial o integralmente, para la elaboración efectiva de las prácticas y estrategias de la enseñanza del dibujo artístico. Este material configura el Anexo 2 (según un cuadro de clasificación avanzado en el punto 2.4 del trabajo).

Sin poder inscribirse explícitamente, por los motivos aludidos, en una ortodoxia metodológica específica, la presente investigación tuvo que integrar procedimientos de análisis oriundos de diversos territorios exógenos a la esfera estricta del dibujo artístico. Conscientes de las fragilidades que puede presentar esta postura, no obstante, estamos también conscientes de que, para tratar el

objeto de estudio que no propusimos, no hay otro camino. Los tres grandes temas que organizan el presente trabajo – (a) el paradigma contemporáneo de la enseñanza del dibujo artístico, (b) los ejercicios de dibujo y sus enunciados, y (c) el contexto concreto de la clase de dibujo – nos obligaron a un trabajo propedéutico, que pasó por un levantamiento y un análisis bibliográfico sobre cada uno de los tres temas. Simultáneamente, fue elaborado un levantamiento más vasto, que tuvo como núcleo de incidencia estudios de casos específicos, tanto al nivel de las estrategias de tres escuelas contemporáneas de formación en artes plásticas (con igual antigüedad) como al nivel de las prácticas concretas de la enseñanza del dibujo artístico (de educación superior). Para el primero de estos temas, efectuamos un levantamiento bibliográfico que ayuda a definir los aspectos más relevantes del actual paradigma de la enseñanza de las artes plásticas y del dibujo artístico en particular. Para el segundo, es analizada la naturaleza de los ejercicios de dibujo (y sus enunciados) – desde una perspectiva contemporánea que, sólo puntualmente y para el esclarecimiento de algunas cuestiones aisladas, implica una dimensión histórica. Finalmente, para el tercer tema, que constituye también un terreno poco fundamentado por registros documentales, el trabajo incide sobre un análisis de puntos aislados, siempre presentes en la práctica pedagógica concreta de la enseñanza del dibujo – recurriendo tanto a trabajo de elaboración técnica sobre el tema como a testimonios empíricos sobre la práctica de la enseñanza del dibujo (a partir de entrevistas previas con docentes de dibujo y de una reflexión sobre la propia práctica personal en la enseñanza del dibujo).

A pesar de su carácter irregular consideramos que esta metodología es la más adecuada a nuestros objetivos, dado que consideramos que no es posible, en un área de estudio cuyo propósito no es crear una didáctica, sino comprender las condiciones que acompañan el aprendizaje del dibujo artístico, identificar a priori relaciones de causa y efecto entre los contenidos y su legitimación pedagógica. Sólo una metodología plástica, construida a medida que los problemas se van configurando, puede abordar el tema de la enseñanza del dibujo artístico contemporáneo. Por lo que respecta a las líneas de

emprendimiento de la presente investigación, las mismas pueden ser descritas en los siguientes términos:

– recolección, análisis, sistematización y contextualización de la bibliografía de referencia existentes sobre la historia de la enseñanza de las artes plásticas y, particularmente, de la enseñanza del dibujo artístico – recurriendo transversalmente a territorios tan diversos como las teorías del arte, la historia del dibujo, las ciencias sociales y las teorizaciones en torno a la pedagogía, en el sentido del esclarecimiento sobre el pensamiento de la práctica pedagógica del dibujo artístico y del aprendizaje en general.

– compilación y presentación, de acuerdo a los problemas trabajados, de los principales documentos sobre la enseñanza del dibujo, teniendo en vista la referida articulación entre la consistencia de los contenidos (a enseñar) y la eficacia de la estrategia de su enseñanza (de ahí la importancia de los ejercicios y sus enunciados y de la consideración del ‘medio pedagógico’ que es la clase de dibujo).

– compilación previa (a título propedéutico) de los documentos institucionales disponibles sobre la enseñanza del dibujo artístico en tres escuelas de arte, con el objetivo de identificar la articulación entre los currículos que constituyen el área pedagógica (del dibujo artístico) y el modo en que son implementados los respectivos contenidos a través de las acciones pedagógicas de la práctica del dibujo. Este análisis fue efectuado en tres instituciones de enseñanza de las artes plásticas que, a pesar de poseer una edad aproximada, tienen dimensiones muy diferentes – ver Anexo 1.

– análisis bibliográfico centrado en los enunciados de los ejercicios de dibujo, dentro y fuera de los ámbitos escolares, tanto por vía de obras de referencia pedagógica, como – siempre que la naturaleza de los materiales auxiliaron la investigación en curso – de otras fuentes exteriores a la enseñanza oficial (manuales de dibujo, métodos de aprendizaje, etc.); estructuración de criterios de análisis para el tratamiento de la bibliografía reciente dedicada al

enunciado de los ejercicios para la enseñanza del dibujo en las artes plásticas; análisis bibliográfico sobre las diversas naturaleza del dibujo en cuanto herramienta para pensar la producción artística como dispositivo que integra el hacer y el pensar (el hacer pensando y el pensar haciendo) – ver Anexo 2.

d. Objetivos generales y propósito de la investigación

A seguir a los puntos enunciados antes y a los problemas implícitos en los mismos, la presente investigación intenta delimitar de forma precisa el ámbito del dibujo como dispositivo pedagógico, y trata, concretamente, las cuestiones que configuran las prácticas actuales de la enseñanza del dibujo en las artes plásticas. Es en este sentido que, en el trabajo, son exploradas las potencialidades del dibujo como mecanismo de problematización. Lo que se pretende con la presente investigación, más que ‘presentar y recopilar, de acuerdo a los problemas, los principales documentos de la enseñanza del dibujo’, es demostrar que hablar de enseñanza del dibujo (en las artes plásticas) sólo es posible si existe una articulación entre la consistencia de los contenidos (a enseñar) y la eficacia de la estrategia de su enseñanza (de ahí la importancia de los ejercicios y sus enunciados, así como de la consideración del ‘medio pedagógico’ que es la clase de dibujo, y de lo que constituye el paradigma contemporáneo de la enseñanza del dibujo artístico). En resumen, el presente trabajo pretende:

- dar un aporte específico, en términos científicos, a la consolidación del territorio temático en estudio;

- consolidar (a título personal) los criterios utilizados en la práctica personal, en cuanto profesor de dibujo, con el objeto de implementar la performatividad en un área compleja y especializada;

- consolidar (a título institucional) la naturaleza pedagógico-científica del área del dibujo en la *Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha* – considerando la importancia fundamental que este área disciplinar representa,

transversalmente, para cinco de sus siete cursos de licenciatura (Artes Pláticas, Diseño Gráfico, Diseño Multimedia, Diseño Industrial, Diseño de Ambientes y Diseño Cerámico y de Vidrio).

El presente trabajo fue inicialmente formulado a partir de un objetivo preciso: comprender el lugar y la importancia pedagógica resultante de la articulación entre los ejercicios de dibujo y sus enunciados (en la práctica del dibujo artístico en ambiente escolar) y las estrategias pedagógicas de la educación artística. El objetivo era, entonces, producir un cuadro comparativo de los enunciados de los ejercicios en diferentes escuelas de arte. La idea inicial que orientaba la investigación se encontraba circunscripta a un problema simultáneamente más reducido y más vasto (y que orientó la propedéutica del presente trabajo) que el problema que entretanto resultó ser el objeto asociado del presente estudio. Con todo, a medida que el trabajo avanzaba, comprobamos que esta hipótesis inicial era inconclusiva, y que el núcleo de la cuestión no era la articulación entre las estrategias (de la enseñanza del dibujo en una determinada escuela), ni la de los ejercicios particulares ahí desarrollados; la cuestión era saber si esa configuración pedagógica permitía (o, al contrario, impedía) la integración de los diversos componentes que realmente tornan al dibujo una experiencia de aprendizaje en la formación artística del alumno. Consecuentemente, los objetivos alcanzados por la presente investigación tuvieron como resultado un cuadro analítico de presentación y reflexión sobre los elementos que constituyen los dispositivos de implementación y apoyo de las prácticas de la enseñanza del dibujo artístico en un paradigma contemporáneo de la educación artística.

A pesar de los desvíos y los descubrimientos en el transcurso de la investigación, el punto de partida coincide con su destino: pensar, a partir de una práctica concreta de enseñanza, los dispositivos de implementación pedagógica del dibujo en el ámbito de las artes plásticas, buscando contribuir, en este territorio específico, al tema, desde el punto de vista de la contemporaneidad. Las cuestiones y problemas que constituyen la presente investigación están

delimitadas, de forma precisa, al ámbito del dibujo como dispositivo pedagógico, y tratan, concretamente, de la práctica actual de la enseñanza del dibujo en las artes plásticas. Es en este sentido que son exploradas, en este trabajo, las potencialidades del dibujo como mecanismo de problematización.

1. CONTEXTOS: PANORAMA

1.1

El dibujo en el aprendizaje de las profesiones

“Ce n’est ni avec le pinceau, ni avec le crayon que l’on dessine, c’est avec l’intelligence; l’outil ne fait rien à l’affaire.”

Viollet-le-Duc

El dibujo integra hoy, transversalmente, la totalidad de las prácticas asociadas a las producciones de los objetos que constituyen el universo de la denominada cultura material¹ – donde la producción artística también está inscripta. Su presencia se encuentra por todos lados: en los procedimientos de construcción de las representaciones que apoyan la producción de esos objetos, en las cadenas de comunicación de los productos y, particularmente, en las fases de su conceptualización e invención. En otras palabras, es necesario conocer las

¹ La denominada cultura material constituye hoy un terreno de investigación fundamental para la comprensión de la contemporaneidad. Su origen remonta, con todo, a los inicios del siglo XIX, donde se encontraba directamente asociada a los estudios arqueológicos. Los objetos constituyen ahí una clave fundamental para la comprensión de las antiguas civilizaciones (ya desaparecidas). Con todo, la noción de cultura material apenas surge como concepto independiente y específico con los efectos de la revolución industrial sobre las sociedades occidentales. Las profundas y rápidas alteraciones en las condiciones de producción y de consumo de objetos transportaron el territorio de la cultura material al mundo moderno. Ya en los inicios de la Unión Soviética, este terreno es asociado a la visión marxista de la concepción materialista de la historia – Lenin crea, en los años 20, un ‘instituto para el estudio de la cultura material’. Sin embargo, la relevancia de los objetos como testimonio, raro, de modos y prácticas perdidas se mantendrá viva: en las sociedades occidentales, este asunto es tratado generalmente en el ámbito de los estudios etnográficos, dentro y fuera de los parámetros y de los acervos de objetos de la sociedad occidental, articulando técnica y contexto social. A partir de las últimas décadas del siglo XX, el tema provoca un nuevo interés, ahora reformulado a partir del prisma del consumo (y del consumidor), especialmente en el área de la antropología. Con todo, el tema de la cultura material nos interesa aquí desde una perspectiva diferente. Lo que nos interesa comprender tiene que ver con las condiciones presentes en la concepción del objeto y, más exactamente, del papel desempeñado por el dibujo en la creación de esos objetos y, más particularmente, en el contexto de las formaciones en esas áreas profesionales. Esto implica atravesar transversalmente los territorios profesionales que implican el uso del dibujo, y en los cuales la práctica no dispensa una reflexión sobre sus herramientas. Ya sea la Arquitectura, el Diseño o, incluso (con algunas reservas, como veremos más adelante), las Artes Plásticas.

virtualidades del dibujo para integrar esas 'profesiones' – y sus estrategias formativas. Con todo, incluso cuando el dibujo desempeña hoy, incuestionablemente, un papel fundamental en todas estas formaciones, lo cierto es que no siempre fue así. La consolidación del dibujo en el aprendizaje de las profesiones fue un proceso demorado e históricamente sujeto a diversos condicionantes. En determinado punto de su recorrido histórico, el dibujo pasó a ser universalmente considerado como una herramienta importante en el aprendizaje de las artes visuales – que constituían, ya en los inicios del siglo XVIII, las denominadas Bellas Artes. La enseñanza del dibujo pasó entonces a constituir un territorio imprescindible para la formación del artista plástico: la continuidad de su presencia a lo largo de cinco siglos de pedagogía de las prácticas artísticas vendría a confirmarlo. La enseñanza del dibujo tuvo lugar, en el tránsito de este largo período, en diferentes contextos: academias de dibujo y de bellas artes, talleres de artistas, escuelas de artes y oficios, asociaciones de formación, etc.; por otra parte, las estrategias de su enseñanza configuraron modelos distintos y el modo en que sus contenidos, objetivos y metodologías fueron interpretados y presentados pedagógicamente, sus jerarquías y prioridades, sufrieron, en ese largo período, innumerables transformaciones.

Este punto busca comprender el modo en que el dibujo se consolidó como herramienta fundamental para la educación profesional, integrando contenidos, percepciones y saberes. Para tal efecto, analizaremos brevemente las singularidades históricas donde las confluencias de criterios sobre la enseñanza del dibujo (pero también las divisiones) llegaron a definir los fundamentos del paradigma que hoy conocemos (y que se encuentra, de nuevo, sujeto a una presión y una discontinuidad epistemológica). Este período tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XIX, y envolvió numerosos debates sobre el tema. Para la comprensión del fenómeno recurrimos a testimonios de algunos agentes que, en la época, jugaron un papel crucial en la definición del dibujo y de su enseñanza, y cuyo punto de vista se confirmó extremadamente lúcido y pertinente. Habitualmente, estas personalidades públicas de la escena cultural y artística de la época – como John Ruskin, Viollet le Duc o Le Corbusier –, no son

relacionadas con el tema de la enseñanza del dibujo. Sin embargo, como intentaremos mostrar, sus formulaciones sobre el dibujo y su enseñanza son cruciales para entender la evolución de los criterios y de los contenidos del dibujo en su configuración contemporánea.

1.1a. La consolidación del dibujo en el aprendizaje de las profesiones: los antecedentes

1.

La presencia del dibujo en las estrategias pedagógicas de tantas y tan diversificadas áreas de formación profesional es justificada por su utilidad para el sostén – o al menos para el apoyo – de las prácticas que de ahí resultarán, convirtiéndose así, simultáneamente, en una pragmática y en una propedéutica.

El dibujo cumple siempre, en ese sentido, dos grandes funciones formativas. La primera se encuentra en el terreno de la instrucción. Ahí, los rudimentos del dibujo se tornan una herramienta de adiestramiento de la percepción en cuanto sistema de signos de representación del universo visual por el que ocupan un lugar central en el conjunto de los actos formativos. La segunda función, más específica, consiste en el desarrollo de estrategias pedagógicas dirigidas a la consolidación de un área profesional específica y en la adquisición de las herramientas de apoyo a un trabajo concreto o, más exactamente, a la práctica de la producción de ‘objetos’ que competen al área disciplinar en causa. En los cursos de formación en dibujo estas dos zonas no siempre se distinguen, porque subsisten, en su base, diversos puntos de contacto. En el centro de esas formaciones encontramos, generalmente, la concepción del dibujo como un procedimiento de agilización instrumental. Con todo, de práctica para práctica, su formulación difiere considerablemente, implicando funciones diferentes en el proceso que media entre la idea germinal del ‘objeto’ de esa práctica y su configuración en el mundo real de la producción (y del consumo). La concepción de la importancia del dibujo en esas

formaciones, o sea, su utilidad efectiva, no es uniforme. No es apenas una concepción reciente que acompañó e integró el paradigma histórico que fundó la edad moderna, en el siglo XVI; su formulación, por el contrario, estuvo sujeta a innumerables negociaciones y reajustes. La concepción que hoy tenemos del dibujo – en esa componente funcional, fundamental y útil para cualquier formación que trate de las producciones asociadas a las denominadas artes visuales – es reciente y fue fijada, como veremos más adelante, apenas a partir de la segunda mitad del siglo XIX.

Las profundas alteraciones que sufrió la enseñanza del dibujo, en las diversas prácticas, desde los inicios de la Edad Moderna, acompañaron los cambios sufridos por esas mismas prácticas, particularmente en los últimos dos siglos – donde la naturaleza del paradigma de las producciones sufrió amplias alteraciones. El espectro de procedimientos que media entre la concepción del objeto y su producción adquirió, en la mayor parte de estas, una gran extensión, y a partir de entonces el dibujo tiende a desempeñar un papel cada vez más complejo. El lazo que existía entre el cuerpo artesanal y los materiales (y los procesos de su transformación) fue substituido, con excepción de algunas prácticas artísticas, por una complicada disposición de procedimientos donde el dibujo, en su tendencia para implementar *sistemas de diálogo*, se reveló particularmente apto para desempeñar ese papel de intermediario entre la idea y su fijación (en la exteriorización de las acciones de exploración que el autor de la concepción del objeto realiza en el proceso de ideación – el esbozo y otros dispositivos de experimentación por el dibujo) y entre la concepción y la producción (en la comunicación y explicitación técnica y constructiva de las condiciones de producción de ese objeto).

Con todo, más allá de la naturaleza heterogénea del tejido histórico y de la constante negociación sobre el papel del dibujo en las formaciones de las prácticas profesionales, existen todavía diferendos sobre la naturaleza de la enseñanza del dibujo – sobre todo en cuanto a la forma en que este deberá desempeñar una función propedéutica en el aprendizaje de esas prácticas. Este

debate no sólo tiene lugar en el interior de cada práctica específica (sea el arte, la arquitectura o el diseño), sino también de forma transversal en relación a diversas áreas profesionales. Al contrario de lo que los *curricula* fijados en el interior de las estrategias de formación puede dejar creer, el dibujo no ocupa una posición estática en este proceso. De mero instrumento pasivo, que cumple su designio propedéutico en una determinada estrategia formativa, el dibujo tiende a adquirir, en virtud de su vocación exploratoria, una mayor relevancia, en la medida en que el proceso pedagógico avanza, llegando a reconfigurar esa misma concepción formativa y, consecuentemente, la propia noción de objeto que resultará de la misma. En este sentido, no es posible abordar la concepción del dibujo en una determinada formación sin integrarla en un contexto más vasto, donde herramienta y resultado, proceso y producto, deberán ser pensados como un todo. El dibujo no sólo informa el proceso, sino que también lo conforma. Hoy no es posible concebir un objeto (del diseño, de la arquitectura, de las artes plásticas) sin pensar en el *dibujo* que asistió su pensamiento. En este sentido, el dibujo tiende a ser, tanto parte de la solución, como del problema. Pensar el objeto es pensar el proceso que lo originó. Pensar ese proceso (en articulación con el objeto que resulta del mismo) es pensar los procedimientos usados por su autor y, consecuentemente, los meandros donde se constituirían esos procedimientos, o sea, su formación. La enseñanza forma parte de esa formación y el dibujo ocupa un lugar, frecuentemente relevante, en esa formación.

Independientemente de los programas, materiales, modelos y procedimientos que estructuran cada una de esas propuestas pedagógicas, una parte del proceso de la enseñanza del dibujo tuvo lugar siempre de modo análogo. En la medida en que el dibujo es una práctica (en el sentido en que se aprende haciendo), su enseñanza implicó siempre la siguiente cuestión: ¿qué dispositivo debe ser creado para promover en la comunidad de los alumnos, el aprendizaje de determinados contenidos del dibujo? O sea: ¿cómo implementar – y enunciar – la práctica (el ejercicio de experimentación) específica de un problema concreto del dibujo? Esta cuestión no puede ser ignorada, porque la eficacia de un programa de enseñanza del dibujo depende siempre de la

articulación entre los dispositivos de presentación de sus contenidos y los procedimientos que corresponden (y tornan efectivo) esos contenidos. La comprensión de los procesos por los cuales el dibujo es implementado en ambiente pedagógico presenta, a nuestro entender, una particular opacidad en relación al modo en que el dibujo configura una herramienta del pensamiento artístico. Estos procesos incluyen, con particular relevancia, los enunciados de los ejercicios de dibujo, pero incluyen también el medio donde esos ejercicios tienen lugar: la clase de dibujo. Y si los primeros tratan del modo de presentación de la propuesta de trabajo, los segundos constituyen el contexto cultural donde la acción pedagógica puede tener lugar. Separar, en la enseñanza del dibujo, los contenidos y los objetivos de la metodología, o sea, aquello que se quiere enseñar del modo en que es enseñado, produce un efecto de abstracción. Con todo, la habitual separación de estas dos esferas (siempre presentes en la enseñanza del dibujo) debilita (cuando no destruye) las virtualidades que el dibujo posee en cuanto herramienta de construcción de problemas.

La enseñanza del dibujo se sigue de una distinción articulada entre contenidos programáticos y estrategias pedagógicas, y su desarrollo pasa, necesariamente, tanto por la cualidad de los contenidos como por la naturaleza de los procedimientos experimentales – y del medio donde tienen lugar esas acciones – que deberán ser desarrollados para promover el aprendizaje de los referidos contenidos. Cualquier implementación de una estrategia eficaz de enseñanza del dibujo implica siempre una estructuración o, por lo menos, una presentación ordenada de mecanismos de lanzamiento de las cuestiones (que corresponden a contenidos que sirven, por su vez, objetivos concretos) que accionan el propio proceso experimental de aprendizaje. En otras palabras, el referido panel de las articulaciones entre contenidos y estrategias (que inscribe la pedagogía del dibujo como procedimiento experimental) es, en gran medida, constituido por procesos de naturaleza práctica y por ejercicios de dibujo que, por su vez, son presentados – implícita o explícitamente – por los enunciados (de esos ejercicios). Son estos procesos que definen el espectro experimental con el que se trabaja en contexto pedagógico y que, hasta cierto punto, permiten

obtener una visión global y controlada sobre la estrategia de enseñanza que ahí tiene lugar – así como la fidelización de la práctica concreta en relación a los contenidos proyectados.

Estas estrategias aplicadas constituyen una especie de *'empíria'* que, estando siempre presente en la enseñanza del dibujo es, hasta cierto punto, casuística. Muchos de los resultados son singularidades: se trata de un área de problematización que integra una componente considerable de realización creativa. Entre las líneas generales que definen vagamente los contenidos generales de un programa de dibujo y las tentativas resultantes de la aplicación de esos objetivos pedagógicos en el contexto experimental de la clase de dibujo, hay una laguna inmensa. Este es el espacio ocupado por los ejercicios de dibujo y por sus enunciados – pero también por los procesos y procedimientos que tienen lugar en la clase: los ejemplos, las tutorías, el esclarecimiento de las dudas, las suspensiones, las muestras técnicas, etc. Con todo, este territorio es, por diversos motivos (la naturaleza empírica de la enseñanza del dibujo, la inexistencia de un acervo bibliográfico apoyado por una producción regular y en constante revisión, etc.) inexistente. Sólo en una articulación que esté simultáneamente atenta a la definición de los contenidos y a las estrategias pedagógicas (y sus tácticas de efectuación) es posible tener una visión integral del proceso de la enseñanza y de aquello que realmente envuelve y convoca, haciendo del dibujo una herramienta tan compleja y pregnante en la producción artística.

En el caso específico del dibujo artístico no es posible separar de forma absoluta los contenidos programáticos del modo en que son, en una determinada estrategia de enseñanza, presentados y desarrollados experimentalmente. Ambas esferas deben ser formuladas en el contexto del paradigma que define la contemporaneidad. Si esto no ocurre, ni los contenidos – los programas de las disciplinas y cursos – serán reconocidos como pertinentes, ni las estrategias tendrán ninguna posibilidad de suceso. Por su lado, sólo el desarrollo de una estrategia dada permite definir, progresivamente, a través de sus lógicas

intrínsecas de presentación, secuenciación y desarrollo temporal, el modo en que esos contenidos son efectuados y aplicados en contexto pedagógico. Esta estrategia implica, por un lado, los dispositivos de presentación de los contenidos (los ejercicios de dibujo y sus enunciados) y, por otro lado, el contexto excepcional de aprendizaje que es la clase (de dibujo), o sea, la comunidad constituida por los alumnos y profesor(es) de una determinada disciplina o curso de dibujo. Apenas en la articulación entre estos elementos es posible acceder a esa capacidad que el dibujo posee en cuanto herramienta de exploración para inventar y resolver problemas plásticos. Pero esa capacidad sólo se efectúa cuando los dispositivos de la enseñanza son formulados integralmente, o sea, cuando los contenidos son observados en el contexto de una clase de dibujo, donde se activan los mecanismos que revelan su naturaleza de herramienta de pensamiento visual. No obstante, los dos últimos elementos de nuestra ecuación (constituida por el programa de contenidos, por los enunciados de los ejercicios de dibujo y por la naturaleza característica del medio en el que tiene lugar el aprendizaje, el aula), son liminarmente omitidos.² O sea, tiende a considerar que lo esencial del proyecto pedagógico es una mera descripción de contenidos a ser tratados en el plano pedagógico, independientemente del modo en que son presentadas al alumno y en que es desvuelta la exploración pedagógica, su prácticas en el tiempo y en el espacio de las clases. En otras palabras, el ejercicio del dibujo y su experimentación son tratados con negligencia. Se considera, así, que el programa pedagógico resume lo esencial del proceso de enseñanza, siendo lo restante dejado, según una delegación automática, al docente y a su experiencia empírica.

² Creemos que esta postura promueve una tendencia, particularmente en el contexto de la contemporaneidad, para la instauración de modelos prescriptivos en los cuales la ortodoxia de contenidos ya no tiene, efectivamente, una existencia real. En este sentido, es importante invertir el orden habitual de las prioridades: es en el ejercicio de dibujo que es posible rever y leer la capacidad y la eficacia de una propuesta pedagógica. La cuestión significativa es, antes que la de la formulación esquemática y tendencialmente abstracta de enumeración de contenidos como tema de aprendizaje.

2.

El dibujo es consensualmente asumido como un territorio uniforme, compartido, transversalmente y de modo relativamente semejante, por innumerables y diferentes profesiones. Con todo, esta concepción del dibujo como una sumatoria indiferenciada de herramientas indispensables a las prácticas, tiene generalmente origen en las comunidades que no lo utilizan. O, en otras palabras, por las personas que no trabajan con el dibujo. Es un punto de vista construido a partir del exterior y pertenece a aquellos que miran los dibujos y no a quienes los fabrican en el contexto de sus ocupaciones. Para estos, para una determinada comunidad disciplinar, no existen dibujos (y, consecuentemente, no existe una concepción del dibujo) fuera de ese trabajo concreto. Tal como, para un arquitecto, el dibujo está siempre asociado a lo construido (y al construir), del mismo modo, para un artista plástico, un dibujo es apenas digno de atención si trata de contenidos artísticos. Incluso cuando se trata de un dibujo proveniente de otra área profesional o disciplinar, es siempre en cuanto dibujo de arte que le concierne. Aquello que un artista plástico ve (o experimenta) en un determinado dibujo, o que ahí lo *provoca*, es siempre asunto del arte – y no de la arquitectura, del diseño, de la ilustración, de la ciencia o de cualquier otro lugar donde tuvo origen. Cada dibujo consiste, así, para cada una de las zonas donde se manifiesta, en una entidad distinta.

Y, con todo, es posible afirmar que, en el ámbito de esa lectura supuestamente exterior, el dibujo integra, efectivamente, la totalidad de las prácticas asociadas a la producción de los objetos que constituyen el universo de la denominada cultura material. Su presencia se encuentra por todos lados: en los procedimientos de construcción de las representaciones de apoyo para la fabricación de esos objetos, en las cadenas de comunicación de los productos y, sobre todo, en las fases de su conceptualización e invención. En otras palabras, es preciso conocer cuáles son las virtualidades (cuyas potencialidades y funciones son conformes a la naturaleza de cada producción) que permiten al dibujo integrar esas ‘profesiones’. De esta forma, el referido consenso, si es que

existe, reside en el presupuesto de que es preciso aprender el 'dibujo' para poder trabajar bien en esas profesiones. De hecho, el dibujo no sólo integra esas formaciones como tiende incluso a desempeñar ahí un papel fundamental. Sin embargo, no siempre fue así. Hasta el período pre-industrial, los oficios tenían sus propios procesos de construcción y desarrollo de la producción que, apenas puntualmente y en aspectos muy precisos de la producción, recurrían al dibujo. O, por lo menos, a aquello que ahora llamamos dibujo.

Los estudios sobre la Edad Media han traído a la luz, recientemente, documentación que desmiente la idea preconcebida que defiende que el uso del dibujo, en los moldes concebidos por la modernidad, apenas surge en el siglo XVI. Se trata de un territorio historiográfico complejo, enrarecido por la escases de fuentes primarias. Ciertamente la emergencia y la vulgarización, en Europa, del papel como soporte de inscripciones gráficas habrá contribuido para la alteración de paradigma, pero eso no significa que el dibujo no fuese utilizado. No obstante, ciertos testimonios ofrecen indicios de la utilización del dibujo en ciertas profesiones y oficios, especialmente la existencia de un dibujo con objetivo proyectual. Como nota Carl Barnes:

*"Medieval architectural design seems to have been generated by geometry. The view until recently has been that medieval builders understood only pragmatic, constructive geometry - how to square a stone, how to determine the diameter of a column, how to design an arch - but not the geometry of the university classroom, one element of the quadrivium requiring theorems and proofs." However, this distinction is less certain than it once was as more and more scholars are demonstrating that many churches were designed at least in part on the basis of Platonic or Euclidian geometry. (...) Hiscock summarized the situation beautifully: absolute distinctions between, say, the empirical and the practical seem difficult to make. ... the rigid distinctions that continue to be made between practical, theoretical, and allegorical geometry are likely to be more modern than medieval."*³

³ Barnes, Jr. Carl F. 2009. *The Portfolio of Villard de Honnecourt*. London: Ashgate, 219.

La tendencia, equívoca, que intenta comprender otros paradigmas con las herramientas habitualmente utilizadas para analizar el nuestro es particularmente evidente en el caso del dibujo, como los estudios más recientes sobre la documentación de la Edad Media viene demostrando. El dibujo, bajo otras formas, procedimientos y soportes, ya se encontraba presente en la construcción de las catedrales góticas, así como en los soportes de referencia para el uso de los maestros constructores, dado que, como refiere el mismo autor, “(...) *a successful architect in the thirteenth century had to know what an architect and contractor have to know today, namely, how to design a building that meets the client's expectations and will not fall Down (...)As buildings became more complex in the Gothic period, designers had to have increasing skills at geometric manipulation to design arcading, tracery, and vaults. So true was this that the designer-architect became clearly differentiated from the hands-on mason.*” Y, ya en la época, el dibujo consistía en una operación intelectual compleja, que no siempre era entendida por todos, tal como el testimonio de Nicolás de Biard, de mediados del siglo XIII, lo demuestra: “*The master masons, holding measuring rod and gloves in their hands, say to the others: ‘Cut here,’ and they do not work; nevertheless they receive the greater fees . . . Some work with words only. Observe: in these large buildings there is wont to be one chief master who orders matters only by words, rarely or never putting his hand to the task, but nevertheless receiving higher wages than the others.*” (Barnes 2009, 220) Esta referencia al uso de las ‘palabras’ del maestro constructor (el arquitecto) que, de guantes, sostiene la vara (para indicar la ejecución de las geometrías en el corte de la piedra) resuena, todavía hoy, en los usos del dibujo que hacen el artista plástico o el artesano – en la producción de sus trabajos.

Por lo que respecta a la emergencia del dibujo y a su importancia para el conocimiento experimental del mundo visual de la época moderna, una de las obras fundadoras y que, según los datos de la historiografía más reciente sobre

el asunto⁴, fue una referencia en su época – de los usos del dibujo tal como hoy lo concebimos, o sea, en cuanto herramienta simultáneamente de investigación de las ideas y de comunicación del proceso inherente a la concretización de esa idea – fue la edición de los cuatro volúmenes de dibujos de máquinas, simples y compuestas, denominados ‘De ingeneis’ (1433), de la autoría del ingeniero de Siena, Mariano Taccola (Mariano di Jacobi detto Taccola, 1382-ca. 1453). El perfil proto-renacentista de Mariano Taccola, que entre sus intereses y actividades integrara el oficio de notario a la práctica de la escultura, no le impidió alcanzar el cargo de *Viaio*, esto es, superintendente de las rutas y caminos de la rica República de Siena, que entonces todavía era una importante ciudad italiana. En estas funciones ya había obtenido un considerable reconocimiento por sus trabajos en el ámbito de este importante cargo oficial. Los cuatro volúmenes ‘De Ingeneis’ tuvieron un inmenso suceso y una vasta divulgación. Los dibujos de sus manuscritos fueron reproducidos y copiados un poco por toda Europa, atravesando transversalmente las tradicionales y rígidas fronteras que definían los oficios del mercado de trabajo tardo-medieval. Muchas de las nociones y esbozos aquí señalados puede ser relacionados con las propuestas presentes en el ‘*De Machinis*’, su última y más conocida obra, totalmente centrada en las cuestiones de ingeniería militar y en las máquinas de guerra. La proyección de este libro fue, en la altura, considerable, y los manuscritos y sus copias fueron estudiados por artistas de la época y sobre todo estudiados por dirigentes políticos y militares en toda Europa, habiendo constituido una referencia de los estudios de ingeniería militar y habiendo permanecido, hasta la era napoleónica, un texto fundamental sobre máquinas de guerra (cuatro siglos después todavía Napoleón lo consideraba uno de los más importantes autores sobre el asunto) (Frank and Scalia 1972, 7-9). Con la recuperación integral y el estudio de los textos y manuscritos es posible hoy comenzar a identificar la influencia real que tuvo Taccola sobre diversos autores en múltiples áreas de la producción visual y de las ingenierías, especialmente figuras de la dimensión de Leonardo da Vinci,

⁴ Frank, D. and Scaglia, Gustina. 1972. *Mariano Taccola and his book De ingeneis..* Cambridge, Mass: The MIT Press/Prager.

quien, habiendo nacido por vuelta del año de la muerte de Taccola, ciertamente habrá conocido su obra.

En la edición de *'De machinis'*, la presentación de las propuestas asumía una figuración simultáneamente más técnica y lírica; o sea, los dibujos servían propósitos más rigurosos y concretos, dirigidos a la ejecución y construcción de las máquinas, estando acompañados, por otra parte, por consideraciones poéticas, como ocurría, frecuentemente, en la época. Ya en los cuatro volúmenes de *'De Engeneis'*, las diversas centenas de dibujos que ahí figuran toman la forma de esbozos y son explorados tocando inúmeros territorios disciplinares, aproximándolos de los cuadernos de notas de otros autores, especialmente de aquellos de Leonardo (aunque sin la dimensión intelectual, la agilidad y el espectro de temas que, en este autor, el dibujo aborda y desarrolla). Con todo, como subraya McGee, "*Examining these sketches and comparing them to the drawings in De Machinis we are able to follow a person actually working out technical ideas for the first time in history.*"⁵. A pesar de que el autor se presenta como aquello que más tarde se denominará un ingeniero militar, los contenidos de los cuatro volúmenes de *'De Ingenisis'* comportan un territorio mucho más vasto que el de la concepción de dispositivos militares y máquinas de guerra. Estructuras de ingeniería civil, así como la ingeniería hidráulica y otras áreas de la mecánica son aquí tratadas con la misma inventiva: puentes, fundaciones, puertos, mecanismos para transporte de carga, etc. De forma absolutamente innovadora, Taccola se interesaba por distintos tipos de máquinas, intentando optimizar y describir, por medio del dibujo, sus mecanismos específicos, su reglas y funciones. El aporte de Taccola es absolutamente notable considerando los medios de los que disponía. Nacido en la importante ciudad medieval de Siena, pero de orígenes humildes (era hijo de un pequeño comerciante de vinos), Taccola no tuvo, en su formación, acceso a la información y a las herramientas teóricas que, en la época, habrían permitido completar su trabajo empírico de

⁵ McGee, D. 2004. *The origins of early modern machine design*. in Wolfgang Lefèvre, ed, *Picturing Machines 1400-1700*, Cambridge, MA: The MIT Press, 53-84.

dibujo de observación, especialmente en las áreas de la matemática y de la física – como ocurrió con Bruneleschi (de la misma edad y con quien Taccola se correspondía), o Alberti (veinte años más joven), en Florencia. En la época, las matemáticas griega y helénica no habían sido recuperadas y, de la sofisticada física aplicada de la Roma Antigua, apenas algunas obras estaban disponibles, sobre todo por vía de comentadores. En este sentido, el epíteto de ‘el Arquímedes Sienense’, que le era atribuido, sólo podría haber tenido lugar en el contexto y la época en que vivió (Frank and Scalia 1972, 10-12).⁶

A pesar de, tecnológicamente, muchas de sus propuestas fueron rápidamente superadas, su abordaje procesual y, particularmente, el uso que hacía del dibujo en la investigación de estos proyectos, sigue siendo una notable manifestación de las posibilidades del dibujo en el pensamiento del trabajo de las formas mecánicas⁷. En verdad, es precisamente en esa concepción del dibujo como forma de comprensión y de anticipación del objeto, o sea, en el uso del dibujo como herramienta proyectual, que radica la mayor innovación de Taccola. Sus dibujos son, esencialmente, apuntes esquemáticos y económicas representaciones diagramáticas, productos ya sintetizados resultantes de una investigación ciertamente precedida por innumerables apuntes que no dejaron registro, acompañados por anotaciones sobre procedimientos constructivos y formas de funcionamiento de máquinas estudiadas, proyectadas o propuestas. Estos dibujos de máquinas y mecanismos son frecuentemente, sobre todo a efectos de esclarecimiento de su funcionamiento, escala dimensionamiento, acompañados de dibujos de figuras humanas y animales. A pesar de las convenciones de la representación espacial presente en el ‘*De Ingeineis*’ ser todavía las del período histórico en que el autor vivió (recurriendo a la construcción de los volúmenes por la perspectiva denominada isométrica), la

⁶ Ya Galileo, un famoso coterráneo toscano de Florencia, puede, casi dos siglos más tarde, efectuar una articulación notable entre los medio del dibujo de observación de los astros y aquellos de la matemática, sino los cuales su revolución científica habría sido imposible, dado que las mejores lentes disponibles en la época no permitían el rigor que, hoy, cualquier telescopio infantil ya posee.

⁷ Los registros históricos de la ciudad de Siena indican la realización construcción de muchas de las máquinas de Taccola, particularmente en el área de la hidráulica y de la estática.

agilidad testimoniada por las representaciones de los objetos en estudio es, para la época, absolutamente innovadora. Procedimientos de dibujo tales como la rotación de los objetos en estudio, la experimentación de diversos puntos de vista sobre los mismos, las aproximaciones para la comprensión de pormenores o la disección anatómica de los mecanismos son frecuentes. Tal como el propio autor define, en las invenciones como en el uso del dibujo, sus objetivos eran la eficacia, la economía y la rapidez. Tres características que, en breve, irían a constituir palabra clave en la definición de la nueva época moderna. En otras palabras, la singularidad y la innovación del abordaje de Taccola residió en el uso del dibujo como un verdadero proceso de pensamiento visual. Su abordaje es el síntoma de un cambio de paradigma. Como refiere Bill Buxton, en *Sketching User Experience*: “(...) Both sketching and design emerged in the late medieval period, and this was no accident. From this period on, the trend was toward a separation of design from the process of making (Heskett 1980). With that came the need to find the means by the designer could explore and communicate ideas. Sketching, as a distinct form of drawing, provided such a vehicle.”⁸

La referencia a Mariano Taccola elucida la comprensión de la concepción del dibujo que aquí tratamos, porque representa las condiciones de un momento histórico crucial que marcó el inicio de las profundas alteraciones en el papel que el dibujo irá a tener, en adelante, en las prácticas profesionales (asociadas a las denominadas artes visuales). Hasta entonces (y, en muchas de las áreas de producción, hasta mediados del siglo XIX), el principal fundamento de un aprendizaje artesanal residía en imitar. Quien aprendía estaba enfocado en la imitación: aprendía copiando. El ejemplo presentado (y demostrado en la práctica) por el *maestro* constituía la realidad a la que el *aprendiz* debería aspirar. Hasta el siglo XV italiano, en el área de las artes y particularmente en el terreno del objeto tridimensional, como era el caso de la escultura, ningún artista/artesano consideraba el dibujo (en cuanto herramienta propedéutica o

⁸ Buxton, Bill. 2007. *Sketching User Experiences: Getting the Design Right and the Right Design*. Massachusetts: Morgan Kaufmann, 105.

expresión final) como parte de su trabajo. Los únicos escultores medievales que ‘dibujaban’ eran aquellos que trabajaban también en profesiones donde la representación bidimensional era imprescindible: los orives y los grabadores. Para estos artistas, las operaciones del dibujo eran distintas del medio material donde se inscribían. La mayor parte de los escultores medievales, si quisiesen obtener un dibujo de un determinado proyecto, lo encomendarían a un dibujante para que lo ejecutase. Pero, incluso para este grupo profesional, el uso que hacían del dibujo cumplía una función rudimentaria, que era, en lo esencial, posibilitar la transposición y fijación de una imagen en un registro de reproducción. Cuando los escultores comenzaron a dibujar, tanto para su propio provecho como para sus asistentes, tendieron a aproximarse de la hoja de papel de un modo especial, o sea, sin considerar el formato de la hoja como moldura (y, consecuentemente, como objeto signifiante en sí), sino apenas como soporte funcional de inscripciones. Aquí, generalmente, las coordenadas horizontales y verticales se encuentran contenidas en el interior del dibujo mismo, y el principio de unidad residía dentro del grupo de signos y trazos y no se encontraba relacionado con los márgenes de la hoja en cuanto límite de contención espacial del objeto. La hoja de papel en el exterior del dibujo representaba así una especie de espacio negativo y sin valor. Esto se verifica todavía para una gran parte de los dibujos de trabajo de apoyo al proyecto de arquitectura, pero también para el trabajo de los pintores, donde era frecuente que el dibujo surgiera, independientemente del formato, apenas en hojas casuales de esbozo, donde las figuras no eran más que sugerencias.

Como refiere Howard Riley, es posible establecer una relación entre las alteraciones que caracterizaría las profundas alteraciones tecnológicas y sociales de esta época y el paradigma que configuró la estética modernista donde la confianza en las competencias y en las habilidades individuales a través de técnicas empíricas progresivamente sostenidas por el conocimiento científico se tornaron evidentes:

“The advent of mass-democratisation and mass-industrialisation in the late eighteenth and early nineteenth centuries may be cited as factors in the development of a European Modernist aesthetic. One consequence of this, during the later nineteenth and early twentieth centuries, was a burgeoning consciousness of the dialectical relationship between the masses and the individual. Faced with such overwhelming mass-social forces, the psychological need for people to maintain and express an individual identity became crucial.”⁹

El hecho es que, progresiva y lentamente, en un período que atraviesa los siglos XVI al XIX, el concepto medieval del artesano comienza a ser substituido por el concepto del artista moderno, que tiende a introducir un proceso de pre-determinación de las formas antes de ejecutarlas¹⁰. Este cambio tiene lugar a lo largo de tres siglos, de forma tal que el nuevo paradigma apenas adquiere la configuración que conocemos hoy en la primera mitad del siglo XIX. En las áreas entonces representadas como artísticas, el artesano dio lugar al artista. A partir de ahí, lo artesanal es una dimensión inscripta controladamente en la práctica del artista en cuanto conjunto de saberes específicos y ritmos de taller al servicio de una producción concreta – que se encuentra simultáneamente fuera y sobre esta, en términos precisos que el romanticismo vino a expresar en esa altura. En ese largo recorrido se van consolidando instrumentos indirectos de reconocimiento de las formas imaginadas a las cuales, por su carácter más subjetivo y más vago, exigen experiencias diferentes de identificación y visualización. Las metodologías encontradas para el enriquecimiento de este trabajo intelectual ganan bastante eficacia cuando el dibujo comienza a consolidarse con algún rigor o, por lo menos, con alguna capacidad para, durante el proceso de concepción, sistematizar de forma visible las intenciones del proyecto artístico. El dibujo surge entonces como un instrumento personal que permite al autor actuar sobre la esfera subjetiva de las ideas, pudiendo, al mismo

⁹ Riley, Howard. 2008. *Drawing: towards an intelligence of seeing*. in Garner, Steve. 2008. *Writing on Drawing: Essays on Drawing Practice and Research*. Bristol: Intellect Ltd, 153-166.

¹⁰ Tavares, Domingos. 2001. “O lugar do Desenho no ensino da arquitectura”, *Actas do Seminário Os Desenhos do Desenho nas Novas Perspectivas sobre o Ensino Artístico*. Porto: Edição da Universidade do Porto., 125-131.

tiempo que las explora y desarrolla, testarlas y relacionarlas con los datos físicos y concretos del mundo exterior.

En la segunda mitad del siglo XVIII, los inicios de la masificación de la producción exigieran nuevos procedimientos. La sistematización serial de los procedimientos conjuntamente con la inflexión de los paradigmas de representación social obligó a la reinvención de la cadena de producción y a la reivindicación del dibujo como herramienta de apoyo de la producción, con una redefinición de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del dibujo al servicio de la industria.

Este período coincidía con o término de uma era que tinha durado quase três séculos onde um ofício, mais reservado e mesmo consideravelmente secreto, utilizara o desenho de uma forma absolutamente singular, como um verdadeiro sistema de representação global do mundo: a engenharia militar. Aí, o desenho configurava-se como um sistema total, cobrindo integralmente um vasto território que percorria toda uma imensa extensão de usos do desenho: a geometria, a cartografia, a topografia, a construção, a balística, a logística de movimentos de tropas, etc. numa combinação otimizada e sem lacunas que articulava os diversos ofícios que a compunham.¹¹ Com os efeitos da industrialização o desenho sofre uma clivagem que resulta numa separação entre o desenho de artefactos, apoiado maioritariamente sobre a geometria e a linha, e o desenho académico das Belas Artes, sustentado pela tradição artística das artes, numa apropriação rigidamente regrada da expressão figurativa, sobretudo ao serviço da pintura e da escultura. Este modelo se prolonga hasta el inicio del modernismo, ya en el siglo XX, donde comienza a ser cuestionada su validad, en un diagnóstico del dibujo como instrumento de trabajo artístico y en su pertinencia como entidad expresiva y conceptual provista de autonomía. En este proceso son cuestionadas no sólo las fronteras instaladas en la concepción y en las formaciones en dibujo, sino también las propias categorías que definían su

¹¹ Correa, Antonio Bonet. 1991. *Cartografía Militar de Plazas Fuertes y Ciudades Españolas Siglos XVII-XIX*. Madrid: MC-Dirección Gral. de Bellas Artes y Archivos.

territorio. El ejercicio del dibujo en las formaciones profesionales asume, conforme el destino profesional y la naturaleza de la formación que integra diversas formas distintas. Podemos, con todo, identificar, con el objeto de constituir un cuadro anatómico de las formaciones en dibujo, cuatro grandes grupos de contenidos (y, consecuentemente, de procedimientos): los contenidos generalistas del dibujo (ver el mundo y representarlo), los contenidos propedéuticos del dibujo (las herramientas y las aptitudes), los contenidos específicos del dibujo (la orientación para la especialidad en cuestión), y, finalmente, los contenidos de problematización (o el pensamiento a través del dibujo). La combinación de estos asuntos permite identificar las funciones del dibujo en la configuración (y en la legitimación) de las fronteras entre las diversas disciplinas profesionales.

1.1b. Los debates sobre la concepción y la utilidad del dibujo en las formaciones en artes visuales

1.

El dibujo ocupa hoy un lugar relevante en los debates asociados a las diversas prácticas profesionales en el área de la producción 'visual' y, consecuentemente, a las estrategias pedagógicas que las soportan, y que potencian, particularmente, su dimensión creativa.¹² Algunos de los aportes más

¹² Aquí entendemos estrategia pedagógica en su sentido más lato y contemporáneo, que envuelve tanto las formaciones en contexto escolar como las estructuras de articulación de los recursos humanos de producción creativa en el interior de estructuras empresariales. Naturalmente, a esta profusión de los discursos y discusiones sobre las virtualidades y capacidades, y la importancia del dibujo en estas áreas profesionales, no es ajeno el hecho de que hoy (como nunca antes en la historia de las prácticas profesionales) la fase del trabajo asociada al proyecto (y, consecuentemente, el uso del dibujo como herramienta de búsqueda creativa y de construcción de problemas y soluciones) ocupa una inmensa parte de las actividades de esas profesiones. En los cursos de Arquitectura y de Diseño – en sus más diversificadas manifestaciones – la cantidad de proyectos efectivamente realizados resulta ínfima cuando es comparada con los que son discontinuados en las fases que anteceden a la obra acabada. Esta condición se tornó de tal forma banal que, para un joven diseñador o para un joven arquitecto, es difícil concebir que alguna vez la proporción haya sido otra. Sin embargo, hasta mediados del siglo XX, la situación era la contraria: pocos eran los proyectos que no seguían su curso hasta la obra.

lúcidos e importantes nos han llegado de un territorio de producción cuya automatización es relativamente reciente: el Diseño. En los últimos años, los abordajes de Goldsmith, Brian Lawson, Nigel Cross y Bill Buxton, entre otros, han efectuado las síntesis más estimulantes entre la teoría del dibujo y la práctica de la proyección, reinventando – y reposicionando – el papel del dibujo como utensilio complejo e imprescindible, tanto para la formación como para la práctica profesional del diseñador. Hasta hace poco, la reflexión sobre este asunto tenía origen, casi exclusivamente, en el territorio de la arquitectura, con el cual también se encuentran relacionados algunos de estos autores.¹³ Dos autores son, a partir del terreno de la arquitectura, insoslayables: Massimo Scolari¹⁴ (en una vertiente esencialmente teórica, pero en estrecha articulación con las cuestiones de la práctica arquitectónica, posee una sólida producción teórica sobre el dibujo y la representación – incluyendo las notas y los ejercicios pedagógicos); y Siza Vieira¹⁵ (cuyos testimonios y observaciones sobre el dibujo – así como textos dispersos y entrevistas asociadas a obras concretas – constituyen un acervo serio sobre el pensamiento del dibujo en el ámbito de la proyección en arquitectura).

Con las alteraciones de paradigma introducidas por los procesos de producción de la revolución industrial, surgió la necesidad de una revisión y actualización de los procedimientos artesanales. El desplazamiento de una parte considerable de los procedimientos de la producción, para las nuevas estructuras

¹³ Con excepción de Bill Buxton, cuya análisis incide exclusivamente sobre el Diseño Industrial, todos dirigen su pensamiento sobre el papel del diseño en el proceso del Proyecto (Design Process), ya sea en el área de la Arquitectura como en el área del Diseño. La palabra inglesa Design encierra precisamente esa particularidad, lo que permite que estos discursos teóricos se centren en un territorio transversal.

¹⁴ Particularmente su libro "Scolari, Massimo. 2005. *Il Disegno obliquo, una storia dell'antiprospectiva*. Venezia: Marsilio."

¹⁵ Siza, Álvaro. 1994. *Escrits – Charles Muri, ed.*. Barcelona: Edicions UPC; Siza, Álvaro. 1998. *Imaginar a Evidência*. Lisboa: Edições 70. Siza Vieira, Álvaro. 1998; *Imaginar a Evidência*. Lisboa: Edições 70; Siza, Álvaro. 2008. *Uma questão de medida*. Casal de Cambra: Caleidoscópio; e ainda Robbins, Edward. 1997. *Why Architects Draw*. Cambridge, Mass: The MIT Press.

fabriles fundadas en una producción serial, tuvo naturalmente efectos casi inmediatos en la demografía laboral y, consecuentemente, en la naturaleza de las formaciones que sostenían – y renovaban – esos oficios (o profesiones). Este nuevo contexto llevó a la creación de currículos formativos donde el dibujo se encontraba presente y donde, progresivamente, desde los inicios del siglo XIX, ocupó un lugar perdurable.

De las múltiples funciones que el dibujo desempeña hoy en cuanto herramienta privilegiada integrada en los procesos creativos, una entre todas adquirió una preponderancia en sintonía con la experiencia contemporánea: su eficacia de comunicación del trabajo. Importa, con todo, analizar lo que significa, para el dibujo, comunicar. En el interior de los procedimientos de comunicación que el dibujo tiene la capacidad de promover, se pueden separar dos esferas. O sea, se puede distinguir entre a) comunicar (por el dibujo) con otro, y b) comunicar en el interior del proceso de dibujo. A lo largo del proceso de dibujo esta separación de las dos esferas puede, en verdad, llegar a tornarse un muro opaco e insuperable, así como puede tornarse, contrariamente, una membrana elástica y permeable, proporcionando frecuentes acciones de osmosis. Los procesos de trabajo que tienen lugar en el interior de colectivos articulados en torno de la misma esfera, tienden a promover, en gran parte, la referida permeabilidad. Es el caso del dibujo en la arquitectura y, particularmente, es lo que ocurre en el diseño de producto. Podemos así decir que el flujo creativo apoyado por el dibujo deberá ocurrir, en este caso, en la superficie, casi como un exoesqueleto en formación (y esto implica alguna contradicción en los términos, una vez que el proceso de dibujo presente en la segunda esfera tiende a tener lugar interna y vertiginosamente, como un torrente subterráneo que apenas ocasionalmente emerge a la superficie).

Podemos identificar los orígenes de esta problematización sobre el papel y la naturaleza del dibujo en las prácticas profesionales ya en los inicios de la era industrial. Denis Diderot (1713-1784), en la famosa Enciclopedia (*Encyclopédie*

Diderot et D'Alembert)¹⁶, ya intentó pensar la cuestión del dibujo en la conceptualización y los procedimientos de realización de esas prácticas. Para Diderot, que en su larga y exhaustiva investigación sobre los procedimientos y los procesos que asistían las prácticas de producción de la época constituyó la figura fundadora de un filósofo social, esta cuestión de las configuraciones de los procesos de pensamiento sobre el hacer era un dato crucial para la comprensión del paradigma del trabajo que constituyó su cuadro de análisis. Los métodos de trabajo intelectual que soportaban las prácticas de taller, artesanales y fabriles en esos inicios de la era industrial, se apoyaban sobre todo (como acontecía con muchos de los métodos de la ciencia de la época), en una lógica de prueba y error. El camino proseguía, en esta base, siempre del mayor para el menor número de errores. Por esta vía, empírica, a medida que la 'luz' surgía, el error era reducido. A pesar de arriesgado, dado que la distinción entre errar y fallar tienden a coincidir, provocando grandes probabilidades de ruptura individual con el proceso de aprendizaje – lo que, para una mirada contemporánea sobre la enseñanza, se verifica inconcebible –, el método era, efectivamente, eficaz. El proceso, tal como lo describía Diderot, consistía en *“comenzar como aprendiz, producir los malos resultados (errores y resultados fallados) de modo que se aprendiera cómo producir los buenos”*. Esos malos resultados tenían como función hacer que las personas pensaran más rigurosamente y, por medio de esa operación, mejorarlos. Esta nota histórica es particularmente relevante para entender la razón por la cual los procesos del dibujo fueron, progresivamente, inscriptos – y desarrollados – en el interior de las prácticas profesionales. Cuando Diderot comenta, a propósito de sus investigaciones e inquisiciones sobre los artesanos y sus modos de producción, que *“entre mil tendremos suerte si encontramos una docena que sea capaz de explicar, con claridad, las herramientas que utilizan y las cosas que producen”*; cuando Diderot hace esa observación perpleja, está testimoniando la alteración de paradigma que tenía lugar entonces. O sea, la nueva condición que implicaría, en adelante, no sólo el

¹⁶ Diderot, Denis e d'Alembert, Jean le Rond. 2000. *Encyclopédie de Diderot et d'Alembert*. Paris: Redon.

proceso, sino también la consciencia, preferencialmente discursiva, sobre ese proceso. Como refiere Richard Sennett, la incapacidad del artesano para explicar en qué consiste su trabajo y cómo lo hace, no significa que sea inferior o menos inteligente. La inarticulación verbal no es, con todo, sinónimo de ignorancia. Aquello que hacemos con las palabras puede ser, y es, frecuentemente, más limitado que lo que hacemos con las cosas: *“Craftwork establishes a realm of skill and knowledge perhaps beyond human verbal capacities to explain; it taxes the powers of the most professional writer to describe precisely how to tie a slipknot (and is certainly beyond mine). Here is a, perhaps the fundamental human limit: language is not an adequate “mirror-tool” for the physical movements of the human body.”*¹⁷

La profunda reformulación de los procedimientos asociados a las primeras generaciones tecnológicas de la producción industrial llevó a una reformulación de los métodos de enseñanza del dibujo. En la medida en que estas cuestiones sobre la enseñanza del Dibujo estaban asociadas, hasta el siglo XIX, a las Bellas Artes – que incluían la arquitectura – sufrieron entonces, sobre todo en Francia y en Gran Bretaña (Arts & Crafts, con William Morris), una ruptura. El surgimiento de las denominadas Artes Aplicadas tiene lugar a mediados del siglo XIX en un contexto histórico preciso.¹⁸

La larga historia sobre el papel del dibujo en las formaciones profesionales, ya sea que se tratara de las áreas de producción de taller, del arte o apenas de la dimensión didáctica del dibujo en la formación del ciudadano (tal como comenzó entonces a ser concebido), alcanzó su pico en los debates que tuvieron lugar, por toda Europa, en la segunda mitad del siglo XIX e inicios del

¹⁷ Sennett, Richard. 2008. *The Craftsman*. New Haven-London: Yale University Press, 95.

¹⁸ A pesar de que este tema se revela, históricamente, crucial para entender el papel dibujo en las formaciones profesionales hoy asociadas a las pedagogías en las “artes visuales creativas”, y de constituir un vasto terreno de sintomatologías que permitió la emergencia de argumentos simultáneamente fundamentales para la configuración de la contemporaneidad (en la articulación entre práctica artesanal y producción de masas), para el presente punto el asunto será apenas tocado – y sólo directamente en lo que respecta al uso del dibujo en las prácticas profesionales (asociadas a la producción visual).

siguiente, envolviendo algunas formulaciones fundamentales sobre la teoría, las funciones y la práctica y, particularmente, la enseñanza del dibujo.

En gran medida, las problemáticas presentes en los debates que, posteriormente, vieron configurar el paradigma de la enseñanza del dibujo en el siglo XX, se encuentran reunidas en tres figuras fundamentales de los debates que caracterizaron la segunda mitad del siglo XIX y los inicios del siglo XX: Viollet-Le-Duc (1814–1879) ¹⁹, John Ruskin (1819–1900) ²⁰ y, más tarde, Charles-Édouard Jeanneret-Gris (o Le Corbusier 1887–1965) ²¹. Todos ellos fueron, además de figuras particularmente significativas del pensamiento cultural y artístico de su época, profundos conocedores de las relaciones estrechas entre las prácticas artesanales y artísticas y los contenidos fundamentales para el entendimiento del dibujo y de su importancia en las formaciones. A pesar de que los dos primeros se distanciaron del tercero, no apenas cronológicamente, sino también en la concepción y en el diagnóstico histórico de las prácticas de las artes visuales, todos ellos contribuyeron significativamente para la concepción del dibujo tal como hoy lo concebimos y, particularmente, para su papel en la pedagogía de las formaciones profesionales. Para identificar los orígenes de esta problemática, intentaremos más tarde hacer una breve incursión arqueológica en el período histórico en cuestión, crucial para el pensamiento del dibujo contemporáneo (y de su enseñanza), así como buscaremos mostrar dónde se fundaron los presupuestos teóricos de la formulación de la enseñanza del dibujo en los términos que, todavía hoy, en líneas generales, estos son entendidos. Ese momento se sitúa en el giro entre las dos mitades del siglo XIX y ocurrió, casi

¹⁹ Eugène Emmanuel Viollet-le-Duc (1814–1879) fue un famoso arquitecto y teórico francés conocido por la restauración rigurosa 'historicista' de la arquitectura del estilo gótico francés y por su trabajo en la comprensión de la historia y la genealogía de la arquitectura. Su Diccionario de Arquitectura es todavía hoy una obra de referencia.

²⁰ John Ruskin (1819 – 1900) fue una figura clave en la crítica de arte y arquitectura de la Gran Bretaña. Asociado (y coautor) de lo movimiento de Artes y Oficios y también al corriente artística de lo Prerrafaelismo, y también responsable de la recuperación de la obra de Turner, jugó un papel clave en la articulación entre el pre y post paradigma industrial.

²¹ Charles-Edouard Jeanneret-Gris, Le Corbusier (1887-1965) fue uno de los principales la cultura arquitectónica y artística del siglo XX. Nacido en Suiza, donde pronto se adoptó en París acogió sus operaciones internacionales - en los ámbitos del urbanismo, la arquitectura, el diseño - que duró casi siete décadas.

simultáneamente, en Francia y en Inglaterra. Tanto Viollet-le-Duc como Ruskin pudieron identificar el cambio de paradigma que entonces tenía lugar en la sociedad y en las condiciones asociadas a la preparación de los agentes envueltos en las nuevas lógicas de producción. Ambos conocían bien las virtudes y las limitaciones del contexto artesanal (el *métier* en Francia y el *craft* en Gran Bretaña) para lidiar con las complejas contradicciones de la época. A pesar de las diferencias que separan los dos abordajes, relegando Ruskin para una nostalgia de la postura artesanal que es, hoy, insostenible²² (pero, en ciertos aspectos, pasible de ser considerada y releída, como lo hace Richard Sennet en *The Craftsman*), y Viollet-le-Duc para la defensa de un eclecticismo neo-gótico soportado por las entonces recientes tecnologías de construcción, ambos autores fueron capaces de pensar y de elaborar notables diagnósticos sobre el papel del dibujo – y de su práctica, en contexto pedagógico – en las áreas profesionales de las denominadas Artes Visuales. En la consolidación de ese cambio, el dibujo vendría a desempeñar un papel preponderante en las prácticas profesionales y en el pensamiento de los procesos envueltos en estas. Este asunto es hoy particularmente relevante para la comprensión de la importancia del dibujo en el trabajo de las áreas creativas de la producción visual, porque el dibujo posee, a nuestro entender, esta naturaleza singular: es simultáneamente el gesto, integrado en el cuerpo, que produce la cosa, y el discurso articulado que acompaña ese movimiento – y lo esclarece. El reconocimiento de esta dualidad constituye una línea conductora que atraviesa la historia del dibujo, donde estos tres nombres ocupan un lugar relevante.

2.

Viollet-le-Duc fue, para las áreas de la teoría y de la historiografía de la arquitectura, uno de los mayores personajes de ese período en Francia, responsable por la relectura y la revisión histórica de la arquitectura gótica y por

²² En este sentido es particularmente certera la crítica que David Pye desarrolla, (en Pye, David. 2007. *The Nature and Art of Workmanship*. London: Herbert Press Ltd, 137.) sobre la liviandad del análisis de Ruskin a propósito del saber artesanal en el trabajo y su incompreensión de lo que Pye caracteriza como la diferencia entre el 'craftsmanship of risk' y el 'craftsmanship of certainty'.

innumerables obras de restauración arquitectónica (diversas iglesias góticas y el complejo urbano de la villa medieval de Carcassone), siendo hoy conocido sobre todo por su famoso *Diccionario de Arquitectura*²³. Para Viollet-le-Duc, la década de 1870 fue particularmente intensa, situándose al frente de un agitado movimiento de defensa del dibujo artístico para las nuevas industrias. A pedido de la *Ciudad de Paris*, Viollet-le-Duc concibe un nuevo programa de enseñanza del dibujo en las escuelas de la capital francesa (cuya pertinencia analizaremos más adelante).²⁴ Con todo, su obra más emblemática sobre el tema de la enseñanza del dibujo consiste en una pequeña novela titulada *Histoire d'un Dessinateur. Comment on apprend à dessiner*²⁵. Este texto, inscripto en la categoría de las denominadas “novelas de formación” (para recurrir a su caracterización de origen alemán, el *Bildungsroman*²⁶), frecuentes en la época y concebidos con la intuición de moralizar y educar a la juventud, aparece precisamente en el centro de la agitación que movilizó, un poco por toda Europa, la enseñanza del dibujo. En esta novela didáctica, con innumerables dibujos del autor que ilustran y explican, diagramáticamente, puntos precisos de la enseñanza del dibujo, la cuestión es presentada a la manera del pragmatismo del siglo XVIII.²⁷ Pero el autor consigue hacerlo de modo original y particularmente eficaz: ahí son presentados los caminos y los desencaminamientos de *Petit Jean* – un niño de once años, hijo de un jardinero de aldea –, en el aprendizaje del dibujo. Todo comienza porque a Jean le gustaba dibujar gatos; pero en la escuela lo hacían dibujar círculos y cuadrados – e, incluso así, raramente. El

²³ Viollet-le-Duc, E. 1854-68. *Dictionnaire raisonné de l'architecture française du XIe au XVIe siècle*, 10 vol., Paris: Bance et Morel.

²⁴ Viollet-le-Duc, E. 2004. *L'enseignement du dessin dans les établissements scolaires de Paris*. Paris: ENSBA.

²⁵ Viollet-le-Duc, Eugène-Emmanuel. 1879. *Histoire d'un dessinateur, comment on apprend à dessiner. Texte et dessins par Viollet le Duc*. Paris: J. Hetzel.

²⁶ El *Bildungsroman* juega con dos tendencias fundamentales presentes en toda ficción: por un lado, manifiesta la necesidad de expresar la complejidad del mundo concreto, por otro, la necesidad de superarlo.

²⁷ Estas oscilaciones entre la tentativa manualística y el procedimiento autodidacta acompañaron siempre la historia del aprendizaje del dibujo. Las razones de este movimiento pendular deben ser buscadas en la articulación entre los dos factores que constituyen la propia naturaleza del dibujo: su adecuación para la presentación de problemas y la ‘intensidad’ de la experiencia personal del acto del dibujo, difícilmente compartible y/o transmisible.

padre de un amigo y colega suyo, mejor situado, es el tutor de Jean, y está orgulloso de ese pequeño futuro artista. Un día, Petit Jean le muestra un dibujo que acabara de hacer – un gato visto de frente, con apenas dos patas visibles – al Sr. Majorin, un amigo de la familia que era profesor y erudito. En una conversación con su tutor, las dos figuras adultas hablan del papel del dibujo en la formación del pequeño Jean, como alternativa al régimen en vigor en el Liceo de la época. El profesor de dibujo, M. Majorin, coloca la cuestión del siguiente modo: *“(...) une simple comparaison vous convaincra que le dessin, enseigné come il doit l’être, à mon avis, ne pousse pas plus en enfant à devenir artiste, que l’enseignement de la langue française ne doit pousser è être poète. Ce n’est pas ma faute si on enseigne généralement le dessin en visant, come but, la pratique de l’art. Pour moi, le dessin est simplement un moyen de consigner les observations à l’aide d’un langage qui les grave dans l’esprit et permet de les utiliser, quelle que soit la carrière que l’on embrasse.”* (Violet-le-Duc 1879, 61) Se desarrollan después diversos argumentos en torno a la utilidad y las aplicaciones de ese aprendizaje, recorriendo áreas profesionales, desde el magistrado al historiador. Son propuestos *“Dans l’étude du dessin il y a deux éléments, le travail matériel, l’exercice de l’œil et de la main, puis le travail intellectuel, c’est à dire l’habitude d’observer avec exactitude et de graver dans la mémoire ce qu’on a observé, de telle sorte que l’esprit puisse comparer et tirer de des déductions de la comparaison.”* (Violet-le-Duc 1879, 64) A continuación, expone los “métodos” para desarrollar y promover este aprendizaje. De este modo, el recorrido del joven aprendiz en los caminos del dibujo – que constituyen los capítulos de esa didáctica – deberá pasar por etapas precisas de aprendizaje. Los capítulos los enumeran: *“Reconoce que la geometría se aplica a muchas cosas... otros descubrimientos que conciernen a la luz y a la geometría descriptiva... un poco de perspectiva... donde el pequeño Jean comienza ver... una lección de anatomía comparada... otra... paseos y operaciones en el terreno... el primer viaje del pequeño Jean... ventajas e inconvenientes de no seguir el camino principal... donde se define la vocación del pequeño Jean...”*. En la exposición de este largo recorrido, en que el pedagogo, M. Majorin, inicia a su

pupilo/neófito, Petit Jean, la función del dibujo es presentada en su vasta dimensión de mecanismo de desvelamiento de lo real y de des-constructor de falsos enigmas. Aquí las funciones del dibujo son enunciadas en una adherencia absoluta al positivismo de la época: la comprensión de las representaciones del mundo, útiles al mundo, antes que lugar de expresión o de construcción subjetiva del individuo. El éxito del emprendimiento del señor Majorin es tal, que el pequeño Jean, en pocos años, se torna un reconocido dibujante parisino en el área que hoy denominaríamos Diseño Industrial. La suma didáctica de la novela es presentada, a la manera de Voltaire, en los siguientes términos: *«Ce n'est pas à l'art de se soumettre aux moyens matériels, mais aux moyens matériels de se plier à l'art. »*

En la historiografía que hace de esta época, Stéphane Laurent se refiere a la importancia de esta narrativa en los siguientes términos:

« Cette histoire, bien que fort anecdotique en apparence, montre de manière très explicite la confrontation entre deux modes de pensée que nous avons déjà éclaircie dans notre premier chapitre: l'art utile contre l'art d'agrément, le dessin rationnel contre le dessin d'académie, le progrès de l'industrie contre la formation classique, etc. Des éléments nouveaux apparurent cependant, particulièrement en ce qui concernait l'enseignement: la généralisation d'une éducation artistique fondée sur la science, la formation de techniciens de haut niveau pour les industries d'art, la nécessité d'éduquer le goût du public avec une conception moderne, le rôle de l'initiative privée dans la création d'établissements d'art industriel et la modernisation des procédés de fabrication, et enfin la définition d'un modèle-type d'école. »²⁸.

La principal virtud de Eugène Viollet-le-Duc fue identificar, en el dibujo, la capacidad para implementar un pensamiento transversal a las prácticas de la producción en la artes visuales. Siéndole encomendado un informe sobre la

²⁸ Laurent, Stéphane. 1999. *Les Arts appliqués en France : Genèse d'un enseignement*. Paris: Editions CTHS, 312- 313.

reforma de la enseñanza del dibujo en la *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris*, el principal bastión de la enseñanza académica del dibujo, elabora un documento, titulado *A Propos de l'Enseignement des Arts du Dessin*, que genera un agitado debate sobre los objetivos, contenidos y estrategias implicados en la enseñanza del dibujo. Aislamos de ese largo debate de ideas apenas un punto que consideramos relevante para nuestra cuestión: la cuestión del dibujo en cuanto herramienta privilegiada en la formación en las áreas creativas de las artes visuales. Este autor propone aquí una reforma radical de los presupuestos de la enseñanza del dibujo, retirándolo de la esfera académica de las Bellas Artes, donde este servía exclusivamente propósitos cuasi-literarios de reproducción de modelos estáticos (y ya anacrónicos) y donde los resultados eran tales que, según las palabras de Viollet-le-Duc, apenas *“Pour un parmi eux qui produira une œuvre passable, neuf autres, à coup sûr, ne sont nés ni pour le comprendre ni pour le rendre sur la toile, surtout si vous ne leur avez rien enseigné; les neuf feront donc un tableau destiné à satisfaire à un programme, nullement parce qu'ils seront mus par leur propre sentiment.”*

Una de las más vehementes a esta propuesta de reforma de la enseñanza del dibujo vino de Luis Vitet, portavoz de los maestros académicos. Vitet acusa Viollet-le-Duc de escamotear a los alumnos los mismísimos fundamentos de la enseñanza del dibujo, las certezas de un arte: *“Vous troublez cette pauvre jeunesse: elle vous demande des leçons, vous lui donnez des doutes! (...): ‘L'Etat (...) est jaloux de vous instruire, mais ne vous prescrit, ne vous conseille rien; il se fait gloire de n'avoir pas d'avis.’ Tout est vrai, tout est faux: sortez de cette impasse.”* Vitet prosigue el elogio del dibujo académico, alegando que *“(...) le dessin était l'art tout entier. Il en est bien au moins le principe et la base, il en est l'âme en même temps.”*, avanzando después con la llave para la fundación de su enseñanza: *“(...) sous l'inspiration des véritables maîtres et des plus grands parmi les grands (...) exigez l'accent vrai, la ligne simple et juste, le trait individuel, le sentiment des types (...).”*(Violet-le-Duc 2004, 56-57) Este violento ataque al documento de Viollet-le-Duc (pletórico de raptos líricos), acusado de ser primario y pragmático (condición a la que efectivamente

aspiraba, en el sentido de una refundación del lugar del dibujo como territorio de acciones pedagógicas concretas) se fundaba precisamente en los argumentos que había originado la propia reforma: la inspiración literaria, las recetas prescriptivas para la enseñanza del dibujo, y los idealismos imprecisos e ideológicos que las condiciones de la contemporaneidad necesitaban expurgar. Viollet-le-Duc, en su respuesta, identifica diversos puntos que vale la pena recordar. Para el autor, *“Il y a, dans l’art du dessin, deux opérations distinctes, l’une purement matérielle, l’autre qui dépend du domaine de l’intelligence. Mais ces opérations doivent être simultanées. L’œil n’est qu’un instrument qui communique une impression au cerveau; lorsqu’il s’agit de reproduire une apparence sur le papier, l’intelligence communique immédiatement à la main le mouvement nécessaire. Rien n’est plus simple au premier abord; cependant aucun travail humain peut-être n’exige une plus grande absorption de toutes les facultés.”* (Violet-le-Duc 2004, 57-58). En suma, el dibujo debería desempeñar una función importante en la inscripción de la imagen en la mente del dibujante, permitiendo potenciar el papel del dibujo como compleja herramienta intelectual para la autonomía autoral: *“En effet, il faut d’abord que l’œil s’habitue à voir, à transmettre au cerveau comme une épreuve photographiée de ce qu’il a vu, que le cerveau s’habitue à conserver un temps cette épreuve, que la main devienne un instrument assez souple et délicat pour calquer, pour ainsi dire, sur le papier ou la toile, la reproduction de cette épreuve transmise par le cerveau. Et ici nous ne parlons que de la copie matérielle des objets vus. Mais s’il s’agit de composer, d’imaginer, de se faire dans le cerveau, sans l’aide des objets extérieurs, cette épreuve à calquer sur la toile, alors l’opération se complique singulièrement, exige l’emploi de facultés intellectuelles dont bien peu d’hommes sont pourvus.”* (Violet-le-Duc 2004, 57-58). En respuesta a las críticas de M. Vitet, donde este lo acusa de concebir el dibujo como una mera herramienta pragmática y mecánica (sin la dimensión romántica, metafísica y lírica, que constituía el atributo propio del dibujo académico), Viollet-le-Duc replica: *“(…) Soit, nous irons plus loin que M. Vitet, et nous dirons: Ce n’est ni avec le pinceau, ni avec le crayon que l’on dessine, c’est avec l’intelligence; l’outil ne fait rien à l’affaire. Le mécanisme de la*

main n'est même qu'accessoire, et tout artiste qui ne dessine pas dans son cerveau. Si adroite que soit sa main. Ne sera jamais qu'un pantographe. C'est donc ce foyer du dessin, comme de toute autre production humaine, l'intelligence, qu'il faut développer." (Violet-le-Duc 2004, 93-100) Sobre la cuestión concreta de la práctica del dibujo en contexto pedagógico, insiste, no existe más que un método: *"(...) c'est de développer le sens observateur de l'élève, d'ouvrir son intelligence au spectacle toujours nouveau de la nature, d'analyser les apparences qu'elle présente, de décomposer les ensembles qu'elle fournit, d'en faire étudier les détails séparément, mais en insistant sur leur place et sur leur valeur relatives. Faire que, par l'exercice, le dessin devienne un moyen de traduction constante de la pensée ou de l'impression, comme la parole ou la plume le deviennent pour l'orateur et l'homme de lettres. On n'est dessinateur que si l'on dessine toujours, malgré soi, sans crayon et sans papier, comme on n'est écrivain que si l'on a pris l'habitude constante de donner à sa pensée une forme compréhensible et littéraire, sans qu'il soit besoin d'une plume et d'un encrier."* (Violet-le-Duc 2004, 93-100)

Este diagnóstico sobre la enseñanza del dibujo a nivel académico es preciso e inexorable, identificando, desde el principio, dos peligros: *"La méthode académique présente deux dangers. Le premier, c'est d'amener des élèves qui n'ont aucune disposition naturelle pour les arts à produire des œuvres, à dessiner, par cette raison que la méthode est purement mécanique, et qu'à moins d'une maladresse de la main, assez rare en France, on parvient, vaille que vaille, à faire une œuvre dite d'art. Le second, c'est de développer une exécution purement de convention, au détriment du travail de la pensée."* Porque, para Viollet-le-Duc *"Le dessin n'est qu'un moyen, qui ne peut être ni tyran, ni esclave, ni obéi, ni violé. (...) Le souverain dans l'art du dessin, c'est l'intelligence qui s'exerce à bien voir, à choisir dans ce qu'elle a vu, qui les combiner au point de leur donner l'apparence de la réalité."* El dibujo es un medio de desarrollo de la atención crítica sobre el mundo y sus imágenes: *"Le véritable dessinateur n'est pas un photographe reproduisant un modèle posant devant lui, mais un observateur étudiant ce modèle, de façon à en connaître si bien la forme, la*

raison d'être, de se mouvoir, les diverses apparences suivant les circonstances extérieures, qu'il pourra, en fermant les yeux, se le représenter sous un aspect quelconque, non vaguement, mais nettement, avec ses plans, le jeu des ombres, les effets de la coloration. Le mouvement que lui imprime un sentiment. Un besoin ou une passion." Y, aún sobre el dibujo académico, concluye: *"Ce que nous avons reproché aux méthodes académiques, c'était de supprimer le travail intellectuel entre le modèle et la main, d'apprendre à tourner des périodes sans avoir rien à dire."* (Violet-le-Duc 2004, 93-100)

El interés de la concepción del dibujo y de su función pedagógica en Viollet-le-Duc reside precisamente en el hecho de que trae el dibujo al mundo, a las condiciones que constituían el mundo real de la configuración de las profesiones y de su papel en la producción. En este abordaje eran integrados los efectos de un diagnóstico de las condiciones que definían la realidad, al mismo tiempo que se intentaban articular las estructuras de enseñanza existentes, las condiciones profesionales y de producción de la época, e incluso el perfil de los alumnos a quienes eran dirigidas las estrategias de enseñanza del dibujo. En este sentido, su diagnóstico es particularmente actual.

3.

En Gran Bretaña, en la misma época John Ruskin constituye la figura fundamental para comprender el cambio que entonces se operaba en la formulación del papel atribuido al dibujo en la educación. A pesar de las proximidades, su pragmatismo nostálgico difiere considerablemente del punto de vista de su contemporáneo francés. John Ruskin dirigía especialmente una crítica feroz a otro tipo de amenaza: los efectos de la industrialización y de la producción en serie sobre los procedimientos y las prácticas artesanales en las artes visuales – y el consecuente empobrecimiento cultural que se sigue de esa nueva postura. A pesar de que Ruskin no practique un abordaje tan estructurado de la enseñanza del dibujo, y del hecho de que no haya concebido un abordaje propiamente pedagógico de su enseñanza en su lúcida crítica sobre los efectos

nefastos de la pedagogía académica sobre la potencia del dibujo como herramienta de experimentación de la visión, se puede decir que compartía con Viollet-le Duc su preocupación por el papel del dibujo en las formaciones profesionales artísticas.

Más allá de su relevancia en la historia del arte y de las prácticas artísticas, de la arquitectura y de los oficios (con su papel fundamental en el movimiento *Arts & Crafts*), en su recuperación e interpretación de la obra de Turner (que conoció personalmente de joven), y en el papel que desempeñó en la consolidación de la tendencia pictórica emergente, posteriormente denominada Pre-Rafaelita, Ruskin tuvo siempre una estrecha relación con el dibujo y su práctica, habiendo sido, todavía joven e incluso más tarde (en Cambridge, en la *School of Art in Sidney Street*, que él mismo fundó en 1885, y que más tarde pasó a llamarse *Anglia Ruskin University*), un profesor reconocido. Para el asunto que nos ocupa, el testimonio más relevante de Ruskin sobre la enseñanza del dibujo es el texto epistolar *Elements of Drawing*²⁹, donde el autor, en la introducción de 1859, nos presenta algunas cuestiones que están necesariamente asociadas a cualquier estrategia de enseñanza del dibujo: la definición de los objetivos, la definición de las tácticas metodológicas y el calendario comprendido en el desarrollo de esas metodologías. En gran medida, y no apenas en su estadio inicial, Ruskin defiende que, en lo esencial, el aprendizaje del dibujo es una suma de confrontaciones con problemas prácticos. Su dimensión no es, naturalmente, estrictamente práctica. Envuelve conceptos y cuestiones específicas, como tiempo y duración, concentración y suspensión, condicionamiento de la performatividad, síntesis y problematización. Pero la manifestación de estos factores pasa por el involucramiento del cuerpo en cuanto agente comprometido en una práctica del dibujo centrada en las articulaciones de la mirada con la mano. En este sentido, hablar apenas de “aprender a dibujar” es una noción vaga, porque sin la definición de los contenidos que deberán ser vehiculados y las aproximaciones metodológicas para conseguirlo, el terreno

²⁹ Ruskin, John. 1997. *Elements of Drawing*. London: A & C Black Publishers Ltd.

permanece excesivamente difuso. Y si los contenidos dependen de los objetivos y de la precisión de sus contornos, por su vez, los métodos dependen de su adecuación a los contenidos, a sus posibilidades de ejecución, y a su constante verificación por parte del dibujante. Estamos así hablando ya de un proceso que presupone diversos factores que interactúan de modo complejo – no siempre linealmente – en la constitución de aquello que podemos llamar la experiencia del dibujo. La exploración del territorio pedagógico, que se dirige a un lugar específico (la autonomía del dibujante en este o aquel aspecto del dibujo), sigue una cierta secuencia. El proceso posee un inicio y la secuencia debe organizarse en fases; las fases se apoyan en “núcleos” de experimentación que agregan una problemática del dibujo (o más de una). En el caso de la enseñanza del dibujo, esos “núcleos” tienden a organizarse, como veremos más adelante, en “ejercicios de dibujo”. En el prefacio del referido texto, Ruskin subraya: “ (...) *Do not, therefore, think that you can learn drawing, any more than a new language, without some hard and disagreeable labour. But do not, on the other hand, if you are ready and willing to pay this price, fear that you may be unable to get on for want of special talent. It is indeed true that the persons who have peculiar talent for art, draw instinctively, and get on almost without teaching; though never without toil. (...) But I have never yet, in the experiments I have made, met with a person who could not learn to draw at all; (...) Supposing then that you are ready to take a certain amount of pains, and to bear a little irksomeness and a few disappointments bravely, I can promise you that an hour's practice a day for six months, or an hour's practice every other day for twelve months, or, disposed in whatever way you find convenient, some hundred and fifty hours' practice, will give you sufficient power of drawing faithfully whatever you want to draw, and a good judgment, up to a certain point, of other people's work: of which hours if you have one to spare at present, we may as well begin at once.*” (Ruskin 1997, 2-5)

El dibujo cumple aquí una función pedagógica precisa: construir una percepción eficaz. Una relación sólida de causa y efecto confirmaría así la relación que existe entre la cualidad de la mirada y las competencias del dibujo – y, consecuentemente, de la producción que esa mirada funda. Lo que, para el

artista, en cuanto individuo, es la invención, corresponde a lo que Ruskin llama “percepción”, en el caso de una escuela (o sea, una elaboración colectiva formada por la persistencia en las articulaciones pedagógicas de un punto de vista): “(...) *Now, I believe that (irrespective of differences in individual temper and character) the excellence of an artist, as such, depends wholly on refinement of perception, and that it is this, mainly, which a master or a school can teach; so that while powers of invention distinguish man from man, powers of perception distinguish school from school.*” Aquí Ruskin concibe la escuela como el todo pedagógico que asiste una formación. “*All great schools enforce delicacy of drawing and subtlety of sight: and the only rule which I have, as yet, found to be without exception respecting art, is that all great art is delicate.*” De este modo, el propósito principal de un sistema de enseñanza del dibujo es obtener “(...) *first, a perfectly patient, and, to the utmost of the pupil's power, a delicate method of work, such as may ensure his seeing truly.*” En una breve recapitulación, el autor concluye “ (...) *I believe that the sight is a more important thing than the drawing.*” (Ruskin 1997, 2-5)

La importancia de Ruskin para la formulación del papel del dibujo y de su aprendizaje para el trabajo en las áreas de las artes visuales se centra sobre todo en dos cuestiones:

1. El modo en que concibe el aprendizaje y la práctica del dibujo según un ritmo y una duración artesanal (aquello que podríamos llamar su craft)³⁰;

2. La conciencia de que un abordaje del dibujo implica no sólo los presupuestos teóricos que la sostienen y los horizontes de contenidos que la constituyen, sino también la efectuación concreta de la estrategia de ese aprendizaje, o sea, el ejercicio del dibujo. Los ejercicios propuestos en *Elements of Drawing* no sólo mantienen hoy su pertinencia, sino que también presentan

³⁰ Richard Sennett, en “*The Craftsman*”, hace un análisis muy interesante de estas características identificadas por Ruskin en el trabajo artesanal, tomando de ellas los elementos universales que pueden caracterizar la idea de obra original/autoral (Sennett 2008, 261-262).

una complejidad y una elaboración absolutamente conscientes de los propósitos pedagógicos, del dispositivo de presentación, y del desarrollo requerido para la ejecución de los problemas en ellos propuestos. Aquello que hoy identificamos como una estrecha interrelación entre los denominados procesos de “problem finding” y “problem solving”, ya se encuentran ahí identificados. En una obra anterior, *The Stones of Venice (1851-1853)*, Ruskin presenta a título ilustrativo la situación en que se encuentra un dibujante que pierde, por momentos, el control de su trabajo, y la forma en que el dibujo constituye un procedimiento que puede permitir recuperar el camino:

“You can teach a man to draw a straight line; to strike a curved line, and to carve it ... with admirable speed and precision; and you will find his work perfect of its kind: but if you ask him to think about any of those forms, to consider if he cannot find any better in his own head, he stops; his execution becomes hesitating; he thinks, and ten to one he thinks wrong; ten to one he makes a mistake in the first touch he gives to his work as a thinking being. But you have made a man of him for all that, he was only a machine before, an animated tool.”³¹

Para Ruskin, como para Viollet-Le-Duc, el dibujo cumple un designio de inteligibilidad en el proceso creativo. El dibujo ayuda a ver, ayuda a adquirir criterios de reconocimiento de la calidad de las formas y a articular las formas de la naturaleza con aquellas creadas por el hombre a partir de la materia – que configura e informa la solución plástica.³² Con todo, tal vez resida aquí, en esta

³¹ Ruskin, John. 2003. *The Stones of Venice*. London: Da Capo Press. 234.

³² “As early as 1854, Ruskin, an accomplished draughtsman, agreed to teach at the Working Men's College, founded that year for the purpose, we are told, of ‘giving to the manual workers some opportunity of satisfying the human instinct for knowledge and beauty.’ He published two books in connection with his teaching, *The Elements of Drawing (1857)* and *The Elements of Perspective (1859)*. He later established and endowed a drawing school at Oxford, which still exists. Ruskin's conception of drawing was surprisingly traditional, and he urged that life drawing serve as the basis for the education of designers. (...) ‘Drawing may be taught by tutors,’ he stated, ‘design only by heaven.’ Having played a major role in formulating an antiacademic ideology, Ruskin here shows a side of his thought that is allied to the doctrine of the academy, an alliance formed, paradoxically, in opposition to those who, like him, questioned the wisdom of regarding the machine as nothing more than a mechanized hand and began to conceive of the possibility of new forms of education for industrial designers.” in Goldstein, Carl. 1996. *Teaching Art – Academies and Schools from Vasari to Albers*. NY: Cambridge Univ. Press. 259-260.

difícil articulación entre la fineza del análisis y la excelencia de las formas producidas (en el pasado), la incapacidad de, tanto uno como otro, efectuar una síntesis operativa – capaz de proporcionar un trabajo sobre los criterios del presente. A pesar de que, tanto el uno como el otro, intentaron hacer un diagnóstico del momento presente, las formas que ambos defienden son aquellas de un momento histórico donde esa unidad existía: el Gótico – por lo menos en la recuperación ficcional que ambos defienden, particularmente en la arquitectura. Es más, la concepción efectivamente creativa y contemporánea que efectúa la deseada síntesis sobre el papel del dibujo en la modernidad es, a nuestro entender, la alcanzada por Le Corbusier, cuya inscripción generacional permitirá ya una empatía diferente con la modernidad.

1.1c. Una síntesis (todavía) actual

1.

Un nuevo intento de reforma de la enseñanza del dibujo, que comparte muchos de los presupuestos de las malogradas reformas de mediados del siglo XIX, tuvo lugar medio siglo más tarde, más exactamente en 1914, a partir del cantón de Neuchâtel, en Suiza, por la mano de Charles Édouard Jeanneret-Gris – que posteriormente pasó a usar el seudónimo de Le Corbusier (adaptado del nombre de su bisabuelo, *Monsieur Le Corbezier de Brussels*). Le Corbusier fue, incuestionablemente, una de las mayores y más proficuas figuras de la arquitectura del siglo XX – y una figura fundamental de la cultura contemporánea en general. Su obra consiste en un acervo monumental de propuestas, textos, dibujos, proyectos y obras construidas en las áreas del diseño de mobiliario, la arquitectura y el urbanismo. Su obra constituye, en su totalidad, una notable síntesis del pensamiento moderno y uno de los más lúcidos y completos testimonios creativos que el siglo XX conoció sobre la importancia del dibujo en el trabajo de las prácticas autorales propias del área de las artes visuales (también su trabajo plástico, en las áreas artísticas, especialmente en la escultura, la pintura y el dibujo artístico, han merecido justamente, en las últimas décadas, particular atención). Más tarde, con las corrientes que, en los años 70 y 80 del

siglo XX, que se caracterizaron por la reacción y por el repudio liminar del modernismo, o, más exactamente, del modernismo heroico (y donde se inscriben algunas de las producciones de este autor, sobre todo algunos textos teóricos sobre la ciudad – cuya máxima expresión fue su propuesta de renovación urbanística del centro de París), su figura dejó de ser, como había sido hasta entonces, una referencia insoslayable. Con todo, en las últimas décadas, se verificó una progresiva recuperación y un reconocimiento de la obra multifacética de este arquitecto. No obstante, dada la dimensión y la complejidad de su producción, estos estudios tienden a especializarse y a parcelarse, perdiendo así un componente muy importante de su pensamiento, o sea, la unidad entre el pensamiento y la obra plástica y, particularmente, entre la producción creativa y el devenir formativo que proporciona esa producción – asunto que siempre preocupó al autor. Existió, en Le Corbusier, a lo largo de toda su vida, una particular preocupación por las cuestiones de la educación profesional y de la formación del artista. Esa atención a las cuestiones del aprendizaje artístico del creador plástico (esta es la expresión más adecuada para traducir su punto de vista) se manifestó de forma temprana en la carrera de Le Corbusier. Su formación no siguió la ortodoxia de una formación convencional (de hecho, tuvo lugar con muchos de los mayores creadores de su generación).³³ A lo largo de más de medio siglo (entre los veinte y dos y los setenta y siete años), este arquitecto no dejó de meditar sobre el dibujo, su importancia, los métodos de su enseñanza y los procesos de su aprendizaje. La primera reflexión tiene lugar en 1910, en un informe denominado *“Étude sur le mouvement de l’art décoratif en Allemagne”*, cuando su antiguo maestro Charles L’Eplattenier lo nombra, por medio de la *Ecole d’Art de la Chaux-de-Fonds*, para una misión en Alemania, con el objeto de estudiar el movimiento de las artes aplicadas (y su enseñanza) en ese país, y promover su aplicación en un nuevo departamento de esa escuela. Al contrario de lo que ocurría en Francia, Alemania había resuelto, con resultados

³³ Después de su formación en la Escuela de Arte de La Chaux-de Fonds con Charles L’Eplattenier, en Suiza, Le Corbusier trabajó en el estudio de los arquitectos Auguste Perret (1907), con Josef Hoffmann (1908) y en el estudio Peter Behrens (1910).

innovadores, muchos de los problemas resultantes de la integración de los oficios artesanales en un paradigma de producción industrializada.³⁴

Entre las diversas propuestas que desarrolló sobre el tema, la más relevante de todas es su segundo informe sobre la educación suiza (de 1919). Hasta cierto punto, esta reforma se inscribe en la misma línea genealógica de aquella propuesta por Viollet-le-Duc, en Francia. Stéphane Laurent, en su estudio exhaustivo sobre la enseñanza de las artes aplicadas en Francia, caracteriza la contribución de Jeanneret en los siguientes términos:

“Dans le premier rapport, daté du 20 avril 1914, Jeanneret analysa simplement le rôle que le dessin devait tenir dans le processus créatif et l'enseignement. Il mit l'accent sur la nécessité de développer les facultés créatives innées de l'élève plutôt que de les étouffer comme cela était trop souvent le cas?. (...) Le second rapport, publié une première fois en 1914, parut dans Les arts français de décembre 1918 à mars 1919. (...) La vision de l'enseignement défendue par Le Corbusier était radicalement neuve; elle s'appuyait sur l'instruction artistique dispensée dans les écoles *froelibiennes* primaires et secondaires. Pour l'enseignement du dessin à l'école primaire, il demanda que l'on renonçât à la copie, que l'on ne parlât ni de mauvais ni de bon goût, que l'on n'introduisît nulle préoccupation de beauté. Il défendait à l'instituteur de corriger les erreurs et lui demandait de respecter la liberté absolue de l'enfant (...). Le but de l'Œuvre, expliquait-il, était de renoncer à « l'art » dans les écoles et au goût du jour dans l'enseignement du dessin. Il s'agissait au contraire de faire un « nettoyage par le vide », pour amener l'élève à réaliser un dessin dont l'expression devait être claire et solide.”

³⁴ La investigación da lugar a la publicación: Charles-Edouard Jeanneret, “*Étude sur le mouvement d'art décoratif en Allemagne*”, La Chaux-de-Fonds, 1912. (Laurent 1999,411).

Esta postura anticipa la configuración que el dibujo asumirá una década después, con el modelo modernista de la Bauhaus y de muchos de sus profesores (como veremos en el punto 3.1):

“Jeanneret rejoignait cependant les préoccupations maintes fois exprimées à propos de l'enseignement du dessin en affirmant qu'il constituait un langage à part entière, car, disait-il, dans la vie le dessin complète la parole et le geste qui ne suffisent pas. (...). En conséquence, le rapport maître à élève devait être déterminant: un maître omnipotent agirait sur ses élèves comme sur des disciples, afin que l'enseignement fût parfaitement divulgué; l'apprentissage se ferait dans des ateliers industriels très modernes qui seraient dirigés par des praticiens hors-pair et surveillés par l'Etat. Jeanneret proposait un programme d'enseignement précis :

- Dessin d'observation (œil et main) ; science du dessin. Connaissance du sens de la vie, de l'organisme (étude d'après nature et dessin d'imagination, interprétation de la nature).

- Esthétique servant de contrôle aux études précédemment citées : histoire de l'art au point de vue des moyens d'expression objective (ressources plastiques) et subjective (courants et influences). Contrepartie: dessins de fantaisie.

- Science du métier par la pratique des outils et par l'expérimentation de nouveautés.

- Eveil du goût par l'étude critique de la production quotidienne et historique (fondée sur des connaissances), par la mise en exécution de problèmes d'actualité?

“(...) Sur beaucoup de points en effet Jeanneret présentait des idées qui allaient à contre-courant des conceptions admises sur l'enseignement artistique : il refusait les modèles, la notion de goût, l'ornement, demandait que l'artisan devînt un ouvrier d'élite formé aux techniques les plus avancées. Les programmes alliaient la géométrie au dessin libre, fait d'imagination et d'après nature; le rapport très hiérarchique et strict entre le maître et l'élève était compensé par une totale liberté de création. (...) L'innovation et la liberté de conception, la prise en compte de l'actualité dans la définition des thèmes de travail et la culture générale dispensée à l'élève, tout inclinait sa vision de l'enseignement des arts appliqués à ouvrir des perspectives nouvelles. (...) En un mot, sa vision de

l'enseignement se voulait une réponse aux besoins des arts appliqués du XXème siècle."
(Laurent 1999, 571-577)

2.

Para Le Corbusier el dibujo desempeña funciones precisas e imprescindibles.³⁵ El autor lo comprueba por la importancia que el dibujo ocupa en todo el proceso creativo que caracteriza la vasta cobertura de territorios que su obra efectuó. Según el arquitecto apenas el dibujo permite determinado tipo de operaciones de percepción que – en el trabajo de una práctica creativa en las artes visuales – lo torna una herramienta fundamental del proyecto (tanto en la construcción de la obra como del propio autor). Una atención mayor debe ser dada al lugar del dibujo en las formaciones profesionales, porque Le Corbusier *“Dessiner c’est apprendre à voir”*. El dibujo es, para él, considerado sobre todo como una manera de ver, un método para fijar la realidad, un instrumento de análisis que permite la coomprensión y la *“pénétration”* en esa realidad. Consiste, en primer lugar, en la herramienta fundamental de ese emprendimiento de *“déchiffrement du monde à la pointe du crayon”*. Toda su vida Le Corbusier mantuvo esta práctica del dibujo; no se separaba nunca de su cuaderno y su lápiz. Para él, como para muchos arquitectos y artistas, el dibujo se convierte en el modo de comunicación más directo y eficaz, sintético y universal (*“Prefiero el dibujo a la palabra. Es más rápido y deja menos espacio a la mentira”*). Como refiere el autor, ya en 1918, *“C’est le moyen de transmettre intégralement sa pensée sans le concours d’explications écrites ou orales”*. Para él, el dibujo es, por excelencia, ‘el’ medio de invención. La formulación de la intención y la traducción de la idea primera: *“Dessiner c’est aussi inventer et créer. Le phénomène inventif ne surviendra qu’après l’observation.”*

En el texto que acompaña el catálogo de una exposición sobre el dibujo en la obra de Le Corbusier denominada *Le Corbusier - Le Dessin Comme Outil*

³⁵ Este tema es desarrollado en el texto de Lino Cabezas: Cabezas, Lino .1999. *Le Corbusier. Estrategia y proceso. El cuaderno de notas como viaje iniciático*, in Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo (Gómez Molina coord.). Madrid: Cátedra Arte, Grandes Temas. 97-136.

³⁶, centrada sobre su obra gráfica, y que tuvo lugar en el *Musée des Beaux Arts de Nancy* en 2007, su curadora, Danièle Pauly, antigua responsable por el acervo de dibujos del , escribe, a propósito de la importancia que, para el arquitecto, cumple el dibujo en cuanto fundamento procesual:

“Cette approche analytique dépasse la seule appropriation du réel et la simple description visuelle des choses pour en rechercher l'organisation et l'ordre caché: « [...] du dedans vers le dehors [...] tout est dans l'intention, dans le germe » affirme Le Corbusier. « Rien n'est vu, apprécié, aimé [...] que du dehors on pénètre au cœur même de la chose par l'examen, la recherche, l'exploration. Ayant parcouru un chemin multiple, on trouve alors le cœur de la chose». De la perception compréhensive à la notation objective, le dessin permet de dégager l'essentiel d'une forme, d'établir des rapports, d'analyser une structure; pratique quotidienne exerçant l'acuité du regard sur le monde, il répond véritablement chez l'architecte à une manière d'être. Tout lui est prétexte à croquis, comme s'il lui fallait traduire le langage des choses par le crayon: « "regarder" et "voir" disait-il volontiers en distinguant soigneusement [les deux] [...]; il n'est guère chez Le Corbusier d'idée ou de forme, si neuve qu'elle soit, si authentiquement qu'elle lui appartienne qui n'ait son origine première dans une observation concrète, dans un fait enregistré, dans une question posée.” (Pauly 2007, 10-13)

Para Le Corbusier, refiere D. Pauly, el dibujo es, en las palabras del arquitecto, *“(...) la seule possibilité de se livrer sans contrainte aux recherches du goût (...), aux expressions de la beauté et de l'émotion» nous dit encore Le Corbusier. Le dessin procède alors d'une démarche plus intuitive ; il est la traduction sensible de sa personnalité. De son regard particulier sur les choses, tant par le choix du sujet que par la forme de son interprétation.”* (Pauly 2007, 12-13) Con todo, para Le Corbusier, la práctica y la acción del dibujo no son meras operaciones fundadas en el hábito y en la habilidad, sino que constituyen operaciones de una responsabilidad acrecentada (porque sólo así el dibujo se puede tornar efectivamente una poderosa herramienta de apoyo al proyecto

³⁶ Pauly, Danièle. 2006. *Le Corbusier : Le dessin comme outil*. Lyon: Fage Editions, 11.

plástico y a la inteligibilidad del mundo). El dibujo no es una llave automática para la comprensión y la reivindicación del mundo. De hecho, *“Le dessin n’est utile que pour aider à la synthèse des idées pensées.” (...)* *Il ne faut pas dessiner, il faut voir son œuvre tout dans son cerveau. Un immense danger c’est de jeter un coup de crayon, fut-ce le moindre « pour l’aider à chercher » - autrement dit de dessiner une ligne avant que l’idée complète, générale ait été chèrement disputé, discutée, dépouillée, établie dans le cerveau.”* (Pauly 2007, 12-13) En suma, el dibujo permite, según Le Corbusier, *“Dessiner soi-même, suivre des profils, occuper des surfaces, reconnaître des volumes, etc. C’est d’abord regarder, c’est être apte peut-être à observer. Apte peut-être à découvrir [...] À ce moment, le phénomène inventif peut survenir. On invente et même on crée ; tout l’être est entraîné dans l’action : cette action, c’est le point capital”*. Para Le Corbusier, el dibujo es indudablemente *“l’aboutissement d’un processus intellectuel totalement maîtrisé: il est en somme le geste qui obéit à l’idée. En effet, la conception du projet architectural ou pictural est, dans la démarche de Le Corbusier, une étape nettement définie et différenciée de la composition et de l’exécution.”* (Pauly 2007, 12)

A pesar de que Le Corbusier refiere que toda su vida “a été vouée en partie au dessin”, o acaso por eso mismo, su obra gráfica fue, a lo largo de toda su vida, mantenida por el autor en una considerable confidencialidad.³⁷ *“Je n’ait jamais cessé de dessiner et de peindre, cherchant où je pouvais les trouver, les secrets de la forme. Il ne faut pas chercher ailleurs la clef de mes travaux et de mes recherches”*. Para Le Corbusier, la razón irreductible que fundaba su práctica del dibujo residía en el hecho de que él consideraba que, sobre todo, como testimonia en un texto publicado en la revista *Casabella*, *“Ero nato per*

³⁷ Le Corbusier matuvo un espacio en París donde, disciplinadamente y siempre que su agenda se lo permitía, pasaba las mañanas dibujando y pintando. Es curiosa la perplejidad de Matisse, que testimonia su asombro en sus notas (Matisse, Henri. 1972. *Escritos e reflexões sobre arte*. Lisboa: Ulisseia.)

guardare, per tutta la vita, immagini e per disegnarle ... lo non vivo che a condizione di vedere ... sono e rimango un visivo impenitente".³⁸

Saber observar, saber donde ver, como y que ver, era para Le Corbusier, el fundamento de la cualidad de una producción creativa. Este procedimiento era no sólo la base de la actividad metodológica, sino el indicio de un compromiso ético, la relación que inscribe la invención (autoral) en las acciones fundadas en la articulación entre la mano y la mirada. La mirada atenta y analítica configura el 'proyecto' plástico, integrando, en un solo momento, la comprensión de las formas y su reinención. Como observa Giuseppe Di Napoli, a propósito del dibujo en Le Corbusier, en su admirable texto sobre el dibujo (*Disegnere e Guardare, La mano, l'occhio, il segno*):

"Lo sguardo animato da una volontà di osservazione e di comprensione dei processi generativi e costruttivi delle forme naturali conduce Le Corbusier alla formazione di un pensiero creativo in cui il costruire è organicamente saldato al conoscere. I suoi disegni di osservazione, gli studi dal vero, contenuti nei suoi Carnets, documentano i modi in cui si forma questo pensiero progettuale, testimoniano la prassi e la metodologia di uno sguardo mentre esplora le forme di oggetti trovati, come le conchiglie, i ciottoli, le radici che, essendo modellati dalla natura sono dotati di una tale «reazione poetica», da spingerlo a rinnovare profondamente gli elementi formali e compositivi delle sue concezioni sulla pittura e sull'architettura. (...) Lo sguardo di Le Corbusier osserva questi oggetti con l'intento di carpire il segreto della loro forma, della loro genesi e della loro metamorfosi, mosso dalla convinzione che questo modo di vedere costituisce l'atto fondativo di un pensiero specificamente artistico. (...) Lo sguardo osservatore attento sulle proprietà morfologiche di questi oggetti oltrepassa la mera descrizione visiva; i disegni dal vero di queste forme, infatti, mostrano l'attività di un occhio concentrato sul rilevamento del loro ordine interno e del loro principio formatore; in breve, del loro contenuto poetico."³⁹

³⁸ Casabella n.531-32. 1978. *Le Corbusier: Concetti fondamentali della storia dell'arte*. Milano: Casabella, 67-68.

³⁹ Napoli, Giuseppe Di. 2004. *Disegnare e conoscere, la mano, l'occhio, il segno*. Torino: Einaudi, 100-103.

En fin, el dibujo es para Le Corbusier un modo de acceder a los secretos de la forma, una lección continuada de las razones que forman los objetos y una ‘producción’ de modelos de entendimiento del mundo visible. Rápido, diagramático, sintético y, consecuentemente, esencial, promueve la economía intuitiva y favorece los dispositivos de invención. En este sentido, el dibujo alcanza, como instrumento de aprendizaje, lugares que están vedados a otros mecanismos de visión mecánica, que introducen factores de mediación que impiden o, al menos, dificultan esa agilidad. La desconfianza de Le Corbusier ante el uso del dispositivo fotográfico como herramienta para ‘ver’, posee todavía hoy, en este contexto, una pertinencia particular – sobre todo cuando extrapolamos su reserva a los nuevos medios de dibujo asistido por computador:

“L'apparecchio fotografico è utensile della pigrizia perché si affida a un meccanismo la missione di vedere per voi. Disegnare personalmente, seguire dei profili, occupare delle superfici, riconoscere dei volumi, ecc. è innanzitutto guardare, è forse essere atti a osservare, forse atti a scoprire ... in quel momento, il fenomeno dell'invenzione può sopraggiungere. Si inventa e anche si crea; tutto l'essere è trascinato nell' azione; questa azione è il punto capitale. Gli altri sono rimasti passivi, voi avete visto.”

40

En el último texto que Le Corbusier escribió sobre el dibujo y su importancia en el trabajo creativo, datado de 1965, cuando ya tenía 77 años, el autor discurre sobre la importancia fundamental de la práctica del dibujo en la adquisición y el trabajo de las formas, de su comprensión y capacidad de metamorfosis creativa de las mismas. La reflexión se presenta como una síntesis de su mirada sobre el dibujo, practicado cotidianamente a lo largo de una proficua vida de trabajo. Ahí, Le Corbusier subraya que:

“Dessiner, c'est d'abord regarder avec ses yeux, observer, découvrir. Dessiner, c'est apprendre à voir, à voir naître, croître, s'épanouir, mourir les choses et les gens. Dessiner, c'est aussi inventer et créer. (...) Le dessin permet de transmettre intégralement

⁴⁰ Casabella n.531-32. 1978. *Le Corbusier: Concetti fondamentali della storia dell'arte*. Milano: Casabella, 91.

la pensée sans le concours d'explications écrites ou verbales. Il aide la pensée à se cristalliser, à prendre corps, à se développer. (...) Le dessin, c'est une sténographie, un support symbolique des successives et complémentaires phases de la transmission de pensée. Une sténographie, puis du proportionnement : géométrie et nombres, champs illimités, ouvertures vers un ciel possible.” (Pauly 2007, 73)

El dibujo está, según el arquitecto, particularmente determinado a soportar la inscripción de la autoría (y de su construcción), dado que, en el acto de dibujar “(...) *On crée soi-même la règle de son propre jeu. Encore faut-il que cette règle apparaisse à ceux qui eux aussi cherchent à jouer. Le dessin, lui, est le témoin. Témoin impartial et moteur des œuvres du créateur.*” (Pauly 2007, 73)

3.

De todas las grandes experiencias del pensamiento sobre la práctica y las funciones del dibujo⁴¹, la de Le Corbusier nos parece particularmente pertinente para entender, en el ámbito de una configuración pedagógica, las funciones del dibujo en un contexto formativo contemporáneo. El conjunto formado por las observaciones, notas, pensamientos y textos de Le Corbusier sobre las funciones y la importancia del dibujo (y la singular clareza de su pensamiento, evidente en su producción como dibujante) configura, a nuestro entender, una formulación sobre la naturaleza del dibujo. La preocupación del autor fue, siempre, como él mismo refiere, saber ver. Aprender a ver, a ver mejor, fue la línea programática que integró, a lo largo de toda su vida, la vasta diversidad que caracterizó su producción plástica.

⁴¹ Entre otras carreras artísticas notables, donde el dibujo apoyó el proceso creativo (todos los ‘fous-de-dessin’ de que consta la historia: Leonardo, Parmigianino, Watteau, Rembrandt, Turner, Delacroix, Degas, Picasso, Giacometti, Beuys o Siza Vieira... y tantos otros impresionantes dibujantes que atravesaron la historia de la producción artística de los últimos siglos) ninguno nos dejó testimonios tan claros y articulados como Le Corbusier, especialmente sobre el papel del dibujo en el proceso creativo y en su construcción. Chegum-nos elas especificamente da parte das artes plásticas ou de outras áreas criativas no terreno da produção visual: Leonardo, Francisco de Holanda, Vasari, Zuccaro, De Piles, Turner, Delacroix, Degas, ou mesmo Goethe, Valéry,

Aquí consideramos particularmente importante la formulación de Le Corbusier sobre el papel del dibujo en la formación del artista plástico (y del creativo en las áreas de la Arquitectura y del Diseño), porque esta efectúa una síntesis sobre las funciones del dibujo como herramienta de asistencia a la mirada creativa en la esfera de las artes visuales. Tratándose de un punto de vista operativo, su utilidad en el proceso creativo es evidente y su pertinencia en la formación en dibujo constituye, todavía hoy, una síntesis notable de articulación entre el patrimonio disciplinar y el trabajo de comprensión de las condiciones de la contemporaneidad (en toda su amplitud y complejidad: formas, procedimientos, materiales, sensibilidades, expresión...).

En resumen, ¿por qué consideramos relevante, si no insoslayable, la lectura de Le Corbusier para la comprensión del papel del dibujo en un proyecto pedagógico contemporáneo? Podemos distinguir esencialmente tres premisas distintas:

a) El dibujo desempeña un papel crucial en el conocimiento de la complejidad del mundo visible. Posee una función didáctica que no es compartida por ninguna otra forma de conocimiento.

b) La práctica del dibujo promueve la adquisición de las formas y el acceso a su construcción (llave para el trabajo de su comprensión). Efectúa un proceso de comprensión del espacio que es equidistante del análisis y del proyecto, del ver y del hacer. Tiene una función propedéutica.

c) El proceso de aprendizaje del dibujo es una práctica y es siempre una instancia individual, y, en cierta medida, solitaria y secreta. Esta práctica implica siempre una dimensión privada (y frecuentemente idiosincrática), una mirada sobre el dibujo y su utilidad en el trabajo autoral: posee una elevada capacidad de problematización. Porque el dibujo inventa problemas en la misma medida que los soluciona.

Esta distinción entre tres zonas de acción del dibujo en una formación nos parece fundamental – y será desarrollada más adelante, en el ámbito de los enunciados de los ejercicios de dibujo. Nadie cuestiona la legitimidad y la utilidad de la literacia y de la alfabetización con el argumento de que esa existencia institucional y propedéutica comprometerá el surgimiento de escritores y el fin de la literatura. Podrá problematizarse la formación avanzada e incluso la relación entre la escritura y la oralidad (sobre todo en usos muy específicos, como la poesía). Ese asunto constituye uno de los problemas centrales de la creación literaria, de la tradición de la literatura oral desde los tiempos de Homero a la poesía de Allen Ginsberg, pasando por la declamación de Artaud o por la escrita teatral de Beckett. Pero ahí la cuestión es colocada en otros términos – y en otra fase del proceso creativo, más allá del momento formativo de base al que nos referimos, el nivel de la enseñanza del dibujo en una formación en artes plásticas.

En otras palabras, los abordajes sobre el dibujo al servicio de una práctica precisan construir, para cada casa y para cada contexto, un discurso que permita articular el pensamiento teórico sobre el dibujo y los estudios de casa de la práctica a la cual se reportan. Esto tiende a reducir, en las problemáticas que aquí trabajamos, las posibilidades de transversalidad y extrapolación de las cuestiones. O sea, por veces se diría que nos encontramos todavía en un período anterior al inicio de los debates sobre el dibujo y su enseñanza – y que tuvo lugar, conforme referimos, a mediados del siglo XIX, hace casi un siglo y medio, en una oposición entre dibujo para las artes y dibujo para las profesiones. La resistencia que las artes plásticas presentan ante el dibujo tal como este es concebido y utilizado por las prácticas profesionales (como la Arquitectura y el Diseño, pero también por otras áreas disciplinares), asume contornos demasiado próximos de los discursos académicos del siglo XVIII. Si, por un lado, es importante recordar que el trabajo creativo del dibujo artístico guarda, en las artes plásticas, muchas analogías con otras prácticas artísticas (como la creación literaria o la música), compartiendo muchos de sus procesos de creación artística, es también importante, por otro lado, comprender que el trabajo del

dibujo es asimismo una práctica de taller, un *craft* y una herramienta de conocimiento del mundo, encontrando así muchos puntos de contacto con el modo en que funciona en la construcción del objeto.

1.1d. El dibujo para las artes

1.

De acuerdo a lo que referimos arriba, el dibujo en la enseñanza de las formaciones profesionales dejó de ser, a partir del siglo XIX, una cuestión exclusiva de las Bellas Artes. Dando continuidad a los conceptos de la Ilustración (reformulados en el contexto del nuevo paradigma de la Revolución Francesa y, posteriormente, adaptados a los efectos de la Revolución Industrial), este siglo fue, para todos los países europeos, el *período* de la educación del ciudadano – una vez que sólo una educación fundada en la Razón promovería el desarrollo y la felicidad de los pueblos. Pero la educación consistía entonces, esencialmente, en la instrucción. Era el medio para alcanzar un fin preciso: el progreso de las naciones. Sin embargo, como vimos atrás, a través de los ejemplos convocados, sus actores más lúcidos nunca defendieron la instrucción como un fin en sí misma, capaz de satisfacer todas nuestras necesidades. Era una condición necesaria, pero no suficiente, para la construcción de un *hombre nuevo*, que la época anunciaba, capaz de desempeñar su papel en la comunidad moderna. Sólo hombres instruidos se tornarían ciudadanos competentes y capaces de, en nombre del desarrollo, combatir los contenidos reaccionarios y oscuros, herencia de épocas menos ‘esclarecidas’. A partir de esta altura, particularmente en Francia⁴² y en Gran Bretaña, el dibujo siempre fue considerado como indispensable al ejercicio de ciertas profesiones. En algunas de las corporaciones

⁴² En Francia, desde las últimas décadas de la Ilustración del siglo XVIII en pleno, las primeras escuelas de Artes Aplicadas fueron nombradas Escuelas de Diseño (y conservaron ese nombre hasta mediados del siglo XIX).

artesanales, el dibujo pasó a integrar el aprendizaje de los oficios.⁴³ La progresiva especialización del dibujo, asociada a las industrias nacientes, forzó una redefinición de sus territorios pedagógicos, de sus contenidos y estrategias de enseñanza. Se consideraba que el ciudadano debía poseer un mejor entendimiento de los lenguajes gráficos y un acceso a una formación eficaz que le permitiese un mejor desempeño en cuanto profesional. El proceso de evolución de la institución escolar – que era, hasta el siglo XIX, una institución para minorías – dio lugar a una considerable expansión, al mismo tiempo extensiva (cubriendo progresivamente un número cada vez mayor de alumnos) e intensiva (proporcionando diversos grados de educación y especialización) asumiendo escalas distintas conforme a la sofisticación cultural del medio que integraba. Puede decirse, luego, que históricamente la enseñanza y la divulgación del dibujo se encuentran estrechamente asociados al efecto de determinados presupuestos que eran, en la época, efectivamente revolucionarios. En la última década del siglo XIX, en Francia, los efectos ya eran evidentes en los programas de conclusión de la enseñanza en los liceos. El llamado curso superior de dibujo, que remataba la enseñanza en los liceos, era constituido sobre todo por: dibujos hechos en clase a partir de modelos (objetos corrientes simples, muestras provenientes del mundo animal o vegetal, modelo vivo vestido, arreglos decorativos), dibujos y croquis de memoria, dibujos realizados libremente fuera de la escuela (con crayón, pastel, acuarela, etc.), especialmente la ilustración de trabaos, modelado y dibujo geométrico. Curiosamente, el tiempo total dedicado a la enseñanza del dibujo era relativamente poco, en comparación con la diversidad de los emprendimientos. Esa carga horaria permitía apenas la ejecución estricta y altamente regulada de los ejercicios propuestos, sin margen para ningún proceso de análisis o

⁴³ Es importante notar el caso de las “artes de la guerra” donde la sofisticada estructura de los militares, entre los siglos XVI y XIX, era el lugar privilegiado de una formación sistemática en el ámbito del diseño. Allí se han desarrollado sofisticadas herramientas y métodos para su sistematización y aplicación. Sin embargo, este dibujo trataba cuestiones bien definidas donde las mediciones, geometría, topografía, construcción, la balística y las máquinas de guerra formaban la base de su territorio pedagógico.

apreciación crítica, ni para la comprensión de las aplicaciones metodológicas. Con todo, el hecho es que, incluso sujeto a esta simplificación, el dibujo pasa a ser enseñado en el contexto de la educación general. Las referencias de estas dos categorías del dibujo eran, por un lado, la ‘naturaleza’, tal como esta era entendida desde un punto de vista cultural, y, por otro lado, los códigos ‘clásicos’ de la representación. El aprendizaje consistía en dominar los códigos establecidos de la representación y tenía como propósito reproducir fielmente las cualidades visuales del referente. No obstante, su enseñanza, a pesar de cubrir dos tipos diferentes de finalidades pedagógicas, recurría, curiosamente, a métodos y referencias muy semejantes. Esta pedagogía de la enseñanza del dibujo de imitación, dirigida específicamente a las ‘industrias de las artes’, pretendía constituirse como una síntesis entre la precisión del dibujo lineal y la sensibilidad del dibujo de imitación. En 1865 se realiza, en el palacio de las Industrias, en París, una enorme exposición donde, al lado de los productos de las industrias de la época, figuraban 8000 dibujos, modelos y pequeñas maquetas oriundas de 239 cursos de dibujo en Francia. Este acontecimiento dio lugar a una enorme polémica sobre la enseñanza del dibujo y sus estrategias y, consecuentemente, originó tanto consensos como fracturas – que se confirmaron, con el tiempo, irreversibles. La rápida evolución y especialización del universo industrial obligó a una redefinición de los territorios del dibujo y a un esclarecimiento de las categorías del dibujo, que tuvo por consecuencia inmediata que la enseñanza del dibujo pasara a ser llamada, definitiva y pragmáticamente, “Dibujo Aplicado”. Una parte considerable de las concepciones que organizan la enseñanza actual del dibujo artístico se encuentran todavía fundadas en las formulaciones definidas en ese período, esto es, en la segunda mitad del siglo XIX. Por otra parte, principios del siglo XX se dará continuidad a esa atención a la enseñanza del dibujo. Este proceso, al nivel de la educación pública, tiene lugar un poco por todas partes, pero las rupturas y las reformas

tienen, generalmente, origen en Francia, siendo seguidas, en el espacio de algunos años, en otros países europeos.⁴⁴

“Plusieurs congrès internationaux de l'enseignement du dessin et des arts appliqués se tinrent ensuite dans les pays étrangers : à Berne, en 1904, à Londres, en 1908, et à Dresde, en 1912. A Berne, on débattit sur la question du dessin comme langage et son utilité dans la vie aussi bien à l'atelier, dans la famille, le commerce, que dans l'éducation. On analysa son rôle spécifique dans les différentes écoles, et en particulier dans la formation de l'ouvrier et de l'artisan. A Londres, en 1908, on expliqua le rôle non négligeable du dessin dans le développement du goût, à l'école et dans la famille; l'utilité du dessin technique; la place qu'il pouvait occuper dans l'enseignement supérieur. Les congressistes soulignèrent l'importance d'une méthode évolutive qui fût en adéquation avec le développement intellectuel de l'enfant. A Dresde, il fut question des études psychologiques sur le graphisme des enfants; on souligna la nécessité de lier dessin et travail manuel dans les classes primaires et secondaires, et plus particulièrement dans les écoles primaires supérieures parce que celles-ci orientaient les élèves vers l'industrie; on insista de nouveau sur l'indispensable prise en compte de la formation des professeurs de dessin. Enfin, on envisagea la création de chaires de dessin dans l'enseignement supérieur. En outre, un congrès international des arts décoratifs se tint à Gand en 1913 et deux congrès nationaux du dessin eurent lieu à Paris en 1906 et en 1910.” (Laurent 1999, 446-447)

Estas reformas siguen las tendencias de su época, introduciendo en la enseñanza del dibujo, primero, una vertiente más cultural, en seguida, una atención a la creatividad individual y finalmente una concientización sociocultural que asiste la producción artística. En Francia, este movimiento es evidente: en

⁴⁴ Incluso en Portugal, teniendo en cuenta el clima político se definía por una dictadura que se oponía al cambio cultural, la reforma, al menos sobre el papel, no se desajuste muy cronológico de este calendario (ver anexo 1: Escuelas).

1902, es lanzada una reforma general de los programas de dibujo y, consecuentemente, una nueva organización de su enseñanza. Las nuevas reformas de 1925 apenas alteran las estructuras del dibujo artístico, pero suman una dimensión cultural más fuerte. Los nuevos programas de 1938 estructuran esta enseñanza, según una definición que se mantendrá hasta 1968. El congreso de Amiens, en 1968, oficializa las ideas sobre los objetivos de la educación, el desarrollo de la persona, el papel social de la educación, la creatividad. Introduce también el tema de la educación por el arte, tema anunciado por Herbert Read, ya en 1943. En lo que toca a la enseñanza de las Artes Plásticas, debemos notar que, desde 1970, la apertura de los métodos de enseñanza, la diversificación de los contenidos, la pluralidad de los modos de producción de la imagen, modificó la educación artística en general y la enseñanza del dibujo en particular. Es cierto que, en el terreno, o sea, en las prácticas de enseñanza, esos cambios no siempre fueron perceptibles. Con todo, el aspecto realmente innovador de estas alteraciones consistió en la introducción, en la propia enseñanza, de los procesos de creación artística, favoreciendo el reencuentro con el arte contemporánea, marcando así, de modo indeleble, la dinámica de la enseñanza del arte. Por primera vez, desde mediados del siglo XIX, es colmatada la distancia que existía entre la producción artística contemporánea y la enseñanza artística, sin que sea puesta en causa la idea fundamental que considera la enseñanza de las artes como un proceso integrado en los presupuestos de la educación general: esta debe dirigirse a todos, y no sólo a potenciales futuros artistas – como figura en el *Informe Belot*, de diciembre de 1908, cuyos contenidos democráticos e integradores se encuentran, de una forma o de otra, presentes en todos los textos que, desde entonces, legislan la enseñanza artística.

2.

La inversión en la enseñanza del dibujo que caracterizó la segunda mitad del siglo XIX se centró, como vimos antes, en las prácticas asociadas a la producción industrial. Se trató de una acción muy vasta, dirigida, por un lado, a una instrucción democrática – y de masas – y, por otro, al apoyo a una

consolidación de competencias específicas asociadas a estructura productivas. Desde una perspectiva práctica, la enseñanza del dibujo era pensada como herramienta dirigida a objetivos inequívocamente asociados a la producción industrial, oponiéndose, de forma evidente, al dibujo académico de las Bellas Artes. Instrumento de anticipación de determinadas cuestiones de la producción y también forma estructurada de comunicación fundamental para la cadena de producción del objeto, el dibujo era purgado de antemano toda dimensión espiritual o emocional. Su medio privilegiado era la línea. Sólo la línea delimita, es mensurable (y sólo la medida es verificable). La naturaleza de este dibujo y la necesidad de obtención de resultados medibles forzó la invención de una enseñanza del dibujo metódica y eficaz, estructurada de forma que fuese posible identificar los diversos indicadores de una progresión en el aprendizaje. La mensurabilidad y la cuantificación de los contenidos se tradujeron, progresivamente, en estrategias de aplicación de los presupuestos pedagógicos. En este sentido, hubo un gran esfuerzo en la construcción de ejercicios concebidos para la promoción del aprendizaje, por ejemplo, en la explicación de sus enunciados. La formación en dibujo pasa, en adelante, como acontece en cualquier proceso de aprendizaje, por el ejercicio o la práctica, y asume, en un contexto pedagógico, la forma de 'ejercicios de dibujo'.⁴⁵ La existencia de esos ejercicios permite prever las funciones que se pretende que el dibujo llegue a cumplir en el desempeño de la 'profesión', constituyéndose como una trayectoria de experiencias controladas, apoyándose sobre el ejemplo y la simulación (recurriendo a un cierto tipo de modelos y procedimientos pedagógicos de enunciación instructiva que todavía hoy están en vigor).⁴⁶ Aquí, el denominado dibujo de *imitación* o *copia*, y el dibujo de *representación gráfica* (el actual dibujo técnico) eran los dos modos más comunes de la enseñanza del dibujo. Se recurría casi exclusivamente al dibujo lineal, y la estructuración de los métodos de dibujo se apoyaba, en gran parte, sobre la relectura (y la traducción en una

⁴⁵ Esta cuestión se abordará adelante con mayor atención (2,1)

⁴⁶ Vamos a abordar esta cuestión en la sección 2.2.

vulgata accesible) de una manualística oriunda de las áreas de la arquitectura – como lo confirma la vasta divulgación de los antiguos tratados de la especialidad.

Así, si bien la enseñanza del dibujo estaba, en el momento de su reinención en el siglo XVI⁴⁷, explícitamente asociada a una propedéutica para las Bellas Artes, la verdad es que, con la alteración de paradigma de producción introducido por la revolución industrial, surgió la necesidad de una revisión y actualización de los procedimientos artesanales, lo que obligó a la creación de formaciones en dibujo, con la incorporación del dibujo en esos currículos emergentes. Este hecho vino a crear un clivaje que resultó en una separación entre, por un lado, el dibujo de artefactos (dirigidos a una producción en serie), apoyado, sobre todo, en la geometría y en el dibujo lineal, y, por otro, en el dibujo académico de las Bellas Artes – apoyado por la tradición artística, en una apropiación rígidamente reglada de la expresión figurativa, sobre todo, al servicio de la pintura y de la escultura. Este modelo bicéfalo se prolonga hasta el inicio del modernismo, ya en el siglo XX. Ahí comienza finalmente a ser cuestionada su validez, su actualidad para la comprensión del dibujo como instrumento de trabajo artístico, y su pertinencia como entidad expresiva y conceptual autónoma.⁴⁸ En este proceso son cuestionadas no sólo las fronteras que definen su utilidad en las formaciones artísticas, sino también las propias categorías que definen su territorio. El ejercicio del dibujo en la formación profesional comienza a asumir, conforme el destino profesional y la naturaleza de la formación que integra, diversas y diferentes formas. En la época ya es posible identificar cuatro grandes grupos de contenidos (y, consecuentemente, de procedimientos): los contenidos generalistas del dibujo (ver el mundo y representarlo), los contenidos propedéuticos del dibujo (las herramientas y las aptitudes), los contenidos específicos del dibujo (su orientación para la especialidad en cuestión) y, finalmente, los contenidos de problematización (o el pensamiento a través del

⁴⁷ Los estudios más recientes sobre la documentación gráfica de la alta Edad Media, revelan que el dibujo desempeñaba entonces un papel más preponderante de lo que se juzgaba. (Barnes, Jr. Carl F. 2009. *The Portfolio of Villard de Honnecourt*. London: Ashgate.)

⁴⁸ Goldstein, Carl. 1998. *Teaching Art: Academies and Schools from Vasari to Albers*. Cambridge, Mass.:Cambridge University Press.

dibujo). La combinación de estos asuntos permite comenzar a identificar las funciones del dibujo en la configuración (y en la legitimación) de las fronteras entre las diversas disciplinas profesionales.

Todavía hoy somos testimonios de los efectos de ese clivaje, tanto en las posturas pedagógicas como en la organización curricular de la enseñanza del dibujo a nivel superior. Esto es comprensible, dado que muchas de las funciones pedagógicas que el dibujo cumplía entonces, siguen siendo cumplidas hoy. Antes, como ahora, el dibujo en cuanto herramienta didáctica colaboraba en el aprendizaje de los mecanismo visuales y desarrollaba la capacidad y la agilidad en la representación de las entidades que constituían el mundo visual. Ayudaba a mirar y a ver, permitía la captura gráfica de lo visible y la revelación de lo invisible. A través del dibujo se accedía a la comprensión y a la recreación del mundo. Finalmente, el dibujo apoyaba, de una u otra forma, las prácticas de expresión artística – que se organizaban en algunas (pocas) categorías de producción artística, siendo la pintura y la escultura las categorías plásticas dominantes (fuera de algunas otras, inscritas en algunas esferas específicamente técnicas o artesanales como el grabado, la litografía o la cerámica). Como desarrollaremos más adelante, el contexto de las Artes Plásticas, para las funciones y las acciones del dibujo, es considerablemente diferente que el de las restantes formaciones profesionales. El dibujo no cumple aquí una función pasible de ser integralmente definida de antemano. Aunque se pueda hablar aquí de funciones generalistas y propedéuticas, es, sobre todo, la incidencia en la cualidades del dibujo como instrumento revelador de problemas plásticos que constituye el centro de su utilidad para la formación artística.

1.2

LA ALTERACIÓN DE LAS CONDICIONES PEDAGÓGICAS

“Drawing as a subject of study is a topic waiting to be formulated. And a major reason for its irresolute state is the problematic issue of defining what is drawing.”

Deanna Petherbridge

El territorio que constituye la enseñanza del dibujo artístico se encuentra hoy fuera de la problematización de la pedagogía en las artes. La presión de los nuevos contenidos tecnológicos, la escala de la información a la que estamos sujetos – particularmente en el área específica de las artes plásticas – relegan el dibujo, en cuanto herramienta compleja (y, consecuentemente, de acceso demorado), a una periferia pedagógica. El proceso en curso presenta, además, una inexorable irreversibilidad. Intentaremos, en este punto, evaluar brevemente los efectos del nuevo contexto de educación global sobre los currículos de dibujo en los cursos de artes plásticas. Nuestra intención es verificar cuáles son las eventuales pérdidas que se siguen de ahí y que se traducen en una pérdida de calidad de muchas formaciones artísticas. Para tal, intentaremos aquí identificar las razones que están por detrás de la realidad del fenómeno, a escala mundial, y que inducen la alteración de contenidos ya consolidados y todavía pertinentes, y que se traducen, frecuentemente, en una significativa reducción de los currículos de dibujo. En la enseñanza de las artes plásticas, el dibujo desempeña funciones que consideramos fundamentales. Trataremos, consecuentemente, argumentar en favor de una defensa del dibujo artístico en cuanto herramienta singular para las formaciones artísticas – lo que pasa por preservar, en los currículos de dibujo de los cursos de artes, su capacidad para integrar el acceso a una consciencia *artesanal* con sus potencialidades, como herramienta inventiva al servicio de la imaginación (al servicio de una producción creativa).

1.2a. El nuevo contexto global y sus efectos en la formación en dibujo

El complejo y vasto terreno ocupado por los contenidos del Dibujo en el contexto escolar – y particularmente en las escuelas de arte – sufrió, en las últimas dos décadas, profundas alteraciones. Esto se sigue del hecho de que los programas curriculares de las escuelas de arte sufrieron, últimamente, semejantes modificaciones que, por veces, ya no es posible reconocer en ellos el proyecto que definía el abordaje pedagógico original. El cuadro general de la situación está atravesado de contradicciones. Las presiones compulsivas, simultáneamente del exterior (por vía de los nuevos territorios de producción artística y de las nuevas tecnologías) y del interior (por el esfuerzo constante de adecuación a las nuevas cartografías de lo real, especialmente aquellas que definen el contexto de enseñanza⁴⁹ y el mercado del arte) alteraron progresivamente la fisionomía curricular del dibujo. Simultáneamente, asistimos a una progresiva homogeneización de los currículos de dibujo en las escuelas de arte, un poco por todos lados. De hecho, un análisis atento de los planos curriculares de las escuelas de arte revela que los programas de dibujo remanecientes tienden a una relativa uniformización. El dibujo cumple, en ese contexto pedagógico, funciones que van desde el aprendizaje de competencias en la percepción y comunicación de los datos visuales del mundo – de forma que permiten la integración en comunidades profesionales específicas – a la obtención de herramientas para promover la experimentación y el conocimiento de sí. Con la inserción de los nuevos medios tecnológicos, las herramientas informáticas de apoyo al dibujo y la *miscegenación* de áreas técnico-expresivas que se siguen de las mismas, comienza a verse desaparecer el dibujo (tal como era concebido hasta hace poco tiempo) de los currículos obligatorios de los cursos artísticos. Sin embargo, la velocidad a la que la realidad se altera hoy,

⁴⁹ Verifique-se, para confirmação desta tendência, o peso que a noção de *tutoria* assume na reforma de *Bolonha* para o ensino superior artístico.

obliga a una particular agilidad en el acompañamiento de la realidad. Todos los años son adquiridos, adoptados e inscriptos, en los planos curriculares, nuevos territorios tecnológicos. En el área del Diseño, esto se traduce en nuevos equipamientos informáticos, nuevo *software* y, consecuentemente, en el proceso de adaptación a los nuevos utensilios (el tiempo de familiarización con los sucesivos programas y sus *'updates'*). Este esfuerzo – que ocupa una parte considerable del tiempo disponible de aprendizaje – se tornó parte integrante de cualquier plano curricular. La adaptación a nuevas herramientas digitales constituye hoy, dentro y fuera de la escuela, una parte significativa del tiempo disponible de un alumno. Pero, si esta agilidad consigue, en detrimento de otros contenidos (más centrales a la formación en cuestión), ser acompañada por los alumnos – y, en algunos casos, por los profesores –, lo mismo no se puede decir de los legisladores pedagógicos. La respuesta a la plasticidad del terreno de lo real por parte de las instancias que administran los contenidos de la educación superior (en el área del dibujo como en otras áreas artísticas) revelaba ya un considerable retraso frente a la realidad, pero hoy se torna evidente su incapacidad para acompañar la realidad. Con todo, es tan grave la incapacidad de acompañar las alteraciones tecnológicas – cuyo efecto sobre las prácticas pedagógicas es tan significativo – como la imposibilidad de definir líneas pedagógicas capaces de encuadrar críticamente esas tecnologías en un *corpus* disciplinar ya existente. Además de esto, es importante no olvidar que existe otra razón de orden práctico. Todo profesor conoce bien el problema: en un plano curricular de determinada duración sólo caben, independientemente del tiempo lectivo disponible, determinado número de contenidos. Cada uno de estos contenidos establecerá, junto con aquellos que tienen lugar en simultáneo, relaciones, estimulaciones y ecos. Integrados en un plano obligatorio de estudios o remitidos para disciplinas opcionales, esos nuevos contenidos ocupan el espacio pedagógico de otros (más allá del hecho de que, en su novedad, esas ligaciones pedagógicas en el proceso de aprendizaje son todavía desconocidas). Esto es, cuando la *realidad* obliga a introducir nuevos contenidos, otros, existentes, deben ser abandonados. En el caso de la experiencia del aprendizaje

del dibujo, este fenómeno incide en un lugar en el que el terreno fértil que deberá asociar el profesor al alumno ya se encuentra considerablemente erosionado por factores que caracterizan la contemporaneidad – y de los cuales las escuelas no quieren, o no pueden, prescindir. Estos son, especialmente: a) la proporción profesores/alumno – que resulta del número excesivo de alumnos por clase – dificulta un acompañamiento tutorial eficaz; b) la insistencia en la fragmentación y en la movilidad en el trayecto pedagógico del alumno, que impide una duración capaz de generar un territorio compartido; c) la progresiva separación entre las esferas de especialización (con la sofisticada compartimentación de los nichos técnicos y tecnológicos), que contribuye a identificar al profesor estrictamente con el área técnica asociada a él; y d) la excesiva cantidad (cuando no la profusión) de saberes obligatorios, que bloquea la profundización de los contenidos explorados por el profesor y el alumno.

En esta confrontación múltiple con una realidad plural y móvil, ¿qué deberá ser entonces preservado de la enseñanza del dibujo? Ciertamente, lo que es más importante. Y, sobre todo, los contenidos que no consiguen ser vehiculados (y experimentados) por otras áreas disciplinares. Es preciso tomar decisiones. Pero, para el caso del dibujo, ¿qué determina esas decisiones? ¿Y quién (y cómo) las determina? La naturaleza del dibujo y las particularidades, específicamente ligadas al trabajo de taller, que caracterizan su aprendizaje, implican una continuidad, persistencia y duración, contrarias a la impaciencia contemporánea. En el ambiente escolar, esta realidad se traduce en un empobrecimiento de los contenidos administrados y, particularmente, en la profundidad y proficiencia de las experimentaciones que ahí tienen lugar. En el universo concreto de una experimentación presencial, la enseñanza del dibujo artístico no puede, por su naturaleza, prescindir de un sistema que recurre simultáneamente a dos modelos de funcionamiento: el Atelier y la Tutoría. El primero, de origen académico, presupone una ligación, oblicua, a la idea de *maestro*, y proporciona una de las dimensiones esenciales en el aprendizaje del dibujo (que sólo puede tener lugar en ambiente colectivo): la comparación y la objetivación experimental de los contenidos. El segundo, con origen en una

cultura que se consolidó en la educación anglosajona – y que constituye, en su versión norteamericana, la tendencia predominante de la enseñanza actual – es adecuada a la naturaleza del dibujo en cuanto procedimiento que defiende la exploración de una práctica de autoría, personal y de autor, proporcionando un funcionamiento más próximo de ese lugar que Paul Klee identificó, en una frase dirigida a su propio epitafio, como estando “(...) *un peu plus proche de la création que de coutume, bien loin d'en être jamais assez proche.*”⁵⁰

El progresivo empobrecimiento de la complejidad del papel del profesor – delegándolo al lugar de un agente secundario, de un mero monitor – podrá originar una tendencia para el abandono de esa profesión que es, en los mejores casos, vocación. Este fenómeno no integra apenas un escenario pesimista. Es evidente que, si aceptamos que el trabajo del dibujo no tiene nada que ver con la trascendencia, con la suspensión o invención de nuevos significados, o, más prosaicamente, con aquella experiencia del ‘asombro’ de la que habla Emerson⁵¹, que fija la relación crucial entre vida y educación y, sobre todo, si restringimos su propósito a una sucesión de representaciones efímeras destinadas al espectáculo gratuito de una fruición ociosa, entonces no tenemos forma de evitar que, vertiginosamente, substituya los procesos y los contenidos que constituyen el patrimonio del dibujo.

No obstante, más difícil – y menos volátil – que la indiferencia o que la tentativa de efectuar un balance de las pérdidas y las ganancias, es intentar prever los efectos de un flujo descontrolado, de tal forma que se pueda continuar el proceso de la (re)invención de las posibilidades del aprendizaje del dibujo. El dibujo, en el ámbito de las Artes Plásticas, sufrió una evidente deriva en el contexto de la educación y se encuentra hoy asociado a las industrias tecnológicas y a las industrias del ocio. Sus caminos son, en gran medida,

⁵⁰ Klee, Paul and Comte, Philippe. 1989. *Klee*. Paris: Nef/Nelle Edit.Françaises.

⁵¹ Emerson, Ralph Waldo. 1983. *Essays and Lectures: Nature: Addresses and Lectures / Essays: First and Second Series / Representative Men / English Traits / The Conduct of Life*. New York: Library of America.

determinados por ellas. Pero es en la dimensión desmedida del fenómeno, así como en la velocidad con que este se manifiesta, que reside – comparativamente con otros cortes epistemológicos ocurridos anteriormente – su singularidad. Una voracidad que no permite ni siquiera el tiempo necesario para la creación de las resistencias capaces de salvaguardar – y reinventar – las diversidades anteriormente existentes, ahora comprometidas. El uso intensivo – y, muchas veces, en contexto pedagógico, predominante – de las tecnologías de apoyo al dibujo, fundadas en la informática y en las telecomunicaciones, acompaña ya un cambio de paradigma cuya escala superó los vaticinios más osados. Estas tecnologías ocupan hoy, frecuentemente, el centro de la propia realidad pedagógica. No es posible disociar el papel del dibujo como herramienta de apoyo a las nuevas tecnologías implementadas en el nuevo contexto de la producción económica de los nuevos modelos de consumo y de producción, sobre todo en las áreas de las realizaciones visuales y artísticas que las clases medias, en proceso de consolidación cultural (y que constituyen, profesionalmente, los cuadros técnicos y técnicos superiores de la sociedad) identifican como interesantes. Como nota Yves Michaud: *“L'enseignement, qu'il s'agisse de celui de la littérature, de celui de l'art pictural ou de celui de l'algèbre, s'inscrit de moins en moins dans la perspective d'un lien au passé et d'une culture. Celle-ci a perdu ses repères historiques ou se retrouve égarée et désorientée au milieu d'une abondance de références possibles et d'une information indéfiniment remise à jour et infiniment désordonnée.”*⁵²

En el caso del dibujo, como en otras zonas de la educación artística, esta profusión de la información tecnológica y de sus modos de integrar (o contaminar) los contenidos artísticos en contexto pedagógico (que fueron, a todos los efectos, filtrados por una larga práctica) tendrá ciertamente su expresión en la legitimación futura de los criterios que conducirán la enseñanza del dibujo artístico como la concebimos todavía. Ante este escenario, vemos hoy, frecuentemente, la denuncia y los alertas sobre los peligros de esta nueva

⁵² Michaud, Yves. 1999. *Enseigner l'art ?. Analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Nîmes: Jacqueline Chambon, 18.

condición tecnológica del dibujo artístico. Incluso así, los argumentos apocalípticos de sus delatores son tan preocupantes como el entusiasmo desenfadado y muchas veces pueril de los defensores de la tecnología – enunciadas en estos términos. Por esta razón es extremadamente importante que los profesores de dibujo adquieran la consciencia de los contornos reales de esta alteración de paradigma que ahora experimentamos – y que consiste apenas en el cambio radical del cuadro de referencias que los alumnos de arte poseen y comparten hoy, pero también, y sobre todo, del modo en que lo hacen, del modo en que se relacionan con las mismas. En el caso del dibujo esto es absolutamente prioritario: se ha alterado, radicalmente, la relación con la imagen, se ha producido un corte epistemológico con su pasado – formado por capas patrimoniales extremadamente complejas.

En este sentido, la cuestión es: ¿cómo puede el dibujo interesarle al alumno de artes plásticas, y ser, al mismo tiempo, útil y contemporáneo (suyo)? Porque, efectivamente, el dibujo, en cuanto imagen, ya no es independiente de la tecnología informática. Aunque esa dimensión tenga lugar apenas al nivel del registro y en el modo de circulación de la imagen. Con todo, en cuanto proceso de pensamiento de construcción de esa imagen-dibujo, la situación es diferente. Por su utilización de procedimientos rudimentarios, el dibujo posee algo de primordial, de original. En una época caracterizada por la abundancia de recursos técnicos, de herramientas elaboradísimas, este hecho puede ser desconcertante y fuente de desmotivación (ya porque es arcaico, ya porque la ausencia de prótesis tecnológicas nos produce, hoy, cierta incomodidad). El dibujo puede, con medios extremadamente económicos, producir efectos expresivamente ricos y complejos – característica que comparte con la poesía (en el uso y la asociación de palabras) y con la música (en el uso y la asociación de sonidos). Tal vez su naturaleza, en un período deslumbrado por el efecto espectacular y lúdico de los medios, por la *virtuose* espectacular de la tecnología – siempre actualizada y de última generación –, pueda ser una de las razones de su abandono en el contexto pedagógico. Situación absurda (incluso cómica, si no fuese por el efecto de empobrecimiento del terreno pedagógico de las artes plásticas), porque

provoca repudio por ser simultáneamente cosa, por un lado, excesivamente fácil (en cuanto resulta sin interés en el aparato técnico) y, por otro, difícil (porque todo depende de nosotros) – como ya frisó Espinoza: “*Todo lo que es excelente es tan difícil como raro*”.⁵³

Si no cuidamos la existencia de un territorio conscientemente fundado sobre una práctica experimental, pedagógicamente orientada, en pocos años las prácticas fundadas en la demagogia de la facilidad podrán forjar una nueva generación que, al contrario de las anteriores, desconocerá todo lo que constituía la constancia y la disciplina – fundamentos artesanales de un trabajo consistente y capaz de una continuidad sostenida –, quedando así imposibilitada, ante la urgencia renovadora de las herramientas informáticas, de convocar ese patrimonio de las experiencias del cuerpo creador que es la garantía de la singularidad, de la resistencia⁵⁴ y de la autoría. La existencia de la práctica artística formulada en cuanto trabajo de resistencia (ética y política) debe ser defendida en las escuelas de arte, caso contrario nos arriesgamos a que la práctica artística se torne un mero agente de la industria del ocio – papel al cual, “*malgré soi*”, ya no pueden substraerse hoy. En ese trabajo de resistencia, el dibujo – por su economía de medios, adaptabilidad, correlación con los diversos medios de producción plástica, capacidad de exploración experimental, y por su vasto espectro de usos (en la simplicidad o en la complejidad, en el registro íntimo o en la exposición pública, en lo ínfimo o en lo inmenso, en lo efímero o en lo permanente) – es una herramienta privilegiada.

Naturalmente, muchas de las cuestiones que intentamos presentar aquí no son inquietudes exclusivas del dibujo. Son compartidas por muchas áreas que constituyen la práctica de la educación artística. El dibujo posee, sin embargo, en cuanto herramienta de problematización, especificidades que le son propias y que constituyen un territorio muy particular. En una observación ya tardía sobre

⁵³ “Mas todas as coisas notáveis são tão difíceis como raras”. Bento de Espinoza, *Ética*, Parte V, Prop.42. Lisboa: Relógio D’Água. 1992. 482:

⁵⁴ El término es considerado en el sentido desarrollado por Judith Revel: Revel, Judith. 2002. *Le vocabulaire de Foucault*. París: Ellipses, 53-55. (Résistance/Transgression)

sus dibujos, un artista plástico cuya relación con el dibujo no podía estar más lejos de la tradición académica, Joseph Beuys, identifica con excepcional precisión ese terreno esencial de la utilidad del dibujo en el trabajo – cualquier trabajo:

"Só posso dizer que se não tivesse feito essa grande quantidade de desenhos, também não poderia ter feito o trabalho político. Creio também que estaria dando voltas à cabeça a conceitos totalmente errados se não tivesse feito esse trabalho. Continuo a considerar estes desenhos como uma das coisas mais importantes que fiz, pois todos esses ensaios ou experiências com o desenho constituem para mim um material imensamente valioso. Quando agora vejo os desenhos, já certamente antigos, penso: isto não está feito, isto não está realizado, isto não está nem sequer tocado. Aí dentro há uma enorme quantidade de coisas. Ou seja, para mim este é um elemento de importância vital".⁵⁵

1.2b. Las agendas y los agentes del modelo emergente

Los estudios sobre el dibujo, así como sus estrategias formativas, se encuentran hoy diseminados en una vasta diversidad de territorios. Además de una progresiva ampliación del espectro de los abordajes técnicos, de las nuevas vertientes en el uso profesional del dibujo, la historia reciente de la disciplina incorporó diversos terrenos ya existentes que eran, hasta entonces, exteriores, periféricos o marginales. Una inmensa diversidad de manifestaciones visuales son hoy integradas en lo que llamamos dibujo. Este hecho resulta, al menos parcialmente, de una cultura donde la mediatización de las imágenes es presentada sin ninguna referencia al proceso que les da origen. La *imagen-dibujo* es, cada vez más, considerada apenas como 'un objeto visual más' y no como un resultado (un efecto que implica ciertos procedimientos muy específicos). Esta

⁵⁵ Beuys, Joseph, and Volker Harlan. 2004. *What Is Art?: Conversation with Joseph Beuys*. Clairview Books, 38.

formulación, como veremos más adelante, empobrece la propia naturaleza intrínseca del dibujo – que lo torna un singular instrumento procesual y de problematización creativa. La enseñanza del dibujo (y la definición de los límites de su territorio) fue, en pocas décadas, de un procedimiento dirigido a una rarefacción (que defendía que poco de lo que ocurre en cuanto manifestación plástica corresponde al ‘dibujo’, o, al menos, a un ‘buen dibujo’), a una superabundancia de manifestaciones donde todo puede ser ‘dibujo’. En este registro integralmente hecho de negociaciones, el registro de los significados es redefinido en una circularidad sin fin, donde, como refiere *Alain Finkelkraut*: “aquello que hasta ahora era imperativo, se torna interactivo”⁵⁶

En el contexto actual de la formación artística (de lo que constituye el territorio de la producción contemporánea del arte) ya no podemos defender la importancia del dibujo en las escuelas como si se tratara de un asunto inexorable *per se* – como ocurría hasta hace poco, apoyándose considerablemente en la excelencia de su acervo patrimonial constituido por objetos, técnicas y procedimientos. Siendo hoy remotos los terrenos que constituían los fundamentos del núcleo de su fundación curricular, el dibujo no llega a caer, como pasa, en gran parte, con la pintura, en condición de ‘disciplina huérfana’. Los contenidos que deben ser preservados ahora, en cuanto imprescindibles en los currículos escolares, son precisamente aquellos que, hasta hace poco, constituían las franjas indeseadas del dibujo, los contenidos y que tenían lugar ‘al lado’ y ‘por debajo’ de los programas y objetivos considerados fundamentales. Estos márgenes fragmentados constituyen precisamente aquello que el alumno, el futuro artista plástico, podrá incorporar en su trabajo autoral a partir de su experiencia del dibujo en el ámbito pedagógico. Como observa James Elkins, a propósito de las técnicas de las prácticas artísticas:

“The practices that are now called painting and drawing are entirely different than what they were in past centuries. (...) Modernism and postmodern have certainly brought radical changes, but it wouldn’t be prudent to lose sight of

⁵⁶ Finkelkraut, Alain, and Paul Soriano. 2001. *Internet, l'inquiétante extase*. Paris: Mille et une nuits.

the fact that the technique itself has also been lost, so that what happens, minute by minute, in the classroom is entirely different from what once happened. The same applies to drawing, which was also done in stages. The contemporary, post-Bauhaus way of drawing is intuitive, quick, and rule-less; by contrast, drawing from the mid-fifteenth century to the mid-nineteenth century tended to be rather rigid, and it sometimes had its own sequences of steps and even its own specialized technical vocabulary.”⁵⁷

Es evidente que esta actitud puede resultar en una mera reacción acrítica en relación a los protocolos y preceptos del modelo *académico* tradicional. Se asiste ahora a un nuevo tipo de proceso, a una especie de ‘subjetivación caprichosa’ cuya naturaleza no puede, por definición, desear otra cosa que su urgencia, configurando una percepción muy limitada del aprendizaje – por el hecho de haberle sido retirada la posibilidad de ese movimiento de retorno al dibujo (realizado) – lugar donde, efectivamente, se confirma la experiencia pensada del dibujo, donde prevalece la cuestión: “¿cómo tuvo lugar el dibujo?”. Si, además, sumamos el hecho de que todo esto tiene lugar en un mundo progresivamente apoyado y solicitado por nuevas tecnologías de información, y por contenidos donde la formación deberá obedecer a una constante revisión y a una continua confrontación con los resultados concretos (el paradigma técnico-científico – y sus modelos instrumentales de verificación y mantenimiento – tomó cuenta de toda la educación, especialmente de la artística) podemos hacernos una idea de la dificultad de la tarea.

La inadecuación de la pretensión de fundar, curricularmente, el dibujo artístico en un paradigma dominado por la comunicación (con todos sus mecanismos de elaboración y confirmación del mensaje en él implicados) reside en una razón simple: el arte no se funda, esencialmente, en la función comunicativa.⁵⁸ No es el esclarecimiento (interna y externamente) de las informaciones y la respectiva comunicación de lo que tiene lugar en el flujo

⁵⁷ Elkins, James. 2001. *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook For Art Students*. Illinois: University of Illinois Press, 72-73.

⁵⁸ Perniola, Mario. 2005. *A Arte e a sua Sombra*. Lisboa: Assírio & Alvim.

(creativo) lo que constituye el corazón del trabajo del dibujo en Artes Plásticas. La comunicación ocupa un espacio que tiende a distraer y a perturbar. En el proceso artístico, la comunicación puede comprometer el propio proceso creativo. Obliga – en una dimensión que no tiene nada que ver, precisamente, con el funcionamiento del proyecto en el Diseño o en la Arquitectura – a una postura de exposición, de explicación – que es contraria al propio procedimiento artístico. Constituyen un equívoco o, en algunas raras ocasiones, una ilusión óptica (una vez que el núcleo autoral artístico permanece resguardado por debajo de la desenvoltura expositiva). No siendo comunicación, el papel del dibujo artístico es menos evidente: trata del esclarecimiento del propio flujo (creativo) que es, sobre todo, un trabajo de atención (en el sentido de la escucha) en relación a los acontecimientos, procedimientos y afectos que por ahí se manifiestan y ganan forma, a las resonancias y, sobre todo, a la salvaguardia de una zona secreta de sombra. Resumiendo (y simplificando): el dibujo en el Diseño es una herramienta de iluminación del camino; el diseño en las artes plásticas es el lugar de enriquecimiento de las reservas – en el doble sentido de la palabras.

Así, si, como sabemos, el dibujo ya no cumple apenas, como antes, su función esencialmente prescriptiva y propedéutica en las formaciones artísticas, sino que se relaciona transversalmente, sobre todo, con todos los medios de expresión artística, entonces los programas y las metodologías de enseñanza deberán demostrarlo, de modo evidente. Ahora bien, ¿será que podemos observar ya esta conciencia en la realidad de las metodologías aplicadas a la enseñanza, o, más específicamente, en los programas de dibujo de las escuelas de arte? Porque si verificamos que no llegó a tener lugar esa alteración de paradigma del dibujo al nivel de la enseñanza de las artes, es necesario reconocer los métodos que permitan efectuar ese cambio. O sea, identificar el modo en que se deberán procesar sus metodologías y objetivos, en un ambiente pedagógico artístico donde las fronteras son cada vez más cuestionadas, las zonas híbridas adquieren cada vez más relevancia y los nuevos territorios expresivos se afirman casi cotidianamente, explorando las potencialidades problematizantes del dibujo como herramienta de ampliación de las

formulaciones específicas de *aquella* determinada zona expresiva – y técnica. Esto implica un análisis y un inventario crítico de los métodos de aprendizaje del dibujo que sean significativos para la contemporaneidad de la producción en artes plásticas y su relación con la *manualística* promovida por las estructuras pedagógicas de enseñanza del dibujo. La propuesta pasará necesariamente por el estudio de algunos métodos y prácticas frecuentemente utilizadas dentro y fuera de las estructuras académicas, y por el estudio de su articulación pedagógica que es, estructuralmente, empírica. Por otra parte, para acceder a la configuración del nuevo paradigma antes referido, es importante entender las posibles relaciones del dibujo con los nuevos medios de expresión en arte, así como identificar las nuevas formas y modalidades asumidas por el dibujo en la producción plástica reciente, cuyos efectos son ya evidentes en los modos de enseñanza del dibujo contemporáneo.

Para hacerse una idea de aquello en que consiste la creación de una forma visual y del modo en que esta se construye, es necesario poseer un tipo de desarrollo intelectual que pasa por la valorización de un cierto tipo de experiencias, donde el dibujo tiene un papel preponderante, testando y consolidando métodos de trabajo. Sea cual sea la forma de sus manifestaciones, el dibujo se impone siempre como un instrumento fundamental del ejercicio del arte. No existen formas de representación definitivas o metodologías consumadas. Para conducir su trabajo, quien proyecta deberá aceptar técnicas y propuestas de experimentación sugeridas para ese efecto, incluso cuando más tarde venga a renegar de las mismas, reinventándolas a *su imagen*. Es en esta capacidad de renovación que el dibujo se revela como la más rica, más maleable y probablemente más personal forma de ‘ejercicio de sí’.⁵⁹ Ahora, el mercado del arte y sus agentes⁶⁰ conciben hoy un abordaje de la educación artística (en cualquiera de las áreas de creación de objetos visuales), según una amplitud que

⁵⁹ Sobre este tema la obra de Pierre Hadot es una referencia esencial: Hadot, Pierre. 2002. *Exercices Spirituels et Philosophie Antique*. Paris: Albin Michel.

⁶⁰ Michaud, Yves. 2007. *L'artiste et les commissaires : Quatre essais non pas sur l'art contemporain mais sur ceux qui s'en occupent*. Paris: Hachette Littératures.

puede ir de la negación liminar del dibujo a la absoluta coincidencia entre dibujo y producto-imagen (incluso en los territorios cuya razón de ser asienta en la existencia del objeto, como en la Arquitectura y el Diseño Industrial) ⁶¹. No obstante, en la defensa del dibujo como terreno clave para la constitución de un territorio transversal para la pedagogía de las artes visuales, es importante identificar los procesos por los cuales esa presencia puede tener mayor eficacia, lo que sólo puede tener lugar en un cuadro más amplio y articulado que tenga en cuenta, relacionadamente, todos los componentes curriculares envueltos.⁶²

De la misma forma, desde el punto de vista de los medios de expresión de un mismo autor, el recurso a las disciplinas tradicionales de las Artes Plásticas tiende a ser cada vez más volátil. O sea, el artista plástico tiende a utilizar una multiplicidad de medios de expresión, ya a lo largo de su evolución creativa, ya en un mismo proyecto, ya en el modo en que, en proyectos de equipo multidisciplinar, inscribe su propio proyecto (y signo de autoría). Este nuevo cuadro obliga a repensar el papel del dibujo como una instancia fundamental de construcción del proyecto artístico, de forma integrada y sustentable, capaz de apoyar la plasticidad de un territorio cuyas fronteras, bajo todos los puntos de vista, son cada vez menos definidas.

1.2c. Las funciones del dibujo en la construcción de la cultura visual

El dibujo desempeña, en la cultura visual de las sociedades, un papel relevante. Su utilidad se verifica, con particular incidencia, en la adquisición de los parámetros que construyen y organizan esa cultura visual. En nuestro cotidiano funcional, el dibujo está por todos lados, acompañando diagramas,

⁶¹ Su influencia se encuentra dentro de la comunidad escolar y en la determinación de los contenidos curriculares, mayor de lo que a primera vista, aparenta. La progresiva mezcla entre el mercado del arte y la educación, aunque contiene muchos supuestos positivos, requiere la creación de instancias de defensa - y de resistencia - cuyo perfil está lejos de ser satisfactoria.

⁶² Duve, Thierry de. 2008. *Faire école (ou la refaire)*. Dijon: Les Presses du Reél.

instrucciones, señales, información, proyectos gráficos y códigos expresivos. Su singularidad reside en el hecho de que el dibujo comunica, presenta y expresa significados, enunciado un lugar que es necesariamente compartido entre aquel que lo produce y aquel que lo lee. En otras palabras, ambos – el que produce la imagen y aquel que accede a ella – recorren los mismos caminos en la construcción de esos signos gráficos, siguen la misma secuencia de inscripciones, organizando la nueva imagen en cuanto funciona en el mundo. En el interior de los parámetros de una comunicación global en expansión, en la cual la preponderancia de la imagen toma el lugar del denominador común, el dibujo asume un lugar preponderante.

El dibujo y los procedimientos que colaboran en su construcción constituyeron, hasta hace poco, un fundamento silencioso de las culturas de las comunidades a las que pertenecían, de sus imágenes y sus representaciones. Eran parte integrante de su identidad. La distancia que iba entre la construcción de un dibujo en Europa y otro en China, en India, en el Golfo Pérsico o en el África Subsahariana, era abismal. La transmisión de los procedimientos del dibujo en el interior de esos modelos era, por otra parte, muy diversificada, llegando a asumir configuraciones cuyo fundamento podía ser, estructuralmente, artesanal, técnico, religioso, etc. Tal como nosotros lo concebimos, el dibujo es un producto de nuestra cultura occidental. Sin embargo, la naturaleza de las figuraciones, el modo de invención de la *imagen-dibujo* obedece, en otros contextos culturales, a regímenes y construcciones absolutamente diferentes. No se trata apenas de la imagen final, iconográfica, que es otra, sino del propio proceso de su construcción, que es diferente de los demás. Los gestos, las herramientas, los soportes, las posturas que intervienen en la realización del ‘dibujo’, la duración, los rituales que se cumplen, son, todos, significativamente diferentes (otros). El dibujo se inscribe en un lugar donde cumple, en muchos de esos contextos, funciones antiguas de una extrema uniformidad: habilidad artesanal e integridad espiritual son significados difícilmente separables.

El dibujo se encuentra hoy, en los contextos pedagógicos contemporáneos, cautivo de una coyuntura paradójica. Por un lado – tal como

acontece en casi la totalidad de las áreas del saber – el paradigma de referencia de su enseñanza es, en gran medida, el mismo de la ciencia (y, consecuentemente, de las tecnologías). Sus parámetros tienden a dominar todas las orientaciones que rigen los criterios de su enseñanza. Por otro lado, la producción del dibujo (artístico) se encuentra intrínsecamente dependiente de los preceptos y de las preeminencias de las denominadas industrias del ocio (en sus componentes culturales y artísticas). La compatibilización de las dos, o, más exactamente, la organización de una resistencia simultánea a ambas presiones – traducible en estrategias pedagógicas – es una operación extremadamente compleja. Verificamos, en este sentido, que los cuadros culturales más consolidados buscan encontrar, ya, formas de resistencia en la articulación entre los patrimonios existentes y las nuevas realidades. Estas estrategias asumen formas muy diversas, desde la reinención de esos saberes tradicionales, utilizando el aporte traído por las nuevas tecnologías (y por las figuraciones asociadas a los modelos culturales), hasta la profundización de las razones que fundaban esas prácticas, ahora amenazadas, del dibujo. Sin embargo, no todos los contextos culturales poseen esta conciencia. En muchos lugares esas diferencias sólo serán notadas cuando se revele que las herencias son ya irrecuperables. Esto es válido tanto para el dibujo en cuanto práctica asociada a la producción, como en lo que respecta a su presencia en una formación básica o artística – tema de nuestro abordaje.

El territorio del dibujo posee también una especie de predisposición para la contaminación que es inherente a su práctica (particularmente en el transcurso de su aprendizaje) y que le imprime simultáneamente una base inestable y un *efecto de impureza*. Esta característica se sigue de su naturaleza fundamentalmente experimental y consiste en considerar el dibujo como una manifestación que es, simultáneamente, una comprensión de la mirada, del cuerpo y del mundo – que obliga, por un lado, a recurrir a una multiplicidad de referencias (lo que implica una movilidad entre lugares de uso), y, por otro lado, a un constante reequilibrio de las mezclas de realidad y deseo *en y a través* de la representación. De ahí se sigue la inestabilidad sensible del proceso.

1.2d. La progresiva complejidad de los terrenos de la enseñanza del dibujo

A pesar de que los discursos sobre el papel del dibujo en la educación y en las formaciones profesionales son hoy considerablemente diferentes de los que caracterizaban el siglo XIX, el dibujo sigue siendo todavía, transversalmente, una herramienta reconocidamente útil. Es parte integrante de los procesos de producción y desempeña un papel relevante en la actualización y revisión de los procesos de esa producción. En esos casos concretos, el dibujo es fundamentalmente representación al servicio del proyecto – en el desarrollo de ideas y figuras pensadas en una exterioridad constituida por el universo de referencias de esas mismas producciones. Cualquier axiomática para la enseñanza del dibujo – o postura de base en su aprendizaje – tendrá que considerar esta orientación, esta intencionalidad de base. O sea, la organización de los datos de la ecuación implícitos en la expresión ‘la enseñanza del dibujo’ presupone, desde luego, un punto de vista. Lo ‘natural’ o lo ‘neutro’ son ficciones equívocas. Con todo, en un escenario de representaciones visuales que tiende progresivamente a funcionar a escala global (en un contexto técnico y tecnológico uniformizado), el dibujo tenderá a desempeñar un papel cada vez más idéntico, conduciendo a un evidente empobrecimiento de la diversidad de esos criterios identitarios que, hasta hace poco, fundaban su producción y, consecuentemente, los mecanismos de sostén endógeno. La dimensión de este fenómeno y sus efectos sobre la diversidad cultural existente constituyen, por sí solos, un cambio de contexto. Un dibujo no existe independientemente del cuerpo que lo produce. No existe fuera de la ecuación que constituye ese cuerpo que trabaja y de su contrato social con el mundo. El dibujo sólo podrá realizar aquello que puede ese cuerpo que trabaja. Tal vez sea un error, para la comprensión de la naturaleza y de la potencia del dibujo, considerarlo – como acontece con muchas abordajes pedagógicas del dibujo – como una ‘ur-herramienta’ con una existencia anterior a la ‘materia-en-formación’; o sea, esencialmente como una

técnica. Porque en los procesos de trabajo utilizados en el dibujo – con particular evidencia en el caso de las Artes Plásticas – la técnica posee una naturaleza muy singular: la técnica comporta ya, en sí, un componente expresivo. En otras palabras, encierra tanto la norma como el desvío. Este es, a nuestro entender, uno de los problemas más complejos que pesan sobre las prácticas pedagógicas del dibujo: la pérdida de los ‘cuerpos’ – de sus ritmos y de los respectivos procesos de subjetivación sobre los que están fundados – que fabrican esos dibujos. Cada cultura poseía (y posee todavía, incluso cuando de ese patrimonio hayan restado apenas fragmentos y rutinas de producción) un saber artesanal sobre el dibujo, que encontraba su traducción en procedimientos y técnicas específicas. Pero estas técnicas no constituyen apenas una cadena de procedimientos. Estas técnicas se encuentran intrínsecamente interdependientes del cuerpo creativo que les da origen. El dibujo hace coincidir, en el mismo momento, la representación creativa del mundo y la expresión artesanal, la propia materia que constituye el conocimiento vivido del mundo.⁶³

La historia de la enseñanza del dibujo, aunque breve y reciente en comparación con otras disciplinas y saberes, es particularmente compleja. El dibujo, en cuanto terreno de desarrollo metodológico, posee una capacidad poco vulgar para sintetizar nuestra relación con el mundo, permitiéndonos el desarrollo de ideas apenas *adivinadas* y el descubrimiento de lo que todavía desconocemos. El aprendizaje del dibujo pasa por el propio acto de dibujar. En este sentido, es establecida una relación biunívoca entre ‘enseñar dibujo’ y ‘aprender dibujo’, que pasa por una construcción de los criterios sobre el dibujo que es parcialmente compartida entre el que enseña y el que aprende. Constituyendo una herramienta que nos permite analizar, concebir y comunicar sobre nuestra realidad, el dibujo es, sobre todo, una herramienta de conocimiento de nuestra realidad individual. En esto consiste el núcleo del consenso sobre la enseñanza del dibujo. Recurriendo a las herramientas adecuadas, a los modos, procedimientos y estrategias asociadas a la enseñanza de una determinada área

⁶³ Esta es una cuestión muy compleja, que iremos a abordar estrictamente en el ámbito de los dispositivos que sostienen las prácticas contemporáneas de enseñanza del dibujo (puntos 2.1 e 2.2)

de conocimiento, es posible identificar, con mayor o menor rigor, las principales líneas genealógicas, los cortes epistemológicos más relevantes que constituyeron la evolución de una determinada disciplina o saber. En suma, es posible elaborar una cartografía que nos permita acceder a una localización relativa de las condiciones que configuran la situación actual. Para el dibujo y su enseñanza, esta no es, aún, una tarea fácil. Una mirada más atenta sobre el territorio que constituye el acervo de los historiales de la pedagogía del dibujo – y con la intención de elaborar la cartografía general antes referida – reconoce, desde luego, algunas dificultades, aparentemente insuperables. A saber:

1. La disparidad de los contenidos y de los puntos de vista – frecuentemente contradictorios, y que, en un cuadro comparativo, asumen una configuración insostenible – que constituyen la diversidad de los programas de dibujo, tornando inviable la constitución de un cuadro comparativo con fundamento lógico: bajo el nombre de Dibujo encontramos las más dispares formulaciones, de forma tal que difícilmente las podremos agrupar bajo las mismas categorías de análisis.

2. La distancia abismal que va entre las descripciones programáticas y la realidad que constituye la enseñanza y las prácticas del dibujo en el contexto de su aprendizaje. Los documentos que establecen la enseñanza del dibujo (y que inscriben los registros de su práctica) son genéricos, proyectivos y generalmente prescriptivos, y casi siempre alejados de los procedimientos que eventualmente promueven su efectucción en el terreno experimental del aprendizaje del dibujo.

A pesar de que las prácticas del dibujo artístico se han mantenido durante algún tiempo ligadas a los modelos académicos, ya en las primeras décadas del siglo XX se constata que los modelos que fundaban, en las escuelas de artes de los principales centros de producción artística, la enseñanza del dibujo, se habían tornado anacrónicos e inadecuados. Ese hecho encuentra su razón en la toma de conciencia del profundo desajuste con los contenidos que ya se consolidaban, de modo irreversible, en los principales centros de producción artística. Era importante, por lo tanto, reconfigurar el territorio del dibujo y de su

enseñanza, tornándolo compatible con la realidad que constituía el mundo contemporáneo, dado que, en cuanto las categorías que fundaban la enseñanza del dibujo se mantenía en general fijadas a esos modelos, en el terreno de la práctica artística se asistía a innovadoras transformaciones, motivadas en gran medida por dos conceptos inventados en el siglo XX (donde el dibujo desempeñó un papel influyente): el *inconsciente* y la *comunicación*. El impacto de estas nociones sobre los dispositivos de expresión y representación gráfica fue inmenso, legitimando este territorio y dando otra escala a ciertas experiencias ochocentistas, como los trabajos gráficos de Teophile Bra, Odilon Redon, o incluso las figuraciones resultantes de experiencias paranormales, como los dibujos marcianos realizados por la célebre medium suiza Hélène Sith (estudiadas y documentadas por el psicólogo Theodore Flournoy en la edición '*Des Indes à la Planete Mars*' (1899)).⁶⁴

El desajuste que podemos identificar hoy en los medios de formación artística, en lo que respecta al dibujo y a su enseñanza, es, a nuestro entender, de un orden considerablemente diferente. El problema no es el de la inadecuación de los métodos del dibujo frente a la contemporaneidad de la mirada, sino el de la articulación entre el territorio del dibujo y los de otras áreas, cada vez más diversas, de la producción artística (tanto por vía de las tecnologías utilizadas, de los nuevos procesos y procedimientos, de la movilidad, e incluso de la inestabilidad del territorio artístico). En suma, en la relación entre los contenidos tratados en la enseñanza y los medios utilizados en la producción artística se ha instalado una discontinuidad. Ese cambio de paradigma implicó, según creemos, un corte epistemológico en la educación artística en general – como lo demuestran Carl Goldstein (Goldstein 1998) e Thierry De Duve (Duve 2008). Hoy, paradójicamente, la diversidad de contenidos explorados en la enseñanza del dibujo confirma que este vasto terreno, al mismo tiempo que se revela, como pocos, extraordinariamente plural y comunicante, también está

⁶⁴ Citado por Luc Sante, *The Octopus Bearing The Initials VH*, in Rodari, Florian, Marie-Laure Prevost, Luc Sante, Pierre Georgel, and Victor Hugo. 1998. *Shadows of a Hand: The Drawings of Victor Hugo*. London: Merrell Holberton.

constituido por innumerables microcosmos, autónomos, y por extrañas fronteras ‘imposibilitantes’. Esta cuestión no es irrelevante para el asunto que nos ocupa, la cuestión de la formación en dibujo artístico, porque son las representaciones del mundo que una determinada comunidad profesional posee, elaborando a partir de ahí su ecúmeno, que irán a determinar los contenidos experimentales que definen las orientaciones fundamentales de sus formaciones. No apenas los asuntos tratados en una determinada formación profesional (los currículos pedagógicos de dibujo), sino también los procedimientos de su implementación. En otras palabras, no solamente la naturaleza del ejercicio del dibujo, sino también el acompañamiento tutorial, la articulación con otros contenidos del área profesional en cuestión y el problema de la construcción de criterios en el acompañamiento de la experimentación artística dependen de esta identificación. Una pedagogía fundada en preceptos prescriptivos, construidos a partir de una posición exterior al trabajo autoral, deja de tener cualquier sentido para una formulación contemporánea. El núcleo de la cuestión del dibujo artístico es definido, por Alberto Carneiro, en los siguientes términos:

«A utilização pessoal que faço do desenho, enquanto escultor, é para projectar dentro de mim a minha obra. O Desenho não é realizado como algo que prepara a escultura, mas como meio que favorece os seus desenvolvimentos, como um levantamento projectivo do interior para o exterior, de maneira que a projecção das figuras, das imagens na mente, possibilite articular os dados daquilo que vou criando como obra. No entanto, quando realizo a escultura desenho, pois para mim todo o tratamento das superfícies do espaço é desenho.»⁶⁵

⁶⁵ Carneiro, Alberto, in Seminário, Actas do. 2001. *Os Desenhos do Desenho, nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. Porto: Edição da Universidade do Porto, 34-38.

Cuando, hace poco todavía, entre las manifestaciones autorales estables de las artes plásticas, figuraban determinados territorios con una relación relativamente directa con el dibujo (tal como las prácticas del gravado, la preparación para la pintura y la articulación con el trabajo de la escultura), no era difícil, para el alumno, entender la utilidad – e incluso la necesidad – de la presencia del dibujo en cuanto parte del núcleo formativo de las artes plásticas. De una u otra forma, el acervo de referencias y las prácticas del dibujo establecían una relación más o menos evidente con la producción artística. Sin embargo, hoy, los escenarios han cambiado radicalmente.⁶⁶ Más que elaborar una historiografía de las líneas que constituyen la enseñanza del dibujo, nos interesa aquí intentar entender cuáles son los objetivos a los que el dibujo sirvió (y sirve) en el interior de esas estrategias. En otras palabras, nos interesa saber cuáles son los motivos que, en el interior de cada programa de educación artística singular, han llevado a la inclusión del dibujo como parte indiscutible de los currículos de artes.

La realidad que constituye la enseñanza del dibujo en las escuelas de artes plásticas es hoy, un poco por todos lados, un compromiso estratégico que busca tornar compatibles un patrimonio disciplinar, esencialmente académico, existente en el área del dibujo (y que cumplía, en gran parte, funciones que son hoy extemporáneas), con las nuevas motivaciones existentes en el universo artístico actual, y que pueden surgir tanto del interior (del área disciplinar del dibujo) como del exterior (en el universo más amplio de la expresión artística). Con todo, con la profusión y la capacidad de renovación que el dibujo contemporáneo ha demostrado, no todo constituye una amenaza patrimonial: el dibujo es hoy reconocido como un área clave para la constitución de un territorio transversal y propedéutico en la pedagogía de las artes visuales. Es importante, sin embargo, identificar los procesos por los cuales esa presencia puede ganar mayor eficacia, lo que sólo puede tener lugar en un cuadro más amplio y

⁶⁶ Con todo, no es el objeto de este estudio, efectuar un balance de las aportaciones genéricas, positivas o negativas, que el nuevo contexto de mundialización trajo a los usos del dibujo. Tal vez esa tarea no sea siquiera posible, o deseable. La complejidad y la escala del fenómeno no lo permiten.

articulado que tenga en cuenta, relacionalmente, todos los componentes curriculares comprendidos. Asimismo, desde el punto de vista de los medios de expresión de un mismo autor, el recurso a las disciplinas tradicionales de las Artes Plásticas tiende a ser cada vez más volátil. O sea, el artista plástico tiende a utilizar una multiplicidad de medios de expresión, ya a lo largo de su evolución creativa, ya en un mismo proyecto, ya en la forma en que inscribe su propio proyecto (y signo de autoría) en proyectos que reúnen equipos multidisciplinares. Este nuevo cuadro obliga a repensar el papel del dibujo como instancia fundamental de construcción del proyecto artístico, de forma integrada y sustentable, capaz de apoyar la plasticidad de un territorio cuyas fronteras, bajo todos los puntos de vista, son cada vez menos definidas.

Puede concebirse un abordaje del proyecto artístico en cualquiera de las áreas de creación de objetos visuales, con mayor o menor uso del dibujo.⁶⁷ Con todo, para construir con eficacia y cada vez con mayor rigor una idea que es, sobre todo, una forma visual, es necesario poseer un tipo de desarrollo intelectual que pasa por la forma visual, es necesario poseer un tipo de desarrollo intelectual que pasa por la valorización de experiencias de esta naturaleza, testando y consolidando métodos donde el dibujo tiene un papel preponderante. Sea cual sea el modo de sus manifestaciones, el dibujo se impone siempre como un instrumento fundamental de su ejercicio. No existen formas de representación definitivas o metodologías consumadas. Para conducir su trabajo, quien proyecta deberá aceptar técnicas y propuestas de experimentación sugeridas para el efecto, incluso si posteriormente llega a renegar de las mismas en virtud de su desajuste, reinventado su *imagen*. Es en esta capacidad de renovación que el dibujo se revela como la más rica, maleable y probablemente personal forma de *ejercicio de sí*.

⁶⁷ Es importante que los profesores comprendan el cambio de paradigma - no sólo las referencias que los estudiantes de arte de hoy tienen y comparten, sino también, y sobre todo, la manera como lo hacen y como se relacionan con ellas. En el caso del dibujo esto es absolutamente esencial. Se ha cambiado radicalmente la relación con las imágenes y se crió una ruptura epistemológica con el pasado. La cuestión es ¿cómo puede el diseño mantener-se útil y contemporáneo?

El cambio de paradigma de la producción contemporánea de las artes plásticas y la profusión de nuevos territorios y medios expresivos implican una actualización de los contenidos – y de los métodos de enseñanza – del dibujo. Si podemos constatar que el *corpus* disciplinar del dibujo ya no coincide estrictamente con sus manifestaciones tradicionales (definiendo elaboraciones técnicas y proficiencias en ese área específica del saber), entonces este deberá encontrar una correspondencia adecuada al nivel de la enseñanza de las artes. La diversidad de los modos de expresión fue ampliada exponencialmente; en ese sentido, el dibujo ya no sirve apenas, metodológicamente, a las sensibilidades y a los cuadros artísticos asociados a las expresiones artísticas tradicionales, sino que integra nuevas formas de expresión asociadas tanto a las nuevas tecnologías como a instancias muy recientes y difíciles de definir, espacial y temporalmente (y que derivan de la instalación, de las artes performativas, del *happening*, de los medios de la internet, etc.). Además de esta realidad, son cada vez más los terrenos híbridos y de miscegenación que se inscriben como terreno de producción artística de pleno derecho. Las alteraciones recientes verificadas en el universos de los territorios que constituyen la producción de las artes plásticas tienen (y tuvieron) su efecto en las estructuras y en las estrategias de la enseñanza de las artes plásticas, tornando necesario repensar el papel desempeñado por el dibujo en esos nuevos cuadros formativos, de forma tal que sea posible proporcionar una mayor adecuación a los nuevos contenidos. El diagnóstico deberá partir de algunas cuestiones relativas a los procesos creativos contemporáneos tales como: a) ¿cuáles son las funciones instrumentales y propedéuticas del dibujo en los nuevos contextos creativos?; b) ¿qué lugar podrá ocupar el dibujo en el proyecto artístico? ¿y cuáles son su potencialidades en cuanto herramienta inter y trans-disciplinaria?; c) ¿cómo podrá el dibujo renovar sus contenidos y procedimientos en la articulación con estos nuevos medios expresivos?

A nivel pedagógico se verifica que el dibujo está prácticamente ausente de las prácticas de construcción de las imágenes (así como de los archivos personales y en la experiencia visual del alumno de artes plásticas). En otras

palabras, los alumnos de arte no conocen el dibujo. Esta realidad con la cual todos nos deparamos implica necesariamente una redefinición urgente de las estrategias de enseñanza del dibujo. Existe efectivamente poco tiempo para trabajar una zona de transición en la cual son desarrollados conceptos disciplinares en los cuales el dibujo es una herramienta privilegiada de su formulación. Y si la alteración del perfil del estudiante no es un problema nuevo, lo es, ciertamente, esta nueva dificultad: la inexistencia de conexiones que le permitan una asociación entre una imagen y el dibujo presente en esa imagen. En efecto, por un lado, el alumno transporta comparativamente una gran capacidad para consumir imágenes (tratar con ellas creativamente, reinventándolas, rehaciéndolas, es otra cuestión y otra dificultad), mientras que, por el otro, el mundo profesional posee ya, como banalidades tecnológicas de la mecánica productiva, una poderosa utilización de los nuevos instrumentos de dibujo asistido por computador, recurriendo a la figuración tridimensional, a la imagen-movimiento, a la simulación de lo real, etc. En medio de todo esto – en ese lugar único de aprendizaje de los medios del dibujo como espacio de experimentación individual – se encuentran, en un período demasiado corto, las disciplinas del dibujo de un curso. Somos obligados así a una compactación forzada de una entidad cuya naturaleza no puede ser comprimida. Una vez que no existen, en la realidad, medios para reinventar el lugar del dibujo y su duración adecuada en una estructura curricular de educación general poco sensible al reconocimiento de las razones estructurante de su fragilidad, el único modo de abordar esta cuestión es pensarla en articulación con los nuevos territorios mencionados.

El origen del desajuste que hoy identificamos en los medios de formación artística, en lo que respecta al dibujo y a su enseñanza, no consiste tanto en la inadecuación de los métodos del dibujo frente a la contemporaneidad de la mirada, sino a la desarticulación entre el territorio del dibujo y las áreas, cada vez más plurales, de la producción artística (tanto por vía de las tecnologías utilizadas como de los nuevos procesos y procedimientos, de la movilidad e incluso de la inestabilidad del territorio artístico). En suma, en la relación entre los

contenidos tratados en la enseñanza del dibujo y las producciones y los medios utilizados en la producción artística se ha instalado una discontinuidad. Ese cambio de paradigma implicó, según entendemos, un corte epistemológico en la enseñanza del dibujo. Los grupos efectos de las características de la tecnología 'al servicio' del dibujo constituyen dos grandes grupos de problemas. Por un lado, comprometen la posibilidad de acceso a aquel lugar de equilibrio (y expresión singular) sensible que corresponde al momento en que se sabe que el dibujo está terminado – sin hipótesis de revisión del error en caso de que un error tenga lugar (o, al menos, de vuelta atrás ante el error). Con las nuevas tecnologías todo puede ser rehecho, todos los momentos del proceso son cartografiados y podrán ser recuperados, dispensando así ese momento de suspensión y trascendencia, de última concentración y responsabilidad donde – tanto en el dibujo como en todo en la vida – tiene lugar uno de los momentos de mayor aprendizaje sobre nosotros mismos. Por otro lado, todo aquello que un dibujo fue o dejó de ser, aquello en que se tornó, a lo largo de los innumerables caminos que recorrió, resulta de las incontables opciones que constituyen su proceso de creación – y lo llevan a ser aquello y no otra cosa. Este proceso (y la memoria consciente del mismo) es personal e íntimo, y esa zona, tantas veces difusa es, para su autor, extremadamente importante; un lugar de promesas futuras, de continuidades posibles. El exceso de luz la debilita, puede destruirla. La infinita memoria y la transparencia analítica permitidas por las herramientas informáticas, capaces de fijar y de registrar cada paso, cada momento resultante de una duda, pueden ser muy útiles en el área de la comunicación y muy esclarecedoras para un observador exterior, pero son, para quien hace el dibujo, un registro potencialmente equívoco del acontecimiento. Las motivaciones fundamentales, el acaso, las inscripciones resultantes de afectos y emociones que organizan (y desorganizan) un proceso creativo son niveladas en un frívolo *log-book* (vacío de contenidos, donde la 'gracia' es substituida por un *ersatz* exterior al propio procesos). En la herramienta informática los vacíos y las dudas, los errores (muchas veces luminosos y sorprendentes) serán inscriptos en un mismo nivel de significados. La seducción proporcionada por el control continuo del proceso y

por la comunicación instantánea transforma estas posibilidades que reducen el espectro experimental de estas nuevas herramientas, porque las otras, las herramientas del *cuerpo-que-dibuja* son importantes no sólo porque este inscribe cosas de las cuales él, cuerpo entera, dibuja también con dolo lo que no dibuja – o sea, con todo lo que apenas se configura como herramienta después de realizada la acción o la inscripción. Y es en este proceso de utilización de instrumentos todavía por nombrar (catalogar) que el proceso del dibujo se revela creativo y, efectivamente, una herramienta de aprendizaje. Como refirió Victor Weisskopf a sus alumnos del MIT ⁶⁸que utilizaban exclusivamente herramientas informáticas: “Cuando me muestran el resultado, el computador comprende la respuesta, pero no me parece que ustedes la entiendan”. El riesgo del uso, pedagógicamente irresponsable, de nuevas herramientas, reside precisamente en el hecho de que el alumno no explore el proceso, sino que apenas permanezca como testimonio pasivo, un mero consumidor de nuevas y ágiles competencias en expansión. Verificamos con demasiada frecuencia esta ocurrencia en la enseñanza del dibujo. El resultado podrá ser un progresivo empobrecimiento del dibujo como experiencia creativa. Ante esta amenaza, el papel del profesor es fundamental – en el sentido de que este lleva consigo los aprendizajes de una experiencia del hacer del dibujo que podrá ayudar a cuestionar (y a promover conscientemente) la naturaleza de los nuevos medios.

En el contexto actual del arte (de lo que constituye el territorio de la producción del arte contemporáneo), no podemos ya defender la importancia del dibujo en la escuela en cuanto asunto ‘per se’, como era el caso hasta hace poco (apoyado en la excelencia de su conjunto patrimonial asociado). En verdad, lo que importa ahora preservar como imprescindible en los currículos escolares es precisamente lo que, hasta hace poco, constituía los márgenes del dibujo, los contenidos y aprendizajes que tenían lugar ‘al lado’ y ‘por debajo’ de los programas y objetivos considerados fundamentales – y que constituyen aquello

⁶⁸ Citado por Sherry Turkle “Seeing through computers: Education in a Culture of Simulation (Advantages and disadvantages of Computer Simulation)”, American Prospect, March-April 1997, 81. Ref: Sennett 2008, 44.

que el alumno, el futuro artista plástico, podrá incorporar y experimentar en un contexto de autoría y experimentación dirigida, esto es, de construcción de sí: una herramienta de agilidad para la resistencia.

Es importante señalar, a título de conclusión de nuestra aproximación a este asunto, que una escuela de Artes Plásticas no puede alegar que su objetivo es (exclusivamente) formar artistas – incluso cuando ese sea su objeto ⁶⁹. La enseñanza del dibujo, sobre todo si tiene lugar en el contexto de una escuela pública, tiene la obligación de considerar que, acabado el período de formación, las salidas profesionales de sus alumnos podrán ser muchas y diversas. Los currículos del dibujo deberán así cumplir diversos objetivos pedagógicos. En otras palabras, en su conjunto, deberán ayudar a formar artista *y* a formar profesionales (de competencias artesanales y de *craft*) *y*, también, proporcionar una sólida plataforma básica de contenidos al nivel de la representación y de la cultura visual. Esta condición – que, según entendemos, la enseñanza del dibujo no deberá abandonar – torna más compleja una situación ya de por sí difícil, donde la multiplicidad de solicitudes aumenta cada semestre. La enseñanza del dibujo – y la definición de los límites de su ecúmeno – pasó, en pocas décadas, de un procedimiento definido por una cierta rarefacción (que defendía que poca cosa es dibujo, o, al menos, que poca cosa es ‘buen dibujo’), a una sobreabundancia de manifestaciones donde todo es dibujo. El lema es: ¡no a la tiranía de lo *poco*! Las consecuencias de esto son de una evidencia lógica: como lo bueno es difícil y lo difícil es raro, lo abundante no puede tender a lo bueno. En muchas escuelas de arte, generalmente en las que existen más contenidos asociados a las nuevas tecnologías, el dibujo va disminuyendo progresivamente en los currículos, llegado a veces a desaparecer completamente. Cuando permanece, los contenidos del dibujo se encuentran cada vez más

⁶⁹ “*Usted puede educar a un joven (...) a través de un sistema global de la composición (...) pero lo dejó libre antes de la responsabilidad personal de la opción. Esta responsabilidad personal, que es precisamente lo que falta a los mediocres, debe, en el artista, convertirse en una necesidad, en el elemento que pone en primer plano el sentido de una concepción personal de la experiencia.*” Aldo Rossi, 1975. *Scritti scelti sull’architettura e la città: 1956-1972*. Milano: CLUP. 162 (trad. autor)

uniformizados: herramienta de representación y figuración, dominio háptico y cenestésico, relación ojo-mano y exploración de su eficacia como procedimiento de registro y de anotación, constituyen el núcleo de los contenidos. Su articulación tiende a fijarse en una organización de categorías y sub-categorías que siguen siempre la misma geometría: rudimentos propedéuticos, herramientas de representación, condiciones expresivas de autoría (implicando, generalmente de forma híbrida, diversas áreas de expresión plástica). Los programas que exploran los contenidos más avanzados del dibujo, en cuanto herramienta de problematización son, tendencialmente, dejados de lado.

Pero, si los currículos de dibujo tiende hoy, en las escuelas de arte, a una uniformización y a una reducción de su dimensión propedéutica, existe, por otro lado, hoy más que nunca, una enorme producción en dibujo artístico – y de pleno derecho. Pero, irónicamente (del punto de vista de su enseñanza, naturalmente), cada vez más dibujos resultan de menos dibujo. O sea, un menor uso del dibujo en las escuelas de arte – y una menor exploración de sus propiedades – coexiste con una mayor producción de dibujos capaces de afirmar una existencia expresiva en los mercados de arte.

Simultáneamente a esta aparente rarefacción de sus funciones pedagógicas, se verificamos entonces que, paradójicamente, la producción artística en Dibujo – no la que utiliza el dibujo como medio técnico y expresivo, sino, sobre todo, la que el mercado del arte reconoce como Dibujo – crece rápidamente. Este fenómeno se debe especialmente a dos factores: el dibujo es un medio económico (se encuentra muy cerca de lo que podemos identificar como el nivel más rudimentario de las herramientas de producción plástica) y, en cuanto categoría artística, es hoy el más vasto de los territorios de producción plástica. El hecho de que este territorio pueda ser considerado, por los agentes del mercado, ya como proceso, metodología, experiencia performativa, etc. (en fin, como 'verbo', para usar una célebre expresión de Richard Serra), ya como objeto (o como 'sustantivo'), asumiendo, además, innumerables formas y registros (que pueden ir desde la inscripción simple sobre la hoja de papel, sobre la superficie construida, al registro de video), torna al dibujo en una entidad

particularmente deseable (y 'libre') en un medio global caracterizado por el relativismo de los criterios, o de la producción. La relación entre escuela y mercado profesional, o sea, las incursiones de los agentes del mercado en las estructuras formativas de las respectivas áreas profesionales, es ya un modelo que remonta a los inicios del siglo XX. Incluso en la formación artística esas relaciones existen ya hace muchos años en el área de la Música. Sin embargo, en las Artes Plásticas, este fenómeno es relativamente reciente. Hoy el mercado del arte posee, entre otros, nichos específicamente dirigidos a la figura de los 'artistas emergente', o 'artistas nuevísimos'. Este fenómeno encuentra su origen, no tanto en un interés sobre los contenidos y las sensibilidades que puedan llegar a insinuarse en la faja etaria que frecuenta los últimos años de formación – y que, por lo tanto, serían susceptibles de presentar nuevos significados –, sino en una lógica propia del mercado del arte.⁷⁰

La visibilidad reciente, y el protagonismo que el dibujo ha tenido en los últimos años, resultan de diversos factores: por un lado, existe una reflexión efectiva sobre el dibujo, que se sigue del redescubrimiento de sus virtualidades en cuanto medio revelador de problematizaciones, particularmente de su capacidad para revelar e incidir sobre el proceso (de la producción en arte); por otro lado, y por vía de la profusión de nuevos medios de expresión en arte a la que asistimos en las últimas décadas, el dibujo acaba por ser considerado como 'el menor denominador común', una especie de territorio (todavía) compartido por los agentes de esa nueva y elusiva diversidad; finalmente, el mercado del arte global redescubrió el dibujo como categoría expositiva que posee dos (dudosas) ventajas: a) es portátil y (comparativamente) poco oneroso; b) es suficientemente vasto y vago, en cuanto tema, para permitir 'innovar' en las iniciativas de curaduría.⁷¹

⁷⁰ Actualmente son los propios coleccionadores que, auxiliados por los respectivos curadores y por la crítica y el periodismo de arte, buscan estos nuevos 'valores' directamente en el mismo ambiente pedagógico.

⁷¹ Leith, Caoimhin Mac Giolla, and MacFarlane, Kate. 2007. *The Secret Theory of Drawing*. London: Drawing Room.

En un artículo que analiza las líneas del pensamiento del dibujo que configuran la teoría contemporánea en el área, Annabel Tilley, en *“The Inexorable Rise of Drawing”*, cuestiona los motivos por los cuales el dibujo es hoy tan relevante. Según la autora, eso sucede porque *“(...) we are still trying to define what it is, and, imagine what it might become.”* La naturaleza interdisciplinar del dibujo *“has been acknowledged, while the tangible has given way to drawing’s recognized facility to allude to or describe the intangible – a way of articulating the inarticulate.”*⁷²

De las condiciones que definen actualmente el estado de la enseñanza del dibujo, se puede inferir que la naturaleza del dibujo necesita de estrategias pedagógicas atentas. Además de las áreas más ortodoxas y tradicionales que estructuran la propedéutica de la enseñanza del dibujo, debería ser promovida la creación de territorios experimentales donde se permitiría absorber las nuevas tecnologías como zonas creativas *asociadas*, o al menos vecinas, de las cuestiones centrales del dibujo, y que promoverían prudentemente determinados procedimientos y posturas, donde, entre otras cosas: a) se iría de los datos básicos de la 'gramática' del dibujo a una experimentación en los registros multimedia (un poco como acontece en el área de la animación); b) inversamente, se partiría de la elaboración de la imagen multimedia, impalpable, ilusoria, para alcanzar la potencia presente en los medios económicos del dibujo; c) se buscaría producir vasos comunicantes entre las diversas zonas de trabajo de la imagen, en orden a relativizar la eficacia ilusoria de una herramienta única y determinada; d) se experimentarían, en el interior de esas tecnologías, alternativas de *software* – paralelamente a las '*brands*' dominantes – capaces de promover un cierto pluralismo en el dominio de las herramientas, en orden a mantener la naturaleza experimental del proceso.

⁷² Tilley, Annabel. *The Inexorable Rise of Drawing*, in *Garageland art, culture and ideas, Issue 6: Supernatural*, London, 2008
(http://www.transitiongallery.co.uk/documents/The_rise_of_drawing_Annabel_Tilley.pdf)

2. EJERCICIOS Y ENUNCIADOS DEL DIBUJO

2.1

LA ENSEÑANZA CONTEMPORÁNEA DEL DIBUJO ARTÍSTICO

“Apenas al genio le es permitido revelarse”⁷³

Heinrich Tessenow

El dibujo es hoy un territorio en constante proceso de reinención. Las prácticas (y los contenidos) del dibujo sufrieron, en los últimos años, una fragmentación generalizada. La mezcla y la progresiva integración de nuevos contenidos y prácticas imponen al dibujo una condición caracterizada por una impureza fértil. Además, el terreno del dibujo, cuya naturaleza fue, desde siempre, extremadamente plástica, adquirió una especie de inestabilidad molecular: su territorio es hoy reinventado integralmente por cada nuevo dibujo, con cada nueva acción. Su naturaleza demuestra una particular vocación para la problematización y para la resolución/reinención de problemas, tornándolo una herramienta conceptual imprescindible para el quehacer artístico.

Nuestra época posee, en potencia, las condiciones propicias para una revisión de los *nombres*, de las *categorías* y de la *clasificaciones* de lo que constituye el dibujo. Por un lado, la profunda alteración del paradigma que configura ese presente (tecnológico, pero sobre todo político y cultural), torna necesario un diagnóstico urgente de los parámetros existentes. Por otro, el panel constituido por los agentes de la negociación que fijaban los significados del

⁷³ Tessenow, Heinrich. 2003. *Osservazioni Elementari sul Costruire*. Milano: Franco Angeli.

dibujo⁷⁴ se tornó más complejo y, muy frecuentemente, obligó a rebajar los criterios de exigencia que definían los objetos-dibujo en el contexto de las artes – o, más exactamente, ampliando el espectro de esos criterios a tal punto que torna difícil caracterizar el objeto artístico *tout-court*.

La enseñanza del dibujo artístico consta de contenidos específicos que son desarrollados, pedagógicamente, a través de estrategias concebidas para el efecto. Con todo, una vez reconocidos estos contenidos, deberán ser necesariamente reconfigurados en el ámbito de una lectura de las condiciones contemporáneas de la enseñanza de las artes plásticas y del dibujo artístico, de su naturaleza y de su legitimidad. Por un lado, rechazar esta pluralidad de lo contemporáneo – transformando la especificidad de esta forma de enseñanza, en una elegía sobre la tradición del dibujo, o convirtiendo el proceso pedagógico en una parte menor de un método cualquiera o de una interpretación sobre la enseñanza (fundado en propuestas teóricas oportunamente importantes e innovadoras, pero en cierta medida simplistas y fechadas, como es el caso del vasto territorio de la psicología de la forma, o de la relevancia de la expresión espontánea) – es rechazar su inscripción en el presente. Por otro lado, cuando están desajustados en relación a lo real en el terreno de la clase de dibujo, estos abordajes están condenados a fallar, sobre todo porque lo que sobre todo reconoce el joven artista (el alumno) es esa urgencia del presente. El alumno quiere que le proporcionen conexiones, puentes, visibilidades (y, frecuentemente, atajos), que muchas de estas posturas pedagógicas aparentan proporcionar. El problema es que, por lo que respecta a la definición de las competencias adquiridas en el aprendizaje, a la caracterización de los contenidos y, sobre todo, a la articulación de los procedimientos pedagógicos, el dibujo constituye un territorio particularmente complejo y permeable a equívocos – algunos de los cuales abordaremos más adelante.

⁷⁴ Y que resultaban de una articulación entre las áreas que usaban el dibujo y poseían de él una representación de segundo grado – lo que permitía la emergencia de un pensamiento teórico sobre el dibujo y su práctica.

2.1a. Los currículos contemporáneos de dibujo: inestabilidad e indeterminación

1.

El punto de vista que funda nuestro abordaje, conforme intentamos explicitar en las notas de introducción (y como desarrollaremos más adelante, sobre todo en los puntos 2.3, 3.1 y 3.2), defiende que no se pueden disociar las prácticas del dibujo de los contextos pedagógicos en que tienen lugar – y, en última instancia, de las prácticas de vida de quienes las experimentan. Esta formulación configura un diagrama triangular cuyos vértices están constituidos por la ‘experiencia del dibujo’, por el ‘conocimiento del mundo’ y por la ‘experiencia (y el conocimiento) de sí’. Aceptar esta perspectiva sobre el asunto implica concebir que el dibujante tiene, hasta cierto punto, una relación personal y subjetiva con la práctica del dibujo. En esta perspectiva, hay dos nociones que nos parecen particularmente importantes.

a. la primera consiste en la dimensión temporal inherente al proceso de inscripción (y consecuentemente de lectura) implícito en el proceso de dibujar. El dibujo es un medio que envuelve (y que, posteriormente, presenta) inscripciones que dejan, generalmente, registrada la ‘historia’ de ese proceso (y de su duración). El dibujo tiende a mostrar el pensamiento que acompaña su realización. Esos pensamientos (y los caminos que lo trajeron a ese lugar) pueden revisitarse: el dibujo contiene una naturaleza dialéctica y posee una transparencia poco habitual en los medios expresivos de las artes plásticas. Esta dimensión temporal, a pesar de constituir una de las ideas centrales del dibujo – tanto del acto de dibujar como de la lectura y del acceso al dibujo – es muchas veces ignorada cuando se habla de las cuestiones del dibujo y de su enseñanza.

b. La segunda se trata de una especie de predisposición para la contaminación que es inherente a la práctica del dibujo, y se sigue de su

naturaleza fundamentalmente experimental (particularmente visible en el transcurso de su aprendizaje), colocándolo en una condición de *inestabilidad* o de *impureza*. Esa impureza consiste en considerar el dibujo como un lugar donde confluyen, se manifiestan y se experimentan los efectos del mundo visual (o, si se prefiere, los efectos del mundo tornados manifestación visual por el dibujo), y que son, por la acción del dibujo, transformados en experiencias y expresiones autorales: un proceso inestable.

En el presente trabajo, el encuadramiento analítico utilizado para el entendimiento de las naturalezas del dibujo, en cuanto propedéutica del área artística y dispositivo de implementación de las expresiones plásticas, se sigue directamente de las relaciones absolutamente distintas que cada una de estas naturalezas tiene con las dos ideas o nociones mencionadas antes (la dimensión temporal y el efecto de impureza). En este sentido, el dibujo de representación prescinde de ellas, en cuanto que el dibujo de expresión depende las mismas. Sin embargo, se puede decir que, desde el punto de vista de los procedimientos y de las posturas del dibujo (y del dibujante), esa partición corresponde, en rigor, ya a una relación experimental con el dibujo, ya a una dependencia estricta de las funciones de desarrollo y de comunicación de proyectos.

El diagrama triangular que enunciamos más arriba para comprender las potencialidades del dibujo constituye también la frontera que delimita el campo de enseñanza del dibujo. A pesar de la especificidad de las prácticas del dibujo en las diversas áreas disciplinares (especialmente en el contexto de las Artes Plásticas), es importante no perder este horizonte común, en la medida que provee el encuadramiento y la clave de desarrollo del aprendizaje del dibujo en las zonas más proyectuales de la producción visual, sin comprometer la singularidad de cada una de estas áreas – ni incurrir en el equívoco de una supuesta transdisciplinariedad.

2.

En la enseñanza tradicional del dibujo artístico, las normas que regían la práctica pedagógica eran regidas por modelos⁷⁵ muy precisos. Con todo, las prácticas artísticas contemporáneas y, por consiguiente, las estrategias del dibujo y de su enseñanza, ya no pueden reivindicar hoy su fundación en la idea clásica del 'modelo' artístico y de sus normas. Desde mediados del siglo XIX, la configuración de la producción artística sufrió una progresiva erosión⁷⁶, que fue, en gran medida, promovida por la dominación de nuevos territorios culturales que vinieron a cuestionar la legitimidad de las anteriores formulaciones y de las representaciones que el artista hacía de sí y de su trabajo, como persona y como autor. No obstante, incluso en el paradigma que configuraba la educación académica, el escenario de los modelos era considerablemente complejo, porque las normas presuponen siempre su transgresión. Desde los orígenes de las academias, en el renacimiento, que las transgresiones integraron la renovación de las normas que fundaban el ejercicio y la enseñanza del dibujo. La propia *Accademia del Disegno*, que, en sus estatutos fundacionales redactados por Giorgio Vasari,⁷⁷ presuponia una orientación humanista en la senda de los preceptos filosóficos y humanistas del neoplatonismo, acabó en un proyecto pedagógico menos osado y prosaico.⁷⁸ Históricamente, verificamos que los

⁷⁵ Mora, Jose Ferrater. 1999. *Diccionario de Filosofía - 4 Tomos*. Barcelona: Ariel, 2432-2433. "El término "modelo" puede ser empleado en diversos sentidos. Estéticamente, 'modelo' es un vocablo empleado en varios contextos y con diversos propósitos. Por un lado, el modelo estético puede ser equiparado a lo que el artista intenta (estéticamente) reproducir. Por el otro, puede ser equiparado a lo que el artista tiene en su mente como un ideal al cual trata de acercarse lo mas posible. Finalmente, puede ser equiparado a un valor o serie de valores, objetivos o supuestamente objetivos, que serían los modelos últimos de toda realización estética. Un modo muy común de entender 'modelo' es tomar como modelo un sistema que sirva para entender otro sistema, como cuando se toma el paso de un fluido por un canal como modelo de tráfico. En este caso, el sistema que se toma como modelo tiene un valor heurístico. Otro modo de entender 'modelo' es tomar como tal un sistema del cual se trate de presentar una teoría. El modelo es entonces la realidad - efectiva o supuesta - que la teoría trata de explicar. Puede haber varias teorías para un modelo y discutirse qué teoría explica mas satisfactoriamente el modelo. Puede haber asimismo una teoría para la cual se busque un modelo así como una teoría que, habiendo resultado satisfactoria en la explicación de un modelo, sea capaz de aplicarse a otros modelos."

⁷⁶ Conforme analizamos en los puntos 1.1 y 1.2.

⁷⁷ Pevsner, Nikolaus. 1999. *Les académies d'art*. Brionne: Gérard Monfort.

⁷⁸ Goldstein, Carl. 1998. *Teaching Art: Academies and Schools from Vasari to Albers*. Cambridge, Mass.:Cambridge University Press.

cortes epistemológicos que se suceden en la enseñanza del dibujo artístico coincidieron siempre con la alteración de paradigmas más vastos y comprensivos.⁷⁹ Las crisis sucesivas, resultantes de la falencia de los modelos, acarrearán siempre consigo un cambio de actitud ante la tradición. Su formato es constantemente revalidado y, frecuentemente, es declarada su ilegitimidad. Con todo, cuando nos detenemos en los casos concretos, analizando la pertinencia y los procedimientos de la práctica del dibujo en esas academias – y el papel que desempeñan en la tradición pedagógica del dibujo –, verificamos que la actitud es diferente.⁸⁰ A pesar de las alteraciones de paradigma, sobre esta cuestión es posible identificar líneas de continuidad entre los diversos modelos de enseñanza. Esta dimensión de la problemática de la enseñanza del dibujo, cuando se analiza su historia, está generalmente ausente. Sin embargo, sabemos que no puede ocupar un lugar periférico en una estrategia de enseñanza del dibujo artístico, dado que esas tradiciones tienen la función de estructurar y transmitir determinados procedimientos que son imprescindibles al aprendizaje del dibujo. Incluso si las tradiciones (tal como ocurre con las técnicas) cumplen, sobre todo hoy, funciones de apoyo a la producción, estructuralmente disciplinares y terapéuticas (en el sentido pedagógico del término). La experiencia intensiva del dibujo se encuentra en el exterior de esos protocolos que definían la enseñanza académica, y que son hoy frecuentemente anacrónicos y se encuentran desacreditados por las volátiles configuraciones identitarias que el artista plástico ha asumido en las últimas décadas. La concepción de lo que puede constituir, potencialmente, un territorio fértil para el trabajo del dibujo artístico se encuentra ahora directamente dependiente de las representaciones que el artista (o el futuro artista) hace sobre su propio cuerpo (creativo) y sobre los modos de experimentación que este puede conocer en el (y del) mundo.

⁷⁹ Efland, Arthur D. 1989. *History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.

⁸⁰ La breve historia de la Academia Matisse fue, de acuerdo con Carl Goldstein, el ejemplo paradigmático de este conflicto entre la tradición y la renovación del concepto de autor (Goldstein 1998, 73-74)

En el dibujo, los mecanismos que le permiten, a cada momento, negar, escoger, afirmar y actuar artísticamente, implican una constante abertura a procedimientos y exploraciones del cuerpo autoral que están fundados, en gran medida, sobre un patrimonio cultural reciente, unidos por una concepción, siempre en crisis, del cuerpo (y del corpus) del artista. El inconsciente, el instinto o el acaso son términos que dominan un permanente estado experimental, caracterizado por la circularidad entre la dilución autoral y su inmediata recuperación. En este complejo paradigma de la producción artística, un nuevo patrimonio, atravesado por las herencias del psicoanálisis, del surrealismo y, más recientemente, de la neurología, comienza a consolidarse.⁸¹ Con todo, el principal acervo reside en las experiencias del propio quehacer artístico, que, en el último siglo, constituyeron la experiencia del dibujo. Este no consiste tanto en una tradición patrimonial, sino en las prácticas extendidas, ampliadas, donde las habilidades hápticas y sinestésicas⁸² pueden intervenir productivamente, y donde escuchar, tocar, pisar, integran el pensamiento *del* dibujo sin cualquier contradicción. Son frecuentemente práctica de la exageración, puestas en escena e histriónicas, una teatralización, simultáneamente lúdica y catártica, donde el cuerpo experimental y performativo del dibujante ocupa un lugar relevante. En este sentido, la enseñanza del dibujo artístico no puede dejar de preguntarse cuál es su lugar en la formación del artista plástico. Sobre este asunto – y sobre la cuestión de la ausencia de un suelo pedagógico – Thierry de Duve, en “*Faire École (ou la refaire?)*”, propone un oportuno análisis:

“Comment apprend-on à être artiste? Le peu que je sais de cette question, c’est que l’apprentissage de la liberté est essentiel à la formation d’un artiste. Mais la liberté se trouve à la fois au départ et à l’arrivée du processus de formation. La donne de départ, c’est anything goes, la donne à l’arrivée, c’est la chose que l’étudiant a faite librement et signée comme sienne, son chef d’œuvre,

⁸¹ Pompidou, Centre Georges. 1995. *Dessins surréalistes: Visions et techniques*. Paris: Editions du Centre Pompidou.

⁸² Carneiro, Alberto. 1995. *Campo, sujeito e representação no ensino e na prática do desenho/projecto*. Porto: FAUP, Universidade do Porto.

comme on disait autrefois, son travail de fin d'études, comme on dit aujourd'hui. Ce n'est donc pas vraiment la liberté qu'on apprend dans les écoles d'art. Il n'est d'ailleurs pas sûr que la liberté puisse s'apprendre. Ce qui s'apprend, c'est la responsabilité qui est sa contrepartie. Celle-ci s'acquiert dans les ateliers en mettant la main à la pâte; elle est mise à l'épreuve dans les séances de critique des travaux; elle devient consciente d'elle-même à mesure que s'affine le goût personnel et que la théorie, si elle est bien conçue, pénètre dans la pratique.”⁸³

3.

El lugar donde se fabrican las definiciones ontológicas del Dibujo constituye hoy una región furtiva. En un texto de 2008, Deanna Petherbridge confirma esta situación problemática del dibujo contemporáneo: *“Drawing as a subject of study is a topic waiting to be formulated. And a major reason for its irresolute state is the problematic issue of defining what is drawing.”* Como constata a autora *“(…) there is not a book or article about the history or practice of drawing which does not attempt some sort of definition, but the urgency with which historians and commentators develop, polish, question and critique such formulations is symptomatic of the problem.”*⁸⁴ Evidentemente, esta condición que constituye el carácter irresoluble del dibujo no puede dejar de traducirse al nivel de su enseñanza. En este sentido, las estrategias pedagógicas del dibujo artístico deben partir, necesariamente, del principio según el cual el dibujo *“(…) seldom attracts consensus views. Instead it invites frustration or obsession in attempting to clarify something which is slippery and irresolute in its fluid status as performative act and idea; as sign, and symbol and signifier; as conceptual diagram as well as medium and process and technique.”* (Petherbridge 2008) De esto se sigue que el único camino reside en la exploración de sus *“many many uses, manifestations and applications.”* (Petherbridge 2008) Las concepciones del dibujo artístico que definen sus estrategias de enseñanza son extremadamente

⁸³ Duve, Thierry de. 2008. *Faire école (où la refaire)*. Dijon: Les Presses du reel, 217-218.

⁸⁴ Petherbridge, Deanna. 2008. *Nailing the liminal: the difficulties of defining drawing*. in Garner, Steve. 2008. *Writing on Drawing: Essays on Drawing Practice and Research*. Bristol: Intellect Ltd.

diversificadas y pueden configurar, en el sentido tradicional del término, diferentes abordajes pedagógicos. Con todo, una parte considerable de las referencias y de los errores de orientación – en lo que respecta a las artes, y que llegan al alumnos desde el exterior del contexto escolar – tienden a comprometer determinadas líneas de orientación que fundan las estrategias pedagógicas y su credibilidad. Como observa Yves Michaud, *“Les recommandations des professeurs sont largement concurrencées par les informations véhiculées par la presse artistique ou les médias. L'idée de tradition n'organise plus la transmission des références, qui sont plutôt placées sous le signe des évolutions courtes de la mode.”*⁸⁵ De hecho, gran parte de la información y de los criterios a los que el alumno accede, provienen hoy del exterior de la escuela y del ambiente pedagógico. Michaud alerta sobre el hecho de que *“Les écoles d'art n'existent pas dans l'espace raréfié des idées - même si elles ont souvent quelque chose d'utopique -, et pas non plus dans l'espace à part du monde professionnalisé de l'art - ce ne sont pas uniquement des écoles professionnelles et techniques. Elles sont au cœur de la réalité sociale et culturelle, d'une réalité faite tout à la fois de désirs, de fantasmes, de vocation, de tradition, de routines, de métiers, de marché, de débouchés et d'argent.”* (Michaud 1999, 14-15) El recurso frecuente a la internet y a los aprendizajes apoyados en el computador comienza a ocupar – incluso para estas áreas prácticas que estarían, supuestamente, más a salvo del efecto de diseminación provocado por estas nuevas herramientas técnicas sofisticadas – un espacio competitivo, no sólo con el libro, sino incluso con el profesor. Esta multiplicidad (y fragmentación) de fuentes en el aprendizaje contemporáneo del dibujo artístico representa un problema complejo, porque una pedagogía que tiene lugar en la ausencia de un modelo estructurado y estructurante no facilita, sobre todo en las primeras fases del trayecto del alumno, su trabajo. En estas circunstancias, cualquier alumno de artes plásticas experimentará, inevitablemente, una cierta sensación de desorientación y de orfandad. Aunque aparezca acelerado por las nuevas condiciones y velocidades

⁸⁵ Michaud, Yves. 1999. *Enseigner l'art ?. Analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Nîmes: Jacqueline Chambon, 18.

de la información contemporánea, el asunto no es nuevo, y constituye una de las principales herencias del fin del modelo académico de la educación artística. Desde el punto de vista de una pedagogía del dibujo, la ausencia del modelo implicó también la remoción tanto de las fundaciones como de los andamios que sostenían el proceso de consolidación de las experiencias pedagógicas – que organizaban las principales líneas de la estrategia de la enseñanza del dibujo artístico y los dispositivos de estructuración de las prácticas (sostenidas, por su vez, por criterios y por objetivos pedagógicos precisos). A la par de esta nueva realidad del dibujo y de la práctica artística, cada vez son más los terrenos híbridos y de miscegenación que se inscriben como terrenos artísticos de pleno derecho. Las alteraciones recientes verificadas en el universo de los territorios que constituyen la producción de las artes plásticas tienen su efecto en las estructuras y en las estrategias de enseñanza del dibujo en las artes plásticas. La enseñanza del dibujo (y sus contenidos) debe ser hoy repensada, y para hacerlo es preciso prestar atención al papel que desempeña en esos nuevos cuadros formativos. El diagnóstico deberá considerar los diversos niveles de cambio ya ocurridos y preguntar: 1) ¿cuáles son las funciones instrumentales del dibujo en el nuevo contexto?; 2) ¿cuáles es la adecuación de los currículos del dibujo a los nuevos medios y las nuevas herramientas de la producción de dibujo?; 3) ¿cuál es el interés del dibujo en el proyecto artístico más amplio y cuáles son sus potencialidades en cuanto herramienta de inter y transdisciplinariedad? En resumen, ¿cuál es la del dibujo en el nuevo paradigma? ¿Cuáles son las alteraciones que deberán ser introducidas en los currículos del dibujo? ¿Y cuál es el lugar y el aporte del dibujo en una nueva transversalidad disciplinar?

Este efecto de impureza y de contaminación que, como referimos atrás, contamina el centro de las definiciones tradicionales del dibujo, se verifica también para sus fronteras disciplinares. Esa misma impureza se verifica también para las fronteras disciplinares del territorio del dibujo. Estas existen porque existen configuraciones que resisten todavía a las tentativas de cambiarlas. La mayor o menor presión sobre sus contornos es constante, pero sólo algunas veces obliga a su revisión. En el Dibujo, de la misma forma que

ocurre en otros territorios – como nos enseñan las ciencias sociales –, aquello que lo constituye como disciplina resulta de una negociación compleja de criterios, una articulación de contenidos sin los cuales ni siquiera el nombre podría existir. Y lo mismo puede decirse desde el punto de vista de los medios de expresión del dibujo, ya a lo largo del trayecto creativo de un autor, ya en el interior de una misma obra. O incluso en la forma en que, en proyectos que implican un equipo multidisciplinar, el dibujo inscribe su propia propuesta artística (signo de autoría) en esa operación colectiva. Este nuevo cuadro torna necesario repensar el papel del dibujo como instancia fundamental de construcción del trabajo artístico, de forma integrada y sustentable, y capaz de apoyar la plasticidad de un territorio cuyas fronteras, desde todos los puntos de vista, son cada vez menos definidas.

4.

El dibujo es, en comparación con otros medios expresivos de las artes plásticas, un procedimiento ágil. Esto se debe a la propia naturaleza del dibujo: su rapidez de ejecución y su economía en los procedimientos de inscripción hacen del dibujo un terreno particularmente transparente, donde la velocidad puede proporcionar una acción sujeta a un mínimo de censuras – en el propio acto de su producción. También su propensión para una rarefacción de los medios técnicos permite leer, como referimos atrás, el proceso y los procedimientos que asistieron a la producción de la ‘idea-dibujo’ que sostuvo aquella inscripción gráfica. No es por acaso que las herramientas para el pensamiento del dibujo en cuanto territorio que articula invención e imaginación provienen predominantemente del área de las artes plásticas. Esto ocurre porque, en la Arquitectura y en el Diseño, el dibujo, en cuanto *asunto*, no es generalmente encarado independientemente de las funciones más pragmáticas y operativas que desempeña en el desarrollo proyectual de esas prácticas. La única forma de lidiar con la complejidad del territorio del Dibujo, tal como es hoy formulado, es buscando entender lo que *puede* el dibujo (o lo que el dibujo *puede mejor* que las demás áreas de la práctica artística). Sin embargo, la dificultad en

la construcción de los nuevos criterios en la definición del territorio útil de la pedagogía del dibujo es mayor de lo que parece, dado que, como sabemos, en el arte, las sistematizaciones y el contorno de los territorios tienen lugar por vía de una cartografía que es elaborada *después de la experiencia* (tal como los propios mapas sólo pueden existir después del conocimiento profundo del terreno recorrido). En este sentido, la eficacia de la enseñanza del dibujo depende, en gran parte, de un equilibrio atento de las articulaciones entre las manifestaciones artísticas del dibujo contemporáneo y el patrimonio disciplinar existente. Y esa negociación, por otra parte, sólo puede tener lugar por vía de la experimentación. Sea cual sea el abordaje y la estrategia pedagógica que la efectúe, sólo puede tener lugar a través de la práctica.

Pero ¿qué es, al final, lo que permite el dibujo? ¿qué, para que no podamos prescindir del dibujo? Es posible, a partir de la inmensa lista de argumentos en defensa de la presencia del dibujo en los currículos de las artes plásticas, identificar tres grandes grupos de argumentación, que defienden el lugar imprescindible del dibujo en razón de que: enseña a ver (el mundo y sus formas), es un terreno disciplinante que estructura el acceso a las prácticas artísticas, es una herramienta para pensar (visualmente), es un dispositivo de experimentación (de las formas, del trabajo en construcción, de sí), es una forma de expresión artística y, consecuentemente, lugar de autoría.

Las estrategias de la enseñanza del dibujo artístico contemporáneo sólo pueden funcionar hoy gracias a una negociación oblicua con su(s) propia(s) historia(s), en una zona vertiginosa y frágil que convoca simultáneamente la legitimidad de la práctica (tradicional) del dibujo y, simultáneamente, una ironía que acompaña la imposibilidad de esa adopción (lo que configura una especie de segundo grado de la operación pedagógica).

2.1b. ¿Puede ser enseñado el dibujo artístico?

La velocidad de renovación del universo creativo contemporáneo constituye una dificultad suplementaria al esfuerzo de aquellos que hoy intentan acompañar y comprender la producción artística. A esta dificultad se suma todavía el hecho de que se torna difícil distinguir entre lo que efectivamente cambia – en la experiencia artística, en las sensibilidades estéticas y, en fin, en la representación del mundo – y las necesidades, muchas de las cuales son efímeras, creadas por las diversas comunidades envueltas en el proceso – y que son, frecuentemente, periféricas al universo de la creación artística (sean concernientes a la producción, a la divulgación o al comercio del arte). Esta condición es también experimentada por el artista plástico en su trabajo cotidiano, y constituye, para la educación artística, una situación potencialmente disruptiva, promoviendo un limbo opaco donde la construcción de criterios se torna particularmente problemática. Como constata Thierry De Duve a propósito del universo de referencias del artista (y del alumno de arte) actual:

(...) “Au Quattrocento, un peintre né à Sienne avait toutes les chances d'appartenir à l'école siennoise, sauf s'il s'exilait à Florence. Aujourd'hui, un Allemand peut choisir de se laisser influencer par la peinture des aborigènes d'Australie. Être soi-même est plus difficile dans ces conditions. Mais être soi-même, pour un artiste, c'est aussi choisir sa famille d'artistes, comprendre à qui on est redevable de sa sensibilité, refaire une tradition avec ce que la culture générale traite comme des références.” (Duve 2008, 110)

Otro problema provocado por esa velocidad, y cuya incidencia sobre la enseñanza de las artes es todavía más visible, es la alta rotación de las referencias artísticas. En otras palabras, en la educación artística, los *ciclos* de renovación (de las concepciones del arte y de sus referencias) no duran ya una generación, sino apenas algunos años. Es cierto que, en la segunda mitad del siglo XIX, en Francia, se registraba ya una considerable velocidad de renovación.

Sin embargo, a pesar de que la cuestión del conflicto generacional al nivel de las referencias (y de los criterios artísticos) se coloca hace mucho en la educación artística, hoy las referencias compartidas entre profesores y alumnos son cada vez más improbables. El testimonio del viejo Matisse, donde se revela su imposibilidad de acceder a la pintura de Pollock,⁸⁶ o la observación de Morandi, cuando, refiriéndose a los jóvenes artistas, manifiesta su perplejidad ante la diversidad de técnicas que deberán dominar (y elegir)⁸⁷, nos parecen hoy señales de una época perdida, donde las generaciones correspondían todavía a fronteras culturales naturalizadas. Con todo, la dificultad parece residir, no tanto en la comprensión de los referidos ciclos (en unidades con referencias demasiado cortas para poder ser consolidadas pedagógicamente), sino en la nivelación del propio terreno histórico, de la topografía sobre la que tenían lugar esos ciclos. En otras palabras, es como si los ciclos hubiesen dejado de existir o se hubiesen tornado irrelevantes. Cada alumno fabrica hoy su propia genealogía, en una renovación vertiginosa de criterios y comunidades. Como es evidente, esta situación puede comprometer la propia idea de escuela de arte o, al menos, convertir el contexto de la educación artística en un territorio particularmente problemático. En este sentido, la cuestión, para la educación artística, es: ¿Cómo lidiar con este cuadro fragmentado y en constante redefinición, donde las representaciones del profesor sobre el universo artístico (no apenas en las referencias, sino también – y sobre todo – en la legitimidad de los asuntos del arte) tienen una nítida dificultad en ser reconocidas por el alumno de una escuela de artes – y viceversa?

Una de las historias fundadoras del tema tiene lugar cuando el joven Leonardo da Vinci era todavía un aprendiz en el taller de pintura de su maestro y empleador, el famoso pintor florentino Verrochio. En cierta ocasión, Leonardo pinta el rostro de un ángel, una figura secundaria. Según la narrativa mítica, ante semejante prodigio, el maestro nunca más volvió a pintar. El conflicto reside aquí

⁸⁶ Matisse, Henri. 1972. *Escritos e reflexões sobre arte*. Lisboa: Ulisseia.

⁸⁷ Mcniff, Shaun. 1998. *Trust the Process: An Artist's Guide to Letting Go*. New York: Shambhala.

no sólo en el talento del joven pintor, sino en la temeraria osadía (fundada precisamente en un aprendizaje autodidacta exitoso) del uso de una técnica de pintura al oleo (técnica pictórica absolutamente nueva en el sur de Europa y más rica, en los contrastes cromáticos y tonales, que la de la pintura con tempera).⁸⁸ Leonardo introdujo en el taller-atelier, un paradigma innovador que puso en cuestión la propia cualidad de lo que en el taller-atelier se producía, así como la propia legitimidad institucional del taller-atelier (dado que la figura del taller-atelier, en la época, implicaba también un contexto pedagógico).⁸⁹ Al contrario de lo que las lecturas históricas transmitidas por el modernismo pueden dar a entender, la ruptura con las instancias educacionales existentes constituye parte integrante de la historia de la educación artística. El famoso caso de Courbet en Paris, en la segunda parte del siglo XIX,⁹⁰ fue apenas uno entre muchos. De ese período quedó un estigma indeleble en la educación artística: el arte no se enseña. Esta duda, incluso si es considerada en un registro histórico, abala la topología de los territorios de certeza que organizaban la enseñanza de las artes.⁹¹ El punto fundamental es que, en arte, los sentidos, como las certezas, no preexisten. Como refiere James Elkins:

“Sense is something that has to be made. It does not exist naturally, and it is especially hard to find in art teaching. At several places in this book I have said that I do not think that we can make too much progress in understanding what is done in art classes, no matter how much we try. I called that attitude both skeptical and pessimistic, and I drew three provisional conclusions. Here they are (...):

⁸⁸ Vasari, Giorgio. 1996. *Lives of the Painters, Sculptors (V.1) and Architects*. New York: A.A. Knopf, Everymen's library.

⁸⁹ Este tema fue discutido anteriormente, en la sección 1.1.

⁹⁰ En 1861 Gustave Courbet publicó en la prensa parisina (L'Echoppe) un texto titulado “Peut-on enseigner l'art?”, donde testimonia su reserva ante la posibilidad de la educación artística (conforme el modelo en vigor de la “*École des Beaux Arts*”), defendiendo que el arte no se enseña y consiste en un asunto que sólo respecta a los artistas individuales. (Semin 2005) Este tema es desarrollado en el punto 3.3.

⁹¹ Y, si el arte no se enseña, como veremos más adelante, el registro del autodidactismo es parte integrante de una experiencia formativa en las artes plásticas. Deberá estar presente en cualquier escuela de arte que se proponga como tal.

1. *The idea of teaching art is irreparably irrational. We do not teach because we do not know when or how we teach.*
2. *The project of teaching art is confused because we behave as if we were doing something more than teaching technique.*
3. *It does not make sense to propose programmatic changes in the ways art is taught.*⁹²

En suma, ¿valdrá la pena intentar comprender la enseñanza del arte? Para el autor, cuando una práctica se encuentra tan distante de la racionalidad, entonces no tiene demasiado sentido alterar, planificar o proponer revisiones significativas en esa práctica. Sería, dice el autor, “(...) *like letting a child operate on a patient. (It could work, but the child's simple ideas probably won't correspond with the patient's complicated anatomy.)*” (Elkins 2001, 189) El objetivo de esta argumentación no pretende, todavía, conducir la enseñanza artística a una imposibilidad. Antes, nos lleva a implementar procedimientos más conformes a la naturaleza de la propia práctica artística. En otras palabras, nos lleva a forzar una aproximación de la instancia crítica asociada a la enseñanza artística, a la naturaleza de esa práctica: un encadenamiento de acciones de diagnóstico sin la pretensión de una fundamentación sistemática:

“There are still grounds for optimism (...) because we can always try to learn more about what we do, and we can always hope that what we learn might be of some benefit. Even if most of what happens in art classes is irrational, it still makes sense to think about them. But there is another way of looking at that. One can also ask if it is a good idea to keep trying to make rational sense out of art teaching. The unexamined assumption—or perhaps, the axiom—behind the three numbered claims is that the pursuit of rational knowledge is a good thing. But can we ever

⁹² Elkins, James. 2001. *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook For Art Students*. Illinois: University of Illinois Press, 189.

know whether it makes sense to try to make sense? That question, though it sounds silly, may be the most disruptive question that can be asked in this context. The more I understand about what happens in art classes, the more I want to understand; but I also know that what I understand does not provide evidence that understanding improves teaching or learning, or even that it makes them more interesting. Indeed, there is some evidence that it makes teaching less interesting.” (Elkins 2001, 189-190)

En última instancia, señala Elkins con humor, *“Teaching in an art department or an art school is the most interesting activity that I know, because it is the furthest from anything that makes sense— short of psychosis.”* (Elkins 2001, 190) En otro momento, el mismo autor aproxima las problematizaciones inherentes, proyectándolas sobre la práctica de la enseñanza de las artes que se encuentran asociadas al aprendizaje. Ese tema remite a las cuestiones que hemos abordado en este punto: las relaciones estrechas que una acción instructiva en el área artística (particularmente del dibujo artístico, por lo que toca a este estudio) establece con el medio pedagógico donde se inscribe, tornando la configuración de la acción pedagógica, las estrategias de enseñanza y el contexto de aprendizaje, una única entidad, y tornando impracticable su desmembramiento en componentes mecánicos independientes:

“This definition of teaching also applies to learning. From the student’s point of view, learning can be as mysterious as teaching, and the moments when learning happens best are moments of high energy, unusual awareness, or good concentration, rather than some formula that can be repeated on demand. Learning can be like absorption or osmosis. Who knows what makes a student receptive? Some students (and this is something teachers know better than students) can be entirely unreceptive, blocked off so strongly from new ideas that they are not even aware that they are resisting. Unreceptive students are just as mysterious as receptive students. Again I would insist on the importance of

intentionality. Unless a student believes that she can learn intentionally—that she can learn when she wants to—then it doesn't make sense to say that art can be learned. Intentionality is an essential part of teaching and of learning. (Elkins 2001, 95)

En una aproximación más práctica sobre la utilidad de la enseñanza artística o, más exactamente, sobre las estructuras que la rigen, David Bailes y Ted Roland caracterizan en estos términos la cuestión de la legitimidad y la utilidad de la educación superior artística: “(...) *University art programs do serve some useful purpose. Admittedly not a large purpose. And generally not their stated purpose. But some purpose. Now that may not be exactly a ringing endorsement, but remember, we're talking here about a field whose most prominent graduates describe themselves as survivors of their formal education.*”⁹³ Para los autores, que se refieren a un modelo institucional donde los cursos de artes plásticas se encuentran institucionalmente integrados en un medio diversificado de saberes (tal como ocurre ahora en el modelo de ‘Boloña’), el carácter excepcional reside en el hecho de que el alumno de artes puede estudiar, al mismo tiempo, materias tan diversas como ciencias exactas, filosofía, literatura, ciencias sociales, etc., pudiendo, en ese proceso de ‘experimentar todo’, invertir sus “(...) *energies solely to art all the time.*” (Bailes and Orland 2001, 79-92) Para un medio más pequeño y restringido, desde el punto de vista de los contenidos abordados por la institución, tal como una pequeña escuela especializada o una escuela-atelier, el alumno estará enfocado “(...) *so tightly on art that you lose touch with “larger worlds you need to explore. And in any case the very structure that makes most art education work – a sheltered and supportive environment for artmaking, and an invitation to disengage (for a time) from the day-to-day treadmill of income production vanishes instantly once you're out of school.*” (Bailes and Orland 2001, 79-92) Este punto nos parece relevante, por lo que toca al problema de la enseñanza del dibujo en el contexto artístico,

⁹³ Bailes, David, and Ted Orland. 2001. *Art & Fear: Observations On the Perils (and Rewards) of Artmaking*. Santa Barbara: Image Continuum Press, 79-92.

dado que constituye un territorio particularmente predispuesto para cumplir esta función de transversalidad. Si intentamos extrapolar este razonamiento para un cuadro donde la 'experiencia artística' sea desempeñada por la 'experiencia del dibujo' y la 'diversidad de los saberes' por la 'diversidad de los saberes artísticos', verificamos que la experiencia de las transversalidades fomentará, también ahí, la ampliación de los horizontes en el trabajo del dibujo, permitiendo que el alumno, una vez fuera del establecimiento de enseñanza, sepa continuar explorando el uso del dibujo en lo que tiene de mejor: su utilidad en la invención de problemas.

Existen siempre, sobre todo proceso de experimentación de contenidos en ambiente escolar, dos perspectivas posibles: la del profesor y la del alumno. En un diagrama de representación resultante del proceso pedagógico, se podría decir que, del lado de la esfera de contenidos y de conocimientos, está el profesor, en cuanto del otro lado está el alumno. Sin embargo, esa aparente simetría es engañadora. En primer lugar, porque esa esfera no preexiste: el alumno no la podrá representar, porque desconoce, por definición, sus contenidos (e incluso el contendor). Por otro lado, incluso cuando pudiese hacerlo, hipotéticamente, la figuración resultante no sería nunca idéntica a la del profesor. Finalmente, esa figuración no es ni siquiera estable, pre-figurable para el profesor, dado que, tratándose de un proceso pedagógico (esto es, estando sus contornos sujetos a una construcción que tiene lugar a medida que el proceso pedagógico se desarrolla), sólo podrá ser definida a medida en que se avanza – desempeñando el alumno un papel fundamental y, ahí sí, simétrico al del profesor. En esta revisión de la imagen inicial tendríamos entonces un profesor ante un alumno y, entre ambos, una forma por desarrollarse. Pero la ecuación es todavía más compleja. En el caso particular del dibujo artístico, no son solamente los contenidos los que serán definidos a lo largo del proceso, sino también los agentes, que se encuentran sujetos a una redefinición de sus contornos a lo largo del camino – de la relación con el otro y al mismo tiempo que la reinención de los contenidos. Entre ambos agentes se organizan materias comunes a través de las cuales todo se rehace. Con esto no queremos decir que

enseñar no sea una cosa diferente de aprender. Decimos apenas que el lugar del profesor (y de la enseñanza) tiende a mezclarse con el del alumno (y del aprendizaje), en una experiencia de enriquecimiento de los contenidos. Es este proceso que torna la experiencia de la enseñanza un tratamiento de problemas, un proceso creativo y no apenas una mera rutina.

La enseñanza del arte no es – y nunca fue – universal y libre. Por otro lado, es natural que el profesor intente cambiar al alumno. De cierta forma, es ese el propósito de la enseñanza. Es un movimiento en que está contenida la noción de intencionalidad que referimos antes, y que debe incidir, como mencionamos, en la atención del profesor y del alumno sobre el proceso pedagógico. Sin embargo, la aparente libertad y capacidad de abertura de los abordajes contemporáneos de la educación artística, siempre abiertos a constantes revisiones, acabarán siendo un día, probablemente, con la necesaria distancia histórica, cuestionados e apellidados de autoritarios. Como nota James Elkins,

“ Art instruction at the beginning of the twenty- first century pretends to be entirely unbiased and open-minded, but it has its own purposes and dogmas. It isn’t easy to say what they are—but they’re pervasive. It may be, though I do not know any historical evidence to support it, that students in the seventeenth century academies felt just as free as we do. Looking back at them, we see an astonishingly narrow practice. Perhaps future generations will think the same of us.” (Elkins 2001, 82)

Podemos identificar la razón original de la legitimación o, al menos, de la aceptación parcial del régimen autodidacta en la educación artística. Este se apoya en la premisa de que, en arte, “los profesores son dispensables, porque el arte no se enseña”.

2.1c. El autodidactismo en las pedagogías del dibujo: una anomalía endógena

1.

Son varios los motivos por los cuales pretendemos tratar aquí, brevemente, la figura del autodidacta. En primer lugar, el autodidacta en el aprendizaje del dibujo artístico es una figura corriente. Una gran parte de los alumnos que llega a la educación artística superior está constituida por autodidactas en la práctica del dibujo. Crean, frecuentemente, poseer obra realizada, métodos, criterios – adquiridos casi siempre en un contexto autodidacta. Sólo la frecuencia del fenómeno sería suficiente para justificar que nos detengamos a pensar la cuestión. En segundo lugar, el autodidactismo constituye la figura pedagógica que se encuentra en la extremidad opuesta de una enseñanza prescriptiva del dibujo, configurando así un síntoma relevante en la caracterización de la contemporaneidad. En este sentido, nos ayuda a definir el espectro de los procedimientos que ayudan en el aprendizaje del dibujo. En tercer lugar, el aprendizaje artístico constituye un proceso que convoca una compleja multiplicidad de postura ante la enseñanza, y que va del cumplimiento estricto de una doxa a las experiencias idiosincráticas más desviantes. El autodidactismo puede incorporar ambas. Finalmente, y en cuarto lugar, el autodidactismo encierra muchos defectos y limitaciones, pero posee también algunas características fundamentales – de persistencia y resiliencia, de genuino entusiasmo y placer en la práctica del dibujo – que importa analizar (precisamente porque estas características se encuentran muchas veces ausentes en el dibujo heterodidacta tradicional).

Veamos, entonces, con mayor rigor, lo que significa el término ‘autodidacta’. Si consideramos que la noción de autodidacta entró en la terminología corriente en el sentido de ‘aquel que se instruye a sí mismo’, que no siguió el camino de un maestro o un trayecto regular de estudios, podemos decir que hace mucho que esta noción es parte integrante de la caracterización identitaria de todo artista plástico. El término tiene origen en la Odisea (canto

XXII) de Homero, donde el cantor Phémios, con el fin de conseguir la gracia de Ulises, alega que es un autodidacta y que un Dios hace nacer en sí los canticos más diversos, dice que en vez de ser un mero ejecutante, repitiendo las obras de otros, él es un creador. El término adquirió hoy un sentido corriente, que remite a ‘aquel que se instruye a sí mismo’, sin maestro ni programa regular de estudios – aquel cuyo aprendizaje (y ejercicio de ese aprendizaje) no fue controlado. Conforme figura en el *Vocabulaire d'esthétique, de Étienne Souriau*: “(...) *L'autodidacte se oppose à l'hétérodidacte et à l'adidacte (deux termes remontant également au grec ancien). L'adidacte est celui qui n'a reçu aucune instruction et qui ne reste donc dans un état d'ignorance. L'hétérodidacte est celui qui a reçu les leçons d'un maître. Bien entendu ces différents termes ne sont pas susceptibles d'un emploi absolu. On n'est jamais autodidacte que jusqu'à ou certain point et dans un certain domaine.*”⁹⁴ En estos términos, desde el punto de vista de un trayecto formativo, todos atravesamos las tres figuras (a-didacta, autodidacta y heterodidacta). En diversas áreas, a lo largo de la vida, comenzamos como a-didactas, nos interesamos, buscamos información y adquirimos los rudimentos de un aprendizaje en el área: nos tornamos autodidactas. A determinada altura, conscientes de la precariedad de nuestra aproximación al tema, buscamos mejores accesos al territorio en cuestión, buscamos identificar las lagunas de nuestra formación previa; en suma, buscamos una formación ‘escolar’.⁹⁵ Y, una vez acabada esa fase, nos damos cuenta en seguida que tendremos que seguir adoptando, ahora con otra reserva y madurez, la compleja figura del autodidacta.⁹⁶ Pero, si es evidente que estas

⁹⁴ Souriau, Étienne. 2004 (1990). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris: PUF, 201.

⁹⁵ “Erik Satie était déjà un compositeur connu, très authentiquement autodidacte, lorsqu'il se fit inscrire à la Schola Cantorum où il suivit le cours de contre-point de Roussel. Quelques-uns de ses biographes admettent que ce fut là une sorte de fantaisie d'humoriste; d'autres, qu'avec naïveté il se figura qu'il aurait plus d'autorité et d'influence s'il avait un diplôme, car il exigea que le diplôme lui fut effectivement décerné; mais il est beaucoup plus probable que, tout en profitant de sa réputation d'humoriste pour rendre pratiquement possible la chose, il sentit très positivement le besoin de suivre les cours d'un maître et d'acquérir des connaissances, faute desquelles certains problèmes techniques lui demeuraient très difficiles ou insolubles.” Souriau: autodidacte (ins.ref)

⁹⁶ L'écrivain autodidacte peut donner à ses œuvres un pittoresque, un insolite, une étrangeté piquante dans l'information les préoccupations ou le style, parce qu'il a lu, au hasard de ses explorations dans le monde des livres, des œuvres bizarres ou simplement des livres tout à fait en dehors des programmes d'études courantes. Ceci se retrouve, d'ailleurs, chez les écrivains qui ont fait des études

tres figuras de aprendizaje no corresponden a tres perfiles independiente, ¿qué caracteriza entonces la postura del autodidactismo, tanto positiva como negativamente? Como refiere Souriau, los dos principales procedimientos formativos del autodidacta son: “1) *les expériences personnelles (plus empiriques que systématiques) et 2) les sources livresques, que l'autodidacte doit découvrir et comprendre seul.*” (Souriau 2004, 201) Los principales problemas del autodidacta (y los principales obstáculos a su progresión intelectual) son: la fundación predominantemente empírica de su aprendizaje y la pobreza de la vida sociocultural – en el área formativa, se entiende. Aquí, el autodidacta tiende a buscar interlocutores legítimos a apenas entre quienes tuvieron un trayecto idéntico al suyo (generalmente otros autodidactas en fase más ‘avanzada’), desconfiando de los sistemas heterodidactas de enseñanza (de lo cual la escuela es el modelo común). Frecuentemente la postura del autodidacta encierra una desconfianza sobre la legitimidad de la enseñanza tout-court. El autodidacta tiende hacia la figura del *bricoleur*, en parte por una especie de repudio y desprecio hacia lo profesional y, sobre todo, una desconfianza hacia la concepción del especialista. Por otro lado, la principal virtud del autodidacta es su entusiasmo, su convicción y, sobre todo, su disponibilidad para experimentar. En suma, la convicción de su intencionalidad.

En su perfil tradicional, la figura del autodidacta sufrió, en el contexto de la producción y de la enseñanza artística contemporánea, especialmente la del dibujo, un desplazamiento significativo.⁹⁷ Cambiaron los contextos y cambió la mentalidad. La relación con los aprendizajes heterodidactas cambió (radicalmente, ante el paradigma que funcionaba un siglo atrás). En este sentido, muchos de los procedimientos que constan hoy de la enseñanza del dibujo incluyen, de hecho, parte de los territorios que en otra época pertenecían tanto al

normales et lu les auteurs que l'on étudie dans les classes, mais qui ont complété cette formation par des lectures personnelles pour lesquelles ils ont préféré (comme disait Hugo) «les livres que personne ne lit» Souriau: autodidacte ref

⁹⁷ Schmutz, Thomas. 2004. *Autodidactes anglo-saxons: l'enseignement par les manuels autour de 1800.* in Cosseau, Henry-Claude. 2004. *Peut-on enseigner l'art?* Paris: École Nationale Supérieure des Beaux-Arts.

autodidacta como al adidacta⁹⁸, tornando imprecisa el cuadro analítico tradicional. En la contemporaneidad, el problema del autodidactismo no consiste ya en un cierto tipo de desvío o irregularidad ante la norma (académica, en el caso de la enseñanza del dibujo artístico de los siglos XVIII y XIX), porque esa norma no conoce hoy ninguna existencia significativa en una estructura contemporánea de criterios artísticos – siempre en constante revisión. Con todo, nos deparamos con un problema muy semejante a aquel con el que se deparaba el artista frente a la educación artística. Nos podemos preguntar hasta qué punto esa postura no produce exactamente lo contrario que alega perseguir, una fastidiosa uniformización de respuestas y de puntos de vista (¿será posible identificar la obra que fue hecha por el autodidacta? ¿A veces? ¿O será imposible distinguirla del resultado de una producción resultante de un sistema heterodidacta?). No es por acaso que la técnica ocupa, en la mayor parte de los manuales de apoyo al aprendizaje del dibujo, prácticamente la totalidad de los temas tratados: las técnicas de dibujo y de registro gráfico centradas en los efectos visuales, generalmente asociadas a una eficacia temática de los resultados. Los manuales de aprendizaje del dibujo presentados estrictamente por vía de las técnicas comportan, no sólo la ilusión de una diversidad (que indicia una larga rentabilización de la práctica del dibujo – y del manual), sino que permiten, sobre todo, organizar una estructura secuenciada de instrucciones aparentemente perceptibles y ejecutables. Este suceso asegurado por los resultados, viene a responder tanto a los motivos que llevan a buscar esos manuales, como a la ejemplificación previa de los resultados ilustrados que constituyen esas propuestas pedagógicas. Efectivamente, por la forma en que los contenidos, los mecanismos usados en estos manuales parecen muy próximos de los que tienen

⁹⁸ « *L'autodidacte se oppose à l'hétérodidacte et à l'adidacte (deux termes remontant également au grec ancien). L'adidacte est celui qui n'a reçu aucune instruction et qui ne reste donc dans un état d'ignorance. L'hétérodidacte est celui qui a reçu les leçons d'un maître. Bien entendu ces différents termes ne sont pas susceptibles d'un emploi absolu. On n'est jamais autodidacte que jusqu'à un certain point et dans un certain domaine. (...) L'homme qui, sans avoir jamais reçu de leçon de peinture sans même avoir vu un peintre au travail, achète une toile, des couleurs, et entreprend de peindre est un adidacte. Assurément, il ne part pas d'un pur degré zéro, car il aura vu vraisemblablement des peintures, soit véritables œuvres d'art soit appartenant à un degré inférieur de l'art.* » Etienne Souriau, *Autodidacte*, in *Vocabulaire d'Esthétique*, Paris : PUF 2004 (1990). 201

lugar en un proceso ‘heterodidacta’ básico. Así, hablar hoy de contraposición simple entre autodidactismo y heterodidactismo – en una época en que la escolaridad obligatoria constituye un escenario absolutamente diferente del que configuraba la educación hace cincuenta años – no ayuda para nada a entender los problemas que constituyen un aprendizaje del dibujo. Para que entendamos el modo en que nos situamos ante el ejercicio del dibujo, debemos tratar de entender lo que quieren decir estas categorías – en cuanto posturas de experimentación, actitudes ante la enseñanza, y actitudes morales.

Desde hace muchos años, una formación artística estrictamente heterodidacta es considerada una solución pedagógica imposible, condenada al fracaso. Hoy es parte del sentido común (de cualquier formación artística) que el talento de un alumno sólo puede afirmarse si este, de cierto modo, resiste a los consejos de un profesor (del ‘maestro’) y rechaza la filiación en una ‘escuela’. No obstante, existe una vasta elaboración ficcional sobre el autodidactismo. La tradición romántica, que identifica los complejos procesos y energías – y secretos – de la creación a la inspiración divina, asume hoy una versión populista que goza de gran aceptación: el artista realmente genuino no conoce maestro ni profesor. Con todo, como es el caso de la mayoría de los clichés, eso es falso. Para decir la verdad, hay que notar que los autores de éxito (artistas plásticos, arquitectos, escritores) apuntados frecuentemente como grandes defensores del autodidactismo, nunca fueron autodidactas realmente. En algunos casos sus caminos pasaron por otras formaciones, paralela o tangencialmente a las versiones oficiales de la época; en otros casos, experimentaron contextos escolares durante breves períodos de tiempo, que más tarde vinieron a reprobado o simplemente consideraron una experiencia concluida; algunas veces integraron modelos pedagógicos paralelos a los que, en la época, se configuraban como alternativas a la doxa de la educación. Pero, generalmente, esos modelos del autodidactismo se inscriben en épocas donde era precisamente el atelier o la escuela-taller el lugar donde se procesaba el aprendizaje. Todos ellos tenían

generalmente un patrimonio de experiencias específicamente en el ámbito de la enseñanza a partir del cual podían extrapolar, rehacerse, desarrollar.⁹⁹

El régimen pedagógico del autodidactismo, sobre todo cuando se aproxima del perfil del autodidacta, funda hoy su generalización (y expansión) sobre las nuevas tecnologías: la informática, la comunicación inalámbrica, la internet. La diversidad de figuras inventadas para intentar colmatar las lagunas del registro del autodidactismo, proporcionando apoyo tutorial mediado, son es hoy inmensa. La presencia generalizada de las *FAQ* (*frequently asked questions*) existentes en los *sites* de internet, o el apoyo tutorial personalizado proporcionado en la educación a distancia, confirman que esta es una época caracterizada por la figura de la personalización del consumidor. Con todo, antes de las tecnologías de internet, los modelos de enseñanza asentados en el registro del autodidactismo con apoyo tutorial a distancia tienen más de un siglo de existencia. Dada la rapidez de la comunicación a finales del siglo XIX – ya con un correo fidedigno, regular y capaz de alcanzar la mayor parte del territorio urbano y rural –, la educación a distancia se tornó una solución digna de ponderación.¹⁰⁰ En los años cincuenta y sesenta del siglo XX, el fenómeno alcanzó, en los Estados Unidos, su apogeo, cubriendo la oferta de muchos de los territorios pedagógicos de contenidos que, hasta entonces, eran exclusivo de las escuelas. Los cursos entonces ofrecidos apuntaban, sobre todo, al aprendizaje técnico – ya se tratase de un curso de culinaria, de circuitos eléctricos de baja tensión, o de pintura al óleo.¹⁰¹ También en los años sesenta, en Gran Bretaña, el proyecto de enseñar a distancia, con el apoyo de la televisión (la BBC), alcanzó

⁹⁹ Turner, Matisse y Klee en las artes plásticas, o, en la arquitectura, Le Corbusier o Frank Lloyd Wright son ejemplo de eso.

¹⁰⁰ Puede tratarse de una imposibilidad geográfica o de una indisponibilidad temporal y de agenda personal (dirigida a alumnos que no tienen la posibilidad de ingresar en el flujo de la educación oficial o pretenden apenas adquirir una competencia específica.

¹⁰¹ La diversidad de posturas y de puntos de vista sobre la experimentación y la transmisibilidad de un presumible patrimonio disciplinar concierne a todas las formas de expresión artística. Por lo que respecta a la adquisición de instrumentos propedéuticos, al tema de su enseñanza, la poesía y la música (donde los 'métodos' asociados al aprendizaje de algunos instrumentos ya tienen varios siglos) son, más que el dibujo, ejemplos de un consenso más generalizado (incluso si la idea de una academia de poesía como las que existieron, en determinada altura, en la Unión Soviética, o la idea de un intérprete musical absolutamente autodidacta, son hoy risibles).

nuevos límites de exigencia, aproximándose al contexto de la academia. Los manuales de la Open University son, todavía hoy, una referencia para cualquier proyecto en este terreno.¹⁰²

Es evidente que ninguna de estas categorías existe de forma pura. Sería, para las áreas autorales, una contradicción en los términos. Pero, de todos modos, la polaridad (entre el autodidacta y el heterodidacta) existe y sirve, en el caso de la enseñanza del dibujo, para tratar problemas concretos de su aprendizaje y para entender su historia. En orden a producir ese efecto, es necesario pensar lo que está, pedagógicamente, comprendido en la tercera categoría, la del autodidacta. El autodidacta se caracteriza por el hecho de construir su experiencia de modo esencialmente empírico (no sistemático) y por emprender a solas la investigación teórica asociada a una práctica (bibliográfica, referencial, etc.) que funda su trabajo, cosa que deberá entender y experimentar sin ninguna orientación.¹⁰³ El heterodidacta, por otro lado, es el que orientado, o al menos acompañado, por alguien cuya experiencia no sólo promueve la transmisión oficial, sino también funciona como lugar de proyección de la naturaleza del sujeto sobre su trabajo. La componente autodidáctica es el medio privilegiado de acceso a una experiencia absolutamente personal, tal como la componente heterodidáctica es particularmente estimuladora de la mirada sobre obras y experiencias ajenas – siendo capaz de promover con eficacia el aprendizaje del cuadro de las competencias técnicas, críticas, disciplinares y metodológicas. El autodidacta, en su manifestación más simple, aparece un poco en todas las regiones del saber, y configura una imagen cuya fascinación está en

¹⁰² Sobre este tema, sus potencialidades y limitaciones ver *Gagné, Wagner, Golas, Keller: "Principles Of Instructional Design, Online Learning, pp.331-345*

¹⁰³ Se debe aclarar lo que queremos decir con autodidacta (en el contexto de la enseñanza del diseño artístico). Este nuestro autodidacta (por supuesto basado en la mi experiencia personal como profesor) no es solo alguien que tiene el gusto por el dibujo, sino alguien que, sobretodo, está fascinado por los efectos de sus propios dibujos – y cuyo objetivo es conseguir un diseño similar a los efectos que identifica en sus modelos personales (que son, generalmente, escasos). Es esta la principal motivación del autodidacta. En este universo solipsista, la construcción de los criterios (en el dibujos y su práctica) quedan bloqueados o empobrecidos. Lo que impide el autodidacta de pasar a un nivel superior y más amplio de cuestionamiento es su negativa a reconocer la legitimidad de ese exterior.

la fuerza de sus convicciones y deseos. Por su parte, el heterodidacta se encuentra expuesto a variadísimas amenazas. Una mala experiencia escolar, como tenía lugar frecuentemente en la educación académica tradicional, puede provocar grandes daños, muchas veces fatales. En su versión más inmovilista, la educación densamente estructurada puede tornarse, rápidamente, en aquella «*boutique de manières*»¹⁰⁴ de la que hablaba ya Diderot. (Souriau 2004, Enseignement, 662-664).

2

De los motivos identificados atrás, en este tema – o fenómeno – del autodidactismo, los que consideramos relevantes para la comprensión de la enseñanza contemporánea del dibujo. En primer lugar, la escala que este fenómeno asume hoy en día – sobre todo por lo que toca al modo en que se disuelven, en el contexto contemporáneo, las fronteras entre formación heterodidacta y autodidacta – lo torna un problema central en el contexto del aprendizaje del dibujo. O, al menos, algo que no podemos ignorar, dado que una parte considerable del aprendizaje contemporáneo del dibujo artístico, incluso cuando no se autodenomine como tal, asume procedimientos que en otras épocas eran parte integrante del territorio del autodidactismo. En segundo lugar, el tema del autodidactismo se torna importante – si no imprescindible – para entender el tema que aquí hemos estado trabajando: el enunciado del ejercicio de dibujo. Fundando la práctica del dibujo sobre procedimientos y mecanismos que pretenden substituir la complejidad de los elementos que configuran el medio pedagógico (en el sentido corriente del término), el autodidactismo consiste sobre todo en una relación individual y, en lo esencial, unívoca: la relación del alumno con su enunciado (del ejercicio de dibujo). Ahora, por lo que respecta a este tema, los enunciados de dibujo dirigidos a una experimentación y a una práctica autodidacta revelan, más que en cualquier otro contexto (por el hecho de que

¹⁰⁴ « Diderot soulignait déjà, pour s'en offusquer, que les casses de l'Académie de peinture n'étaient que des «*boutiques de manières*» Souriau, Étienne. 2004 (1990). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris: PUF.

constituyen la única herramienta comunicativa para aproximarse a una pedagogía del dibujo) los dispositivos que se encuentran latentes en una propuesta pedagógica – en forma de enunciado. Incluso si su presentación revela, la mayor parte de las veces, carencias enormes y equívocos caricaturales,¹⁰⁵ permite efectivamente pronosticar una anatomía del enunciado (que trataremos más adelante, en el punto 2.4).

La mayor limitación de la actitud autodidacta se traduce en una incapacidad para concebir el propio trabajo, simultáneamente, como efecto y causa de un trayecto individual. En otras palabras, el trayecto autoral nunca es, para el autodidacta, aceptado como algo que tiene lugar a medida que se camina (tanto los contenidos como los procedimientos y la intrincada construcción de significado de uno sobre el otro). Tiende antes a ser concebido como proyecto, con fases, planificaciones e indicaciones instructivas. Para el aprendizaje artístico, esta limitación es crucial. Para retomar la imagen del andamio mencionada atrás, podemos decir que el autodidactismo no concibe la integración del andamio en la estructura de la obra. En verdad, puede decirse que su objetivo es la invisibilidad del andamio. Esto nos remite a cuestiones que en la bibliografía práctica, ya en la primera mitad del siglo XVI, estuvieron en el origen del apareamiento de los libros para el aprendizaje del dibujo (y de otras prácticas): los denominados '*Libros de secretos*'. (Schmutz 2004, 90-118) Cronológicamente anteriores a los manuales y a los métodos, estos cubrían un vasto abanico de temáticas (que iban desde las recetas culinarias y los medicamentos de cualidades particulares a la composición de tintas de colores), relativas tanto al contexto amador como al profesional.¹⁰⁶ Tanto las formas de presentación de los contenidos, como los procedimientos prácticos para la realización de los '*secretos*', inspiraron los manuales que les siguieron. Algunas

¹⁰⁵ Sobre este tema ver: Silva Vítor da, et al. 2007. *Desenho e "Modelo"*. Braga: Museu Nogueira da Silva e Universidade do Minho, y otros textos suyos en la "*PSIAX, Edição não periódica sobre as questões do Desenho, dos docentes dos cursos de Arquitectura das Universidades do Porto e de Belas Artes das Universidades do Porto e do Minho*".

¹⁰⁶ Bermingham, Ann. 2000. *Learning to Draw: Studies in the Cultural History of a Polite and Useful Art*. New Haven-London: Paul Mellon Centre BA.

veces, estos objetos poseían elaborados índices de acceso instructivo a los temas abordados. Heredero directo de esa literatura, el autodidactismo contemporáneo, recurriendo a los más diversos dispositivos de auto-ayuda, es hoy particularmente verdadero para el aprendizaje del dibujo. Como acontece en otras áreas, a pesar de la vasta dimensión del fenómeno, ocupa, ante el universo de un aprendizaje estructurado y culturalmente consolidado, un lugar considerado menor y periférico, provocando reacciones de desconfianza, reserva e incluso repudio. Con todo, ¿será que podemos rechazar preliminarmente, en el interior de una consideración concreta sobre la enseñanza del dibujo y, particularmente, de los ejercicios de dibujo y sus enunciados, el territorio del autodidactismo? ¿O será preferible, alternativamente, repensarlo, intentando la recuperación de algunas de sus características – y, sobre todo, de sus carencias – para ayudarnos a entender la elaboración del enunciado (por parte del profesor de dibujo) – y de la relación que el alumno establece con él?

Dada la escala actual del fenómeno en la práctica del dibujo, es posible efectuar un retrato piloto del autodidactismo (a pesar de tratarse de una esquematización ficcional, el retrato no está desprovisto de un fundamento real). Entre los innumerables autodidactas practicantes del dibujo, muchos son los que nunca conocieron realmente otro registro que el del enunciado impreso en texto, generalmente asociado a una figuración realista y a una promesa de suceso en el emprendimiento de la representación dibujada del mundo. Además del genuino placer que retiran de esa práctica del dibujo, y que merece particular atención y consideración en un contexto analítico que trataremos más adelante (punto 3.2), son muchos los problemas que estos abordajes denuncian. Su empeño es desigual, oscilando entre períodos de entusiasmo ingenuo que se traducen en una obsesión por el dibujo, y otros de enajenamiento (e incluso de olvido) de la práctica. No es raro que figure en su currículo alguna breve participación en algún programa, generalmente de temática apelativa y llena de promesas, en una asociación local de educación artística, generalmente interrumpido antes del

término del curso.¹⁰⁷ Esta breve experiencia constituye, con todo, un punto legitimador de su territorio 'profesional'. Su atención está integralmente enfocada en los efectos de una o varias técnicas, o más exactamente en la imagen de la representación que poseen de esas técnicas, presentados en un envoltorio de intenciones líricas que reflejan un cuadro que une inconsistencia cultural, inepticia técnica y, generalmente de un modo desconfortablemente obvio, la inexistencia de contenido artístico. Pero aquello que realmente sobresale de la producción de un autodidacta – y es en este punto que quisiera detenerme – es la ausencia de una experiencia de aprendizaje compleja, cuya duración y continuidad y persistencia sea capaz de inscribir una consistencia crítica ante el propio trabajo. A partir de los datos estadísticos que, en los estudios recientes sobre este asunto, identifican una duración aproximada de 10000 horas para el aprendizaje de una práctica, como refiere Richard Sennett,¹⁰⁸ se puede alegar siempre que, si los autodidactas persistiesen en su trabajo el mismo número de horas que se acostumbra en contexto escolar, obtendrían un porcentaje considerable del suceso escolar de estos (esta persistencia es, por otra parte, la cualidad enfáticamente referida por Ruskin para el éxito del aprendizaje del Dibujo).¹⁰⁹ Con todo, para recurrir a la imagen de Nikolaides, que elogia el papel del error en el aprendizaje del dibujo (*"The sooner you make your first five thousand mistakes, the sooner you will be able to correct them."*¹¹⁰), debemos preguntarnos: ¿quién, en el contexto autodidacta, sería capaz de identificar esos errores?

“¿Pero es que nunca nadie les dijo eso?” es la expresión que más frecuentemente nos viene a la mente cuando nos encontramos ante un trabajo de

¹⁰⁷ Los orígenes del fenómeno de la discontinuidad, que se basan en lo "crecimiento" del mercado y en la diferenciación entre el objetos y objetivos - y que caracterizan, de acuerdo con Bill Readings (Readings 1997), la actual crisis en la enseñanza al nivel universitario – constituyen, en esta resistencia a la duración, un problema para la enseñanza de los sectores orientados a la artesanía y a las prácticas artísticas.

¹⁰⁸ Esta duración de las 10 000 horas corresponde, históricamente, con una justeza impresionante, simultáneamente a la duración de un aprendizaje en el contexto artesanal, a la formación de un dominio instrumental en el área de la música o a las formaciones de modelo tecnológico de la modernidad. (Sennett, Richard. 2008. *The Craftsman*. New Haven-London: Yale University Press, 20).

¹⁰⁹ Ruskin, John. 1997. *Elements of Drawing*. London: A & C Black Publishers Ltd, Preface

¹¹⁰ Nicolaides, Kimon. 1988. *The Natural Way to Draw*. New York: Andre Deutsch Ltd.

naturaleza autodidacta. Como si un aprendizaje ‘sin maestro’ fuese incapaz de construir dimensiones que, en un contexto escolar (y en el interior de un colectivo), sean evidentes y permitiesen superar innumerables cuestiones y dificultades sin llegar a formularlas realmente. Esa dimensión del conocimiento ‘tácito’¹¹¹ se encuentra ausente de toda experiencia de aprendizaje del dibujo realizada en el aislamiento que caracteriza el autodidactismo. El problema es que mucho del conocimiento explícito (eminentemente técnico) al que el autodidacta accede es, también, ilusorio, dado que constituye una mera representación, parcial, de la dimensión que la oralidad, el confronto, y el diálogo, que una experiencia ‘in loco’ tiene la capacidad de proporcionar (estas cuestiones son desarrolladas más adelante, en el punto 3.1 del presente trabajo).

Para un dibujante autodidacta los enunciados de los ejercicios de dibujo son, en el contexto de un aprendizaje convicto, el acceso privilegiado (y frecuentemente único) a los contenidos pedagógicos; son también el sucedáneo empobrecido de los complejos dispositivos de la experiencia colectiva del aprendizaje (las indicaciones instructivas, el acompañamiento crítico y tutorial y la evaluación de los resultados de su trabajo). Sin embargo, aunque de una forma velada, muchas de esas limitaciones (y equívocos) del autodidactismo están ahora inscriptos en contextos que, hasta hace poco, constituían sus antípodas – y lo repudiaban. Los sistemas oficiales de educación superior, con las actuales proporciones de profesor/alumnos, y la masiva implementación de pequeños cursos y workshops de especialidad – promovidos no como profundización de prácticas y contenidos ya existentes, sino como prácticas aisladas removidas de su contexto más vasto y más complejo – integran en la educación ‘legítima’ un modelo de formulación del aprendizaje que se encuentra más próximo de los del amateur y del autodidacta que del modelo que caracterizaba la estructuración tradicional de desarrollo de aprendizajes al nivel de la educación superior. Así, expresiones como ‘curiosidad’, ‘diversión’, ‘terapéutica’, etc., legitiman, en este proceso, la superficialidad en la formulación de los contenidos, la discontinuidad

¹¹¹ Los conceptos de conocimiento tácito y conocimiento explícito, se desarrollan en la sección 3.1.

(desde el comienzo) en el desarrollo de procedimientos y contenidos y, sobre todo, una idiosincrasia construida sobre la ignorancia.

No obstante, a pesar de sus fragilidades y de su naturaleza siempre lindante con la convicción simple y frecuentemente ridícula del autodidacta y del ‘bricoleur’, muchas de las actitudes que podemos identificar como centrales en una práctica autodidacta no deben ser descartadas sin consideración. Ellas constituyen herramientas necesarias para la construcción del camino del artista y de su potenciación experimental – un instrumento – en un contexto donde el trabajo es efectuado, por naturaleza, en una situación de considerable aislamiento: la capacidad de integrar una propuesta experimental ajena, sabiendo, a través de la invención de los vacíos institucionales, efectuar un proceso de incorporación y apropiación del material originalmente ajeno. Tal como acontece en la interpretación musical, en que el intérprete desarrolla una autoría efectiva, en la profundidad creativa con que trabaja aquello que constituye, aparentemente, una mera escritura instructiva: la partitura. En una entrevista televisiva, el gran intérprete (y mítico profesor de piano) Jorge Boulet pregunta a su interlocutor: “¿Será que, después de sucesivos años de trabajo, con retornos periódicos, sobre una obra, no podemos decir que el intérprete, a su manera, conocer mejor la obra que el propio compositor – sin, evidentemente, pretender substituirlo a él ni a los misterios presentes en su creación?”¹¹² La compleja red de operaciones experimentales e intelectuales que acompañan esta transformación (y metamorfosis) del mero enunciado de un ejercicio en una experiencia de dibujo tiene lugar por vía de un proceso complejo que no es absolutamente extraño al de un intérprete artístico (música, teatro, danza...). Implica competencias y permite autonomía. Es en este punto que el autodidacta nos interesa.

Determinados contenidos son posibles de funcionar en un registro pedagógico de esta naturaleza. Sin embargo, muchos no soportan este modelo.

¹¹² in (<http://www.youtube.com/watch?v=6vrXvNVMoHQ&feature=related>)

La enseñanza del dibujo, particularmente del dibujo artístico, no es posible de ser tratada con un mínimo de profundidad en esta modalidad (vimos antes también, en contrapartida, la forma en que la configuración pedagógica del modelo dominante, que ganó prácticamente la totalidad de la educación artística, el 'gran grupo', enfrentaba dificultades igualmente comprometedoras para un buen desempeño pedagógico en el área artística). Se puede argumentar, colocándose del lado del autodidactismo, que siempre es posible abordar algunas cuestiones parciales, de naturaleza estrictamente técnica, por esta vía. Con todo, al contrario de lo que acontece en un área tecnológica (o incluso en el área del craft), en el dibujo de las artes plásticas no es posible aislar el asunto de la técnica de los demás asuntos que lo rodean.

2.1d. La complejidad de las condiciones pedagógicas

1.

En el contexto pedagógico de las artes plásticas es atribuida al dibujo una dimensión didáctica (o, más exactamente, una potencia didáctica). Es un reconocimiento que tiene ya – independientemente de los criterios, de los abordajes o de las estrategias utilizadas – una larga historia, justificada por la evidencia de los resultados que proceden de la acción del dibujo en el trabajo artístico del alumno. Esta capacidad instrumental tiende a manifestarse enseguida, desde las primeras prácticas. O sea, los primeros contactos del alumno con el dibujo muestran enseguida resultados positivos. En virtud del éxito de esa primera experiencia, el dibujo asegura así una especie de lugar cautivo en los currículos de arte. Se asume que el dibujo posee recursos únicos en el sentido de proporcionar el aprendizaje de ciertos saberes y abordajes: el dibujo permite abstraer del objeto concreto los datos que se pretende conceptualizar. No obstante, este reconocimiento (transversal a las innumerables áreas profesionales), en lugar de permitir la consolidación y la construcción de un *corpus* pedagógico consensual sobre las metodologías de la disciplina, resulta en

un doble desliz. En otras palabras, esta evidencia pretende: a) justificar en adelante una apatía ante los contenidos y las estrategias que configuran su enseñanza (dado que los referidos efectos se encuentran asegurados); o entonces: b) originar una descontrolada profusión de versiones sobre su enseñanza. Es cierto que la enseñanza del dibujo tiene, desde hace mucho, una tendencia para tornarse un lugar de abordajes diversas entre sí, y que toman, frecuentemente, formatos insólitos, que oscilan entre criterios no negociables legitimados por una experiencia individual (la del profesor X) y una verdad atemporal metodológica, supuestamente intemporal. Con todo, recientemente, este fenómeno se tornó más evidente. La práctica del dibujo y su enseñanza (por efecto de los factores antes mencionados en el punto 1.2) sufrieron una fragmentación de criterios, contenidos y procedimientos. El cruce de saberes, sensibilidades, y la progresiva integración de nuevas prácticas artísticas, inculcan al dibujo un permanente estado de irresolución, una definitiva ‘impureza’. Esta es la razón por la cual hoy, alternativamente a la ‘gran pedagogía’ – donde la enseñanza del dibujo académico era definida por contenidos estrictamente temáticos, por complejas metodologías (estructuradas por objetivos generales y parcelados), por una caracterización limitada de competencias fundadas en sistemas convencionales de representación y por un patrimonio de modelos técnicos y artísticos incuestionables –, la práctica del dibujo artístico deberá hoy saber contraponer pequeñas aventuras pedagógicas, efectivas, controladas y concretas, en una atenta experimentación del dibujo, permitiendo una articulación personal entre los contenidos presentados y el modo en que estos adquieren significado en el ámbito del trabajo del alumno. Efectivamente, el dibujo no es impuro por haber perdido su verdad original o su grandiosidad clásica. Ciertamente, se perdió la ‘D’ mayúscula del dibujo, como se perdieron las mayúsculas de todas las artes; sin embargo, el dibujo mantiene (con mayor énfasis que nunca) su característica principal, que es el hecho de ser, como siempre fue, admirablemente operativo.

Cualquier abordaje pedagógico en el área del dibujo artístico deberá cuestionarse por las líneas que deberán estar presentes en la enseñanza del

dibujo artístico. Eso implica, desde luego, salvaguardar el acceso al dibujo a través de su práctica intensiva. Apenas a través de esas líneas pedagógicas se podrán inventar resistencias suficientemente eficaces para hacer frente al desmoronamiento de los límites disciplinares y de la distensión de los espacios de la representación artística de lo real. El papel de la enseñanza del dibujo pasa ahora por admitir el aprendizaje de lo que no puede ser enseñado y enseñar lo que no se puede aprender, de forma a impedir el cierre de estos espacios, en tensión, donde se fabrica un ‘deber de transgresión’ fundado sobre (complejas) dimensiones éticas y estéticas. Saber distinguir los asuntos donde tenemos que recurrir a una estructura pedagógica consolidada o, por el contrario, donde tenemos que persistir, solitariamente, en un camino, constituye uno de los criterios más importantes para una pedagogía del dibujo artístico. La adquisición de este conocimiento (y la consciencia de ese equilibrio) debe ser promovido y defendido por una estrategia de enseñanza del dibujo y por los profesores que la sirven. Como recuerda Manuel Castro Caldas: *“Aprender o que não pode ser ensinado, ensinar o que não se aprende, tudo isto é do domínio do exagero (no sentido em que Peter Sloterdijk lembrava que todas as actividades humanas relevantes são do domínio do exagero).”*¹¹³

2.

La enseñanza del dibujo artístico sufre, como pasa con toda la educación artística contemporánea, el efecto de esa compresión de la historia sobre el instante actual del cual habla Virilio,¹¹⁴ y donde el pasado y el futuro se tornan nociones difusas sobre el devenir del momento presente. En ese sentido, convocar la tradición (de una arte y de sus prácticas) es un anacronismo estéril para el proceso pedagógico – dado que ese fue precisamente el terreno se perdió con la alteración de paradigma. Yves Michaud caracteriza esta situación como una transversalidad que es compartida hoy por toda la educación: *“Ce qui a*

¹¹³ La referencia se toma de una pedagogía orientada a texto de la escuela Ar.co (2005). El autor, Manuel Castro Caldas, profundiza en esta cuestión en un texto posterior: Caldas, Manuel Castro. 2008. *Dar Coisas aos Nomes, Escritos sobre arte e outros textos*. Lisboa: Assírio & Alvim, 199-200.

¹¹⁴ Virilio, Paul. 2009. *Le Futurisme de l'instant : Stop-Eject*. Paris: Galilée.

changé surtout, c'est le rapport à l'idée de tradition. L'enseignement, qu'il s'agisse de celui de la littérature, de celui de l'art pictural ou de celui de l'algèbre, s'inscrit de moins en moins dans la perspective d'un lien au passé et d'une culture. Celle-ci a perdu ses repères historiques ou se retrouve égarée et désorientée au milieu d'une abondance de références possibles et d'une information indéfiniment remise à jour et infiniment désordonnée."¹¹⁵ La enseñanza del dibujo artístico se fundaba en gran parte sobre el patrimonio de su tradición disciplinar. No tanto sobre los temas, porque las formas ejemplares del modelo dejaron de funcionar hace mucho tiempo, sino sobre los procedimientos y las técnicas. Con el abandono del cuadro de significados que fundaba las técnicas (precisamente al servicio de los modelos), estas tendrán que encontrar otros mecanismos sobre los cuales fundarse pedagógicamente. James Elkins, en su análisis sobre la enseñanza de las técnicas, recurre a una oportuna analogía entre la enseñanza de las lenguas y la de las artes. En lugar de insistir sobre la defensa de un 'canon de técnicas' tradicional, presentado con títulos temáticos específicos, es más pertinente abordar estos contenidos como si se tratase de adquisiciones gramaticales. Este abordaje es, como lo caracteriza James Elkins, "*fundamentally different from the other two. It does not teach "classics" in any sense: instead it is more like grammar. A college English department does not teach spelling or grammar. Instead it teaches what can be accomplished once the basics are mastered (...) So although it is important for teachers and students to discuss which techniques are essential, the problems of a core curriculum of techniques or media isn't on a par with the other two kinds of core curricula (those pertaining to texts and artworks).*"¹¹⁶ Elkins distingue la cuestión de la técnica en cuanto entidad relativamente independiente de las restantes. Aunque la enseñanza del dibujo artístico tenga un pasado consistente, aquello que es hecho a principios de este siglo XXI es considerablemente diferente de lo que tuvo lugar en los siglos que lo precedieron. Con todo, esta reinención de la enseñanza artística tomó

¹¹⁵ Michaud, Yves. 1999. *Enseigner l'art ?. Analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Nîmes: Jacqueline Chambon, 17.

¹¹⁶ Elkins, James. 2001. *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook For Art Students*. Illinois: University of Illinois Press, 57-58.

formas discretas, casi invisibles, dando la impresión de que poco había sido alterado. Como refiere el autor, *"It looks as if art is being taught in all sorts of ways—in any established way—but what is done in studio classrooms is often either the determined opposite of the customs and habits of the older academies or else the lingering, nearly inaudible echo of the Bauhaus."* (Elkins 2001, 38-39)

Como observa Thierry de Duve, *"(...) pouvoir faire de l'art avec n'importe quoi paraît être la dernière convention en date, alors qu'être artiste dans ces conditions, c'est en fait résister au n'importe quoi.* Con todo, el problema no reside tanto en la distinción de las categorías que 'hacen arte', porque *"Le paradoxe n'est qu'apparent, tant il est é c'est quand tout est permis qu'il importe de montrer que l'on s'interdit certaines choses à titre personnel. Les modes de résistance sont fort variés mais présupposent toujours, de la part de l'artiste, la compréhension intuitive ou raisonnée de cette situation."*¹¹⁷ Según De Duve, la verdadera cuestión que se coloca hoy a la educación artística debe ser identificada con precisión, dado que *"(...) ce n'est pas seulement qu'il a fallu, ces vingt dernières années, apprendre à faire la différence entre un photographe et un «artiste utilisant la photo» ou entre un cinéaste et un auteur de «films expérimentaux» ; c'est aussi que les gestes techniques du peintre et du sculpteur ne paraissent plus relever du même métier que ceux de leurs prédécesseurs, ni ceux de « l'artiste utilisant la photo» ou de « l'artiste du film» du même métier que ceux des professionnels de la photographie ou du cinéma."* (Duve 2008, 106)

Es cierto que la singularidad, la proficiencia, la originalidad y la identidad del alumno, en tanto (futuro) artista, depende de innumerables factores. Factores entre los cuales muchos son ajenos al alumno, al movimiento de construcción de sí que implica su propio trabajo (es evidente que esas representaciones, por más exógenas que sean, al ser incorporadas en su trabajo, se tornarán suyas). Con todo, existe una contrapartida a esta condición. Es que si esta condición constituye un factor de integración experimental de contenidos y de construcción

¹¹⁷ Duve, Thierry de. 2008. *Faire école (où la refaire)*. Dijon: Les Presses du reel, 108.

de sentido en el alumno en cuanto ser socio-cultural, también puede ser un factor esencialmente dispersivo y, sobre todo, frágil por la fundación de su identidad artística. En otras palabras, el paradigma contemporáneo de la educación artística torna necesario un mayor cuidado en relación a esta construcción autoral, cuya responsabilidad es compartida por el profesor y por el propio alumno. Así, en su práctica, la enseñanza del dibujo artístico implica, ahora y siempre, una negociación difícil, que deberá tener lugar entre dos funciones pedagógicas distintas: por un lado, poner con inteligencia, a disposición del alumno, como un acervo crítico, el patrimonio que constituye la producción del dibujo en diversas manifestaciones de su historia, y, por otro lado, dar atención a los gustos identificados en el alumno, a lo largo de su formación – que incluyen no sólo referencias y empatías con la producción contemporánea y experimental, sino también territorios exteriores al mundo del arte. Es cierto que la esfera de los sentidos y de los contenidos del dibujo – y consecuentemente de las prácticas pedagógicas – es hoy extremadamente compleja. El dibujo constituye, además, un territorio en constante reinención, forzando un constante cuestionamiento sobre la pertinencia de sus contenidos y sus modos de experimentarlos (en ambiente escolar). En este sentido, el solipsismo que se sigue de las posturas ‘crédulas’ es, si bien lamentable y perjudicial, algo comprensible, resultando frecuentemente en un empobrecimiento del ejercicio de dibujo (por parte del alumno) difícilmente recuperable. Esta realidad conduce muchas veces a un cierto *desgobierno* pedagógico. Entre las confusiones más evidentes, está la que confunde habilidad con agilidad. Como ya referimos, en el dibujo es relativamente fácil y rápido obtener resultados satisfactorios – o, al menos, figurativamente convincentes. Esta característica tiende a legitimar, desde luego, el abordaje pedagógico. Cualquier abordaje. Son muchas las manifestaciones y los motivos que lleva a sostener versiones solipsistas de la enseñanza del dibujo. Entre las formas más frecuentes de solipsismo en la pedagogía del dibujo podemos distinguir, fundamentalmente, cuatro tendencias:

a) El sistema prescriptivo (o el sistema ‘problema-receta’): el territorio del dibujo es concebido como un programa o formulario pre-definido de problemas, esencialmente prácticos, sujetos a una resolución previsible y cierta, sin desvíos;

b) El experimentalismo pluralista (o ‘todo es dibujo’): la concepción del dibujo es defendida como un territorio tan vasto y vago que su abordaje no puede ser fundado más que en aproximaciones casuísticas y fortuitas, donde la única regla es la inconstancia de criterios;¹¹⁸

c) La auto-referencialidad disciplinar de los contenidos (o el ‘dibujo por el dibujo’): el dibujo es concebido como un área disciplinar estanque, confirmada por la historia de su arte y aislada de todas las demás prácticas artísticas, así como del universo de articulaciones que el dibujo puede proporcionar al trabajo creativo y autoral;¹¹⁹

d) La orientación proyectual (o el dibujo como ‘progresión programática’): la formulación del trabajo del dibujo como un territorio estrictamente operacional pasible de ser abordado por una secuencia de etapas dirigidas a un fin que se torna, a cada paso, más evidente.¹²⁰

El origen de estos abordajes depende, también, de condiciones fácilmente identificables: en a), esta concepción del dibujo resulta generalmente de una transferencia metodológica que aplica al dibujo modelos de formulación estrictamente técnica y (pseudo)científica; en b), esta formulación del dibujo es

¹¹⁸ Algunas constituían testimonios individuales, otras surgieron como síntesis resultantes de una larga experiencia de trabajo (organizadas en forma de método). Otras veces se trataron de estrategias apasionadas o, incluso, facciosas, tendiendo peligrosamente hacia formulaciones mesiánicas y revelando toda su magnitud demagógica.

¹¹⁹ Un enfoque reciente capaces de tratar con agudeza el rigor del proceso y los problemas en el desarrollo de un dibujo de figura humana (aunque el autor se limita a la esfera de la tradición académica) es el libro: Padilla, Ramon Diaz. 2007. *El dibujo del natural/ The Drawing of the Natural: La Epoca De La Postacademia/ the Postacademy Epoch*. Madrid: Akal Ediciones Sa.

¹²⁰ Es frecuente, en el dibujo de las Artes Plásticas, hablar del Proyecto. Con todo, la facilidad con que usamos esta palabra en el contexto de las artes constituye una imprudencia, si no un equívoco. Derivando de otras áreas que necesitan salvaguardar, hoy como antes, la previsibilidad del camino que recorren de forma a garantizar la inversión efectuada, el dibujo de las Artes Plásticas, al contrario de las funciones que desempeña en el Diseño o en la Arquitectura, poco tiene de calculable.

defendida como efecto de una época caracterizada por una transdisciplinariedad total: el papel del dibujo es aquí, estrictamente, el de una herramienta transfronteriza; en c), este abordaje tiende a justificarse en una nostalgia académica (que se traduce en una estetización del objeto-dibujo), donde el dibujo habría mantenido su naturaleza impoluta y su clareza disciplinar; y, en d), los modelos son generalmente retirados de las áreas de otras metodologías proyectuales como la Arquitectura y/o el Diseño. Es evidente que la enseñanza del dibujo artístico no puede expurgar simplemente las tendencias identificadas. De hecho, estas posturas integran y deberán ser convocadas en una estrategia pedagógica de educación artística. Si, por un lado, existe efectivamente un patrimonio histórico del dibujo cuya comprensión es imprescindible para la práctica del dibujo artístico, por otro lado, es importante acceder a sus nuevas formas y manifestaciones contemporáneas. Si, para determinados contenidos y procedimientos propedéuticos, es necesario recurrir a métodos explícitos de exposición pedagógica, para otros (cuya naturaleza es, por definición, híbrida e imprecisa), debe salvaguardarse la abertura a nuevas zonas de problematización, así como la irresolución creativa del dibujo.¹²¹ Y si ciertos asuntos son pasibles de ser comprendidos de modo fragmentario y breve, otros implican un desenvolvimiento estructurado y la inscripción en un modelo proyectual que, a pesar de los riesgos antes mencionados, constituye, incluso así, la mejor forma de experimentación y maduración pedagógica de las posibilidades inventivas del dibujo. Finalmente, el modo de hacer propio de la enseñanza del dibujo sólo puede pasar por la experiencia personal de cada profesor. Una parte considerable del trabajo docente en un área artística es autoral, con todo lo que eso implica al nivel de las opciones, las tendencias, los puntos de vista sobre el dibujo, sobre su práctica y sobre su enseñanza.

El equívoco de muchos de esos abordajes pedagógicos, que calificamos de solipsistas (y que se caracterizan por una asimetría entre, por un lado, el yo y

¹²¹ Sobre este tema recurriremos, en el punto 2.2, a la noción avanzada por H-G.Gadamer sobre el papel del juego en el proceso artístico.

sus sensaciones, y, por otro, la inmaterialidad o la irrelevancia del mundo exterior), reside en el hecho de que estas inciden tendencialmente apenas sobre uno solo de estos componentes antes referidos, sin verificarse un esfuerzo de articulación con los demás. Las manifestaciones solipsistas, parcelados o incompletos, que caracterizan muchos abordajes de la enseñanza del dibujo artístico, resultan de la propia condición contemporánea del dibujo. En un contexto extremadamente complejo, cada abordaje (sea teórica o práctica) se propone redefinir ontológicamente el terreno del dibujo y su sentido pedagógico, por lo que podemos, obviamente, aspirar a un consenso en el plano pedagógico. Como nota Deanna Petherbridge, *"(...) there is not a book or article about the history or practice of drawing which does not attempt some sort of definition, but the urgency with which historians and commentators develop, polish, question and critique such formulations is symptomatic of the problem. By contrast, no one has to define what is paint or painting – although authors might go to considerable lengths to consider and quantify colour."* (Petherbridge 2008)

Todas estas posturas comparten algunas fragilidades – que resultan de una mera observación empírica – admitiendo una comprensión del dibujo caracterizada por una fragilidad conceptual. En su origen, domina la persistencia de las idiosincrasias individuales y el aislamiento de los profesores. Y su efecto pedagógico sobre el alumno tiene por consecuencia, para todas ellas, un empobrecimiento de las posibilidades de uso del dibujo y de sus capacidades experimentales. Es más, un abordaje responsable de la enseñanza del dibujo no puede, con todo, escapar a las categorías que presentamos antes en su versión más extrema. En verdad, ni siquiera debe evitarlas. Cualquiera de ellas estará presente, inevitablemente, en los currículos de enseñanza del dibujo artístico, formulados responsablemente en el contexto contemporáneo. Cualquier estrategia que asista la enseñanza del dibujo sólo puede efectuar un trabajo de articulación de estos diferentes *layers*, estratos o capas. En realidad, no es posible separar ya con nitidez estas diferentes aproximaciones a la enseñanza del dibujo; dado que son apenas eso: aproximaciones. El núcleo, si todavía existe, está constituido por una amalgama compuesta por sucesivas

contaminaciones de contenido y de procedimientos que nos llegan de esas experiencias históricas. Toda educación artística envuelve siempre un proceso que implica tanto una atención particular al momento que nos llega de las experiencias del pasado, como de aquellas que constituyen el presente (que, en el momento de la experimentación, se reconfiguran ya en futuro). Cada abordaje de la enseñanza del dibujo intenta articular soluciones que resultan de una confluencia entre dos entidades aparentemente inconciliables o, al menos, de difícil convivencia: el patrimonio disciplinar del dibujo y las condiciones que constituyen la contemporaneidad de una producción artística (particularmente en el área el dibujo). O sea, implica procedimientos de evocación y de diagnóstico, la convocación de experiencias transmutadas (por el proceso de aprendizaje) en experiencia individual. No obstante, como podemos observar, muy frecuentemente este trabajo no llega a ser realizado. Las soluciones y las estrategias pedagógicas tienden a cristalizarse en contenidos fragmentarios (y, naturalmente, equívocos) y en estrategias pedagógicas ineficaces. Evitar este equívoco implica repensar el propio pensamiento del dibujo, su naturaleza y sus funciones pedagógicas. Como advierte Yves Michaud:

“Par dessin, il ne s'agit pas d'entendre, comme on le fait habituellement, le seul dessin artistique de nu, le désastreux dessin du modèle endormi sur une sellette posée au milieu de nulle part. Le dessin comme moyen d'expression de base recouvre tous les modes de représentation graphique: le dessin morphologique, le dessin d'anatomie, le dessin des structures physiques, des articulations des choses, des objets naturels et manufacturés, le dessin des machines, y compris le dessin industriel, le croquis d'architecte et d'installation, la perspective, le diagramme, le schéma, le script de film et de scénographie, la caricature, le graffiti, le dessin automatique - et même le dessin de nu à condition qu'on en varie les conditions (dessin de la main gauche, de la main droite, pose longue, pose rapide, etc.). Il s'agit donc d'un domaine d'une étendue considérable, qui ne peut pas être confié à la responsabilité d'un unique « professeur de dessin », mais nécessite la collaboration d'une équipe aux

compétences très diverses: architecte, designer, caricaturiste, spécialistes de morphologie et d'anatomie, etc. Par voie de conséquence, c'est un domaine qui nécessite de longues heures d'enseignement et d'exercice. Ce qui importe à travers cette pluralité d'approches, c'est de défaire ou plutôt de déconstruire le lien implicite entre moyen d'expression et signification artistique pour mettre l'élève devant la diversité des stratégies de représentation graphique. Il n'est pas question de faire disparaître la signification artistique mais de la faire venir à la conscience à travers la variété des exercices. Une telle formation de base sera précieuse quelle que soit l'orientation ultérieure de l'élève, qu'il fasse du dessin de mode, du design d'automobile, des installations. Quand bien même ferait-il seulement de l'art conceptuel, le dessin ne lui fera pas de mal: il pourra toujours envoyer des croquis intelligibles aux responsables de la réalisation de ses projets.” (Michaud 1999, 60-61)

Si el dibujo ya no cumple hoy una función estructuralmente prescriptiva, sino que, por el contrario, se relaciona transversalmente con todos los medios de expresión artística, entonces los programas y las metodologías de enseñanza deberán demostrarlo. Pero, ¿será que podemos observar ya los resultados de esta conciencia en las metodologías aplicadas a la enseñanza, o más específicamente en los programas de dibujo de las escuelas de arte? Si verificamos que esta alteración de paradigma del dibujo no tuvo, al nivel curricular de la educación artística, una traducción significativa en los contenidos y las estrategias de su enseñanza, es urgente entonces identificar los métodos que permiten, finalmente, efectuar ese cambio. O sea, enumerar los procedimientos pedagógicos que implementen nuevas metodologías (adecuadas a los nuevos objetivos), en un ambiente pedagógico y artístico real, donde las fronteras son cada vez más frágiles y donde las zonas híbridas adquieren cada vez más relevancia – y nuevos territorios expresivos se manifiestan casi cotidianamente, explorando las potencialidades problematizantes del dibujo como herramienta de ampliación de las formulaciones específicas de aquella determinada forma expresiva (y técnica). Para eso, debemos intentar efectuar un

análisis de los antecedentes históricos, especialmente de los procedimientos que fueron siendo formulados (y divulgados) desde la mítica tradición florentina del renacimiento y de su fijación y culminación en los modelos académicos ochocentistas (cuya naturaleza hoy todavía es defendida en diversos contextos del dibujo artístico), así como un inventario crítico de los métodos de aprendizaje del dibujo, significantes para la contemporaneidad de la producción en las artes plásticas (y su relación con la manualística promovida por las estructuras pedagógicas de la enseñanza del dibujo). Este emprendimiento pasa necesariamente por el estudio de los métodos más frecuentemente utilizados dentro y fuera de las estructuras académicas, y por el análisis de los efectos de la fundación estructuralmente empírica de algunas prácticas pedagógicas del dibujo. Es importante también, para acceder a la configuración del nuevo paradigma antes referido, entender las posibles relaciones del dibujo con los nuevos medios de expresión en arte, así como identificar las nuevas formas y modalidades asumidas por el dibujo en la producción plástica reciente, cuyos efectos son ya evidentes en los modos de enseñanza del dibujo contemporáneo.

3.

En el control de este proceso dispersivo, desempeña un papel fundamental lo que James Elkins identifica como el *problema de la intencionalidad* – y que más adelante (en el punto 2.3) desarrollaremos en el ámbito del ejercicio de dibujo y de sus enunciados, en cuanto dimensión contractual de su enunciado. Para este autor, en el contexto contemporáneo de la educación artística, la importancia de la intencionalidad en la enseñanza de las artes (o, al menos, como nota el autor, la ficción de esa intencionalidad) es crucial:

“The teacher must mean to impart something at a certain moment, and must intend it for a certain audience. It doesn’t matter whether the teacher is right or wrong, well informed or misguided about what she may intend: what matters is that she intends to teach and does not teach by mistake, or randomly. (...)To put it

more accurately, I might say that teaching requires the fiction of intentionality: the teacher has to work with the fiction that she knows what she intends, that she can say what she intends, and that she knows what she means by what she intends. Since Freud and Wittgenstein, those things aren't so simple—but the simpler way of putting it can stand for the deeper difficulties. Teaching isn't teaching unless the teacher intends to teach at any particular moment.” (Elkins 2001, 92-93)

Nos parece, con todo, que esta ‘ficción de intencionalidad’ manifestada por el profesor no constituye una condición suficiente para cumplir los propósitos pedagógicos de la claridad y de la atención, fundamentales en cualquier forma de enseñanza. La intencionalidad es una carga que deberá ser compartida tanto por el profesor como por el alumno. Si enseñar sólo es enseñar, como dice Elkins, y si el profesor, en un determinado momento tiene un papel intencional en el proceso pedagógico, lo mismo es verdad para el alumno: este sólo podrá aprender si tiene la intención de hacerlo (su ausencia provoca una interrupción en el proceso que todo y cualquier profesor conoce bien: la ingratitud del desencuentro).¹²² Naturalmente que la intencionalidad no constituye una condición suficiente. Una postura pedagógica que defienda el papel crucial desempeñado por el dibujo en la constitución de un territorio transversal y propedéutico en la pedagogía de las artes visuales no dispensa, sin embargo, la identificación de los procesos por los cuales esa presencia puede ganar mayor eficacia. Esto sólo puede acontecer en el contexto de un cuadro más amplio y articulado, que agencie relacionamente todos los componentes curriculares comprendidos. Curricularmente, el dibujo integra un sistema de saberes y de experiencias disciplinares donde, paradójicamente, ocupa una doble instancia: es simultáneamente un otro saber y otra práctica expresiva (paralela a la pintura, a la escultura, al video-arte, a la fotografía, etc.), pero también, como siempre fue, un territorio propedéutico general.

¹²² Más adelante, al abordar las cuestiones que se colocan en la práctica de la enseñanza del dibujo en el contexto de la sala de aula (en el punto 3.1) desarrollaremos esta cuestión.

2.1e. El perfil del alumno y su relación con el dibujo

1.

Los alumnos tienden hoy, desde el principio, a demostrar una actitud estructuralmente escéptica. Con todo, esta postura, que podría constituir la garantía de solidez de un trayecto pedagógico, acaba generalmente (por paradójico que eso parezca) en una extraña facilidad para adherir a propuestas que le llegan del exterior (desde fuera del contexto escolar y, consecuentemente, desde el exterior de su propia experiencia artística). O sea, su relación con las ideas, propuestas estéticas o estético-políticas, conceptos o orientaciones pedagógicas, tiende a asumir formas próximas a las de un 'zapping' – que, frecuentemente, se manifiestan en una infantilización de criterios cada vez más dependientes de un consumismo lúdico. Si, por un lado, la imagen erótica (del artista, de la gran obra) no convence ahora al alumno, por otro, los viajes emocionales (que todavía en la generación anterior asumían fácilmente la figura de una militancia) tienden ahora a adquirir una naturaleza fugaz y provisoria. La cuestión de la precariedad de las referencias culturales ayuda a consolidar todavía más este problema. Para la mayor parte de los candidatos a la enseñanza artística, el propósito del dibujo coincide con la expresión 'saber dibujar'. La tautología implícita en este enunciado tiene generalmente para el alumno dos significados extremos: ya remite a un procedimiento instructivo, vagamente arcaico, provocando un rechazo inmediato, ya, en sus antípodas, asume el aspecto de una fórmula mágica, simultáneamente truco y habilidad, encontrándose directamente asociada a la figuración de las formas reconocibles que constituyen el mundo que nos envuelve (y, en una fórmula más compleja, que nosotros propios envolvemos). Estos son, desde luego, algunos de los equívocos con los que se depara una estrategia pedagógica en el área del dibujo. No obstante, en un cierto sentido, son comprensibles las formulaciones ingenuas sobre la naturaleza del dibujo que referimos antes, en la medida en que, por un lado, el dibujo, en la economía de los medios y en la antigüedad de su patrimonio (que la mirada contemporánea reconoce aún hoy) tiene realmente algo de

arcaico. Por lo que respecta a los procedimientos de su elaboración, hasta no hace mucho tiempo la imagen asociada a la producción del dibujo correspondía a una acción mecánica y manual, y el dibujo era casi exclusivamente un procedimiento rudimentaria: una inscripción hecha con una punta que se mueve sobre una superficie – que era, probablemente, el papel.¹²³ Por otro lado, en la capacidad de transformación y metamorfosis –de la imagen, de la idea, de la mirada – propia del dibujo, se esconde una dimensión reveladora (que se aproxima a la magia que el alumno le reconoce). El engaño reside en el hecho de que estas características constituyen, no una debilidad o una acción exterior, como piensa el alumno, sino su mayor interés pedagógico. No es por acaso que esta mirada sobre las motivaciones del dibujo persiste hasta en los abordajes profesionales y eruditos asociados a la disciplina: el dibujo proporciona realmente recursos únicos para el aprendizaje de ciertos saberes y experiencias: el dibujo permite abstraer del objeto concreto aquellos datos que se pretenden conceptualizar. Y demuestra tener una naturaleza particularmente inclinada a la resolución y la reinvención de nuevos problemas, tornándolo una herramienta conceptual imprescindible al hacer artístico. Con todo, para la enseñanza del dibujo, la mayor dificultad reside en el hecho de que esta especie de inestabilidad molecular (que permite al territorio del dibujo reinventarse con cada nueva obra, con cada nueva acción) tiene que ser considerada y resuelta en el espacio estrecho de su enseñanza.

La legitimidad del dibujo (y su reconocimiento en un mercado de arte de arte más amplio) como trabajo artístico autoral independiente es muy reciente. Hasta hace dos generaciones atrás, su existencia, en las escuelas de arte, estaba confinada a su función didáctica e instructiva. El valor de un dibujo residía estrictamente en el testimonio de una adquisición de competencias propedéuticas. Cuando las áreas de manifestación autoral de las artes plásticas comportaban, hasta hace poco tiempo, territorios con una relación relativamente directa con los contenidos trabajados en dibujo, no era difícil entender, por parte

¹²³ Rawson, Philip S. 1987 (1967). *Drawing*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 3-5

del alumno, la utilidad – e incluso la necesidad – de la presencia del dibujo en cuanto parte del núcleo formativo de las artes plásticas. De una u otra forma, el acervo de referencias y las prácticas del dibujo establecían una relación más o menos evidente con la producción artística. Es más, hoy la circunscripción del dibujo artístico es considerablemente más vasta. Para entender la producción contemporánea del dibujo artístico debemos contemplar necesariamente los nuevos procesos de registro y soporte del dibujo. Hoy, los escenarios se han alterado radicalmente. El cambio de paradigma de la producción contemporánea de las artes plásticas, la profusión de nuevos territorios y medios expresivos implican una actualización de los contenidos – e incluso de la enseñanza – del dibujo. Si podemos constatar que el *corpus* disciplinar del dibujo ya no coincide estrictamente con sus manifestaciones tradicionales (definiendo elaboraciones técnicas y proficiencias en ese área específica del saber), entonces este deberá encontrar una correspondencia adecuada al nivel de la enseñanza de las artes. La diversidad de modos de expresión fue ampliada exponencialmente; en ese sentido, el dibujo ya no sirve apenas como metodología a las sensibilidades y los cuadros artísticos asociados a las antiguas formas artísticas (más la fotografía y el video), sino que deberá asumir, desde el primer momento, una existencia muchas veces asociada tanto a las novísimas tecnologías informáticas como a instancias difíciles de definir, espacial y temporalmente (el dibujo en la instalación¹²⁴, en el *happening* y en la acción performativa, su inscripción en los medios de la internet, su dimensión diagramática en el área de la intermedia). Reconsiderar la pertinencia de los conceptos actuales de la producción del dibujo constituye una tarea que deberá ser realizada simultáneamente a la luz de: 1) aquello que constituye el patrimonio de sus formas de expresión y 2) del aporte realizado por los nuevos medios de producción del dibujo (no sólo la inclusión de las nuevas tecnologías, tales como el dibujo asistido por computador o, más

¹²⁴ No siendo nuevo, este tema (el *land-art*, en tanto registro efímero asociado al documento fotográfico, por ejemplo, constituye uno de esos territorios inequívocamente relacionado con el dibujo, y tiene ya más de medio siglo de existencia) sigue siendo todavía, en el tratamiento del dibujo en las escuelas de arte, una resistencia a asociar directamente los nuevos soportes y registro que el dibujo viene asumiendo, su línea genealógica central.

exactamente, el dibujo en ambiente informático, etc.). En este nuevo contexto, el dibujo recurre cada vez más a métodos y procesos provenientes de una importación transfronteriza de otros usos del dibujo, hasta hace poco ajenos a las artes plásticas. Hoy no se puede hablar de configuraciones del dibujo que sean, *per se*, extrañas a las artes plásticas (tanto en su utilización en cuanto materia plástica, como en cuanto herramienta de apoyo para la realización de trabajos en otras áreas de las artes visuales, en registro de intermedia y trans-media). El dibujo asume muchas formas de expresión y modos de registro que serían, hasta hace poco, consideradas como exteriores al territorio disciplinar del dibujo. La sucesiva revisión de las fronteras disciplinares tuvo origen en factores complejos tanto en el interior como en el exterior del ecúmeno artístico.

Ante el perfil del alumno que hace su entrada en un curso de artes plásticas, no es ya posible adoptar la estrategia que caracterizó, en la primera mitad del siglo XX, la enseñanza fundada en los presupuestos de Bauhaus, fundada en una metodología que, en lo esencial, imponía al alumno que asumiera la condición de Tabla Rasa.¹²⁵ La agilidad funcional de los alumnos en el uso de los programas informáticos de tratamiento de imagen es considerable. Con todo, tal como tenía lugar con sus homólogos en generaciones anteriores, el conocimiento que tienen de esas herramientas no es apenas deficitario, sino que además (y en esto reside su diferencia) estos nuevos instrumentos no incorporan ya una concepción del cuerpo *dibujante*, fundamental para el entendimiento de la dimensión de la práctica del dibujo – que, en verdad, es la única vía para entender cualquier dimensión del dibujo.

2.

Buscando ilustrar la dimensión de las transformaciones sufridas en la concepción de las prácticas del dibujo, compararemos, brevemente, el modo en que fue absolutamente alterado el mismo asunto – la cuestión de la naturaleza de

¹²⁵ Este tema será tratado más adelante, en el ámbito de la postura pedagógica que caracterizó el abordaje de determinados profesores, como Itten, en la Bauhaus (punto 3.1).

una inscripción sobre el soporte (la superficie recibe esas inscripciones dibujadas consumando así el objeto-dibujo)¹²⁶. Tendríamos así, para el primer escenario, a) su manifestación en el paradigma tradicional, donde el soporte sería la hoja de papel y, para el segundo, b) un soporte en el nuevo paradigma del dibujo, la manifestación del dibujo en la pantalla del computador (en un ambiente procesual de dibujo asistido informáticamente).

a) Una cuestión inherente a la representación del dibujo sobre la hoja de papel tiene que ver con el hecho de que, en la mayor parte de las utilidades del dibujo, nos relacionamos con objetos tridimensionales. Es importante para el alumno adquirir esa conciencia de que, en realidad, no podemos dibujar espacio o volumen. El espacio en el dibujo existe apenas en cuanto entidad resultante de relaciones gráficas. Todo lo que podemos hacer es dar a los objetos una sensación de presencia y sugerir un sentido de espacio a través de ciertas relaciones sugestivas. Este proceso es evidente cuando tenemos una línea aislada en una hoja; es apenas cuando se agregan otras líneas que la primera pasa a ocupar espacio en cuanto cuerpo. Existen, según refiere Philip Rawson en 'Drawing' (Rawson 1987, ???), cuatro vías posibles para sugerir el espacio. En primer lugar, podemos pensar en el papel como soporte de una imagen que es proyectada en un espacio inmediatamente arriba de la superficie de dibujo (los dibujos del paleolítico o las imágenes bizantinas tienen este tipo de presencia: el observador tiende a experimentar espacio y representación como una sola entidad). El segundo modo, es pensar en la superficie del papel como si tuviera un cierto tipo de espesura que la imagen puede apenas insinuar. Ciertos tipos de imágenes provocan este efecto, recurriendo a una utilización de diversas espesuras de líneas asociadas a diferentes entidades y presencias (en los naipes coloridos antiguos, en el dibujo de Léger, y en algún Picasso, este proceso es particularmente evidente). El tercer modo de tratar la superficie del papel es el que nos es más familiar (tanto que muchas personas piensan que se trata de la

¹²⁶ El presente ejercicio analítico podría ser hecho sobre otras manifestaciones del territorio del dibujo. Apenas seleccionamos este, a título demostrativo, porque ilustra con precisión las alteraciones ocurridas en la comprensión pedagógica del dibujo.

única manera) – el formato del papel se torna una especie de ventana/moldura detrás de la cual la profundidad se desenvuelve hasta perderse en la distancia (los paisajes chinos se fundan siempre en esta lógica). Hoy en día, la familiaridad de este tipo de uso del papel para la construcción de una imagen reside en el uso habitual de las máquinas de producción de imágenes. Es el caso de las máquinas de dibujo, en auge en el siglo XVIII y, muy particularmente, en tiempos más recientes, el de la máquina fotográfica. Estrechamente asociadas a nuestro dispositivo óptico, esta lógica rápidamente contaminó el territorio del dibujo, imponiendo una hegemonía ‘natural’, para la cual contribuyen miméticamente las memorias de nuestras experiencias perceptivas y sensoriales. El cuarto modo de registro del espacio es específico del siglo XX y se sigue claramente de las experiencias realizadas por el cubismo (particularmente con la producción de Braque o Picasso entre 1910 y 1916). En un complejo y estructurado proceso asociativo, el espacio es construido, por medio de ritmos y proporciones, de forma que ganen sentido los fragmentos planificados resultantes de perfiles y ‘síntesis’. En la lectura de esta profusión de planos y fragmentos son identificadas las diagonales generadoras de espacio que se desenvuelven en profundidad, en intervalos rítmicos. El espacio resultante es una combinación de conceptos, diagramas, imágenes visuales y ópticas, claro-oscuro, etc., organizada a través de opciones estéticas precisas.

A pesar de esta cuestión – del modo en que la acción del dibujo puede efectuar una metamorfosis en el soporte de la inscripción gráfica, alterando radicalmente el significado de la naturaleza del soporte – constituir una llave fundamental para el entendimiento del dibujo, y un dispositivo importante en el contexto pedagógico de su aprendizaje – la verdad es que, para las generaciones más recientes, todas estas cuestiones, complejas y sutiles, relacionadas con el soporte de la representación en el dibujo, corren el riesgo de tornarse invisibles o irrelevantes, pudiendo devenir mera arqueología. Esto se sigue del hecho de que los medios del dibujo en el proyecto han sufrido, con la introducción de los medio informáticos, una alteración radical en un período de tiempo muy reducido, que las escuelas intentan acompañar en detrimento de algunos contenidos

pedagógicos fundamentales de la enseñanza del dibujo que caracterizaba al paradigma anterior. El problema resultante de esta alteración súbita de los medios de utilización del dibujo en el proyecto no se funda en una nostalgia de la tradición del uso del papel, sino en otro tipo de cuestiones, más preocupantes. Es que el uso del papel tenía intrínsecamente incorporadas metodologías, en gran medida asociadas al trabajo de taller (o artesanal), que permitían una exposición didáctica y una articulación racional y previsible de los medios envueltos, con el fin de consolidar fases específicas en el tratamiento de cuestiones del dibujo – que encerraban determinados sentidos y permitían un desarrollo previsible de las mismas.

b) Para el tema de nuestro abordaje, el problema fundamental resultante de la presencia curricular predominante del dibujo asistido por computador (CAD) en la enseñanza del dibujo reside en el hecho de que, al contrario del dibujo sobre papel (donde la experiencia del aprendizaje pertenecía integralmente al alumno), esta herramienta no asegura un aprendizaje afectivo. Y los argumentos que defienden el uso intensivo de estas herramientas, alegando que la progresiva sofisticación del software de CAD resolverá las lagunas que las actuales versiones todavía revelan, pasan al lado de la cuestión fundamental: en la medida en que se tornan más elaborados los procesos (y más próximos de la compleja agilidad del dibujo tradicional) resultan menos útiles (pedagógicamente). Como subraya Richard Sennett, la cuestión es demasiado complicada para que consideremos poder resolverla con la oposición tren mano y máquina: *“Modern computer programs can indeed learn from their experience in an expanding fashion, because algorithms are rewritten through data feedback. The problem, as Victor Weisskopf says, is that people may let the machines do this learning, the person serving as a passive witness to and consumer of expanding competence, not participating in it.”*¹²⁷ Como dice el arquitecto Renzo Piano, *“the designer of very complicated objects, returns in a circular fashion to*

¹²⁷ Sennett, Richard. 2008. *The Craftsman*. New Haven-London: Yale University Press, 43.

drawing them roughly by hand. Abuses of CAD illustrate how, when the head and the hand are separate, it is the head that suffers.” (Sennett 2008, 44)

Este ejemplo testimonia la facilidad con la que se tiende a confundir la agilidad productiva y de presentación gráfica de una herramienta con su papel y utilidad en una estrategia pedagógica. Naturalmente, este problema se manifiesta con más relevancia en las formaciones en Diseño y en la Arquitectura que en las artes plásticas. El hecho de ser más evidente y, consecuentemente, más claro en el área del Diseño, nos desviaremos un poco del terreno de las artes plásticas y pasaremos a analizarlo brevemente en ese contexto.

El Diseño es, por naturaleza, mundano. A lo largo de todo el proceso que envuelve la creación de un nuevo objeto, el diseñador debe saber relacionarse (e interactuar) con los múltiples agentes que harán posible la existencia de esa propuesta. En todo ese proceso, el dibujo cumple un papel importante. Ese desempeño – precisamente porque el diseño está en el mundo, viene del mundo y es dirigido al mundo – tiene lugar sobre todo al nivel de la comunicación. Entendemos aquí el término en su sentido más amplio. La comunicación tiene lugar desde el instante en que es lanzado (identificado) el propósito del proyecto, en que cruzamos el flujo de nuestro deseo (todavía confuso) de producir un objeto con vasto acervo constituido por las imágenes del mundo, hasta la información final (capaz de esclarecer datos sobre las instancias últimas de la producción de ese objeto). El dibujo en el Diseño se constituye necesariamente como representación – y se funda en la representación a lo largo de todo el proceso. Esta realidad consolida el territorio de la comunicación que lo funda. En otras palabras, el dibujo representa porque tiene que comunicar y controlar la comunicación – y no al contrario. En este sentido, el abordaje pedagógico para el Diseño debe constituir sobre todo una pragmática del dibujo. Una pragmática compleja, consciente de los mecanismos y de los operadores que participan en el proceso colectivo del Diseño, pero también de las potencialidades que el dibujo puede promover en el interior del propio desarrollo del proyecto. Ese dibujo al servicio de la comunicación es exterior al cuerpo. Toda la panoplia de ligaciones

y mecanismos de subjetivación asociados al dibujo son delegados a un segundo plano en detrimento de la eficacia del proyecto (en el mundo). El dibujo como acontecimiento háptico, sinestésico, táctil y performativo, blanco de suspensiones y zonas de sombra, puede, para los objetivos del proyecto de Diseño, ser fuente de distracción¹²⁸. La construcción del proyecto posee siempre una dependencia, un espectro práctico (que está en el mundo): la solución a la cual se dirige, esa solución por venir, fundada generalmente por el contrato del programa que lo originó. La panoplia instrumental informática en uso en el Diseño (tanto en lo que se refiere al hardware como al software) confirma esta geometría, este movimiento dirigido del proyecto. En la cadena de útiles de dibujo utilizados en el Diseño (como en la Arquitectura) existe siempre una anticipación del producto. Esa es, como veremos más adelante, una de las mayores diferencias ante los procedimientos y usos del dibujo en el proceso artístico. Esta urgencia de anticipación promueve (desde el punto de vista del quehacer artístico) una asimetría de efectos imprevisibles, porque, en verdad, en lugar de la deseada anticipación del producto, es la anticipación de la imagen del producto la que es 'visualizada', tendiendo a imponerse como una especie de técnica de figuración obsesiva esencial – que obliga a la invención de un contrapeso, una postura suplementar de defensa de las libertades experimentales del dibujo en el proyecto, sin las cuales no llega a formarse la conciencia de la importancia que los mecanismos de la imaginación desempeñan ahí.¹²⁹ Complementariamente al dibujo como instrumento de comunicación, según entiendo, es aquí que el dibujo cumple una función insustituible.

¹²⁸ *"The tactile, the relational, and the incomplete are physical experiences that occur in the act of drawing. Drawing stands for a larger range of experiences, such as the way of writing that embraces editing and rewriting, or of playing music to explore again and again the puzzling qualities of a particular chord. The difficult and the incomplete should be positive events in our understanding; they should stimulate us as simulation and facile manipulation of complete objects cannot. (...) The problem, as Victor Weiskopf says, is that people may let the machines do this learning, the person serving as a passive witness to and consumer of expanding competence, not participating in it."* (Sennett 2008, 43)

¹²⁹ Contrariamente a lo que generalmente se piensa, lo que hace el artista sospechar de los llamados "métodos de representación" es precisamente este "efecto de proximidad" contrario la cosa en sí – y no las dificultades técnicas y metodológicas de artificio. Para el artista - y su obra - la utilidad de lo recursos en si es simplemente incomprensible.

Con la progresiva generalización del CAD – Computer Aided Design (en castellano: Dibujo Asistido por Computador) – como herramienta reguladora de los procedimientos del dibujo en el proyecto de Diseño, ese contrapeso es radicalmente reducido. Las herramientas del dibujo asistido por computador parten frecuentemente de una aparente operación mimética de las acciones tradicionales del dibujo, resultando en simplificaciones extremas e imprecisas, eliminando la complejidad de la herramienta original. Constituyen una doble representación: representación del objeto y representación de la herramienta. Eliminar el cuerpo rudimentario que las herramientas básicas proporcionaban (fundamento del cuerpo artesanal) es una hipótesis, según entiendo, arriesgada. No tanto por el empobrecimiento del proceso y de las experiencias del cuerpo (particularmente del proceso pedagógico), sino sobre todo porque no sustituyen una potencialidad discretamente presente en las tradicionales herramientas rudimentarias: la posibilidad de su reinención. En otras palabras, las herramientas simples se torna, a través del uso intensivo, un prolongamiento del cuerpo. Mano, ojo, cuerpo, pensamiento, se constituyen en el trabajo como una unidad inventiva capaz de rehacerse conforme a los requisitos y las sorpresas que aporta el proyecto. Alterar el uso, crear nuevas posibilidades de uso de esas herramientas no es sólo ampliar la gama técnica de los usos que esas herramientas (o la conjugación de las mismas) permite, sino aumentar las posibilidades de la imaginación sobre el proyecto y, consecuentemente, de la madurez autoral del diseñador. Si el CAD permite, por un lado, un modelado instantáneo del producto, permitiendo operaciones miméticas ‘equivalentes’ a los modelos físicos reales (tales como la alteración de las proporciones y la formulación de las relaciones entre el todo y las partes del objeto, la manipulación de la visualización espacial, etc.), por otro lado, elimina la duración del aprendizaje personal del proceso. En otras palabras, instituye un equívoco fundamental: da, al utilizador-proyectista, la ilusión de que la operación está siendo realizada por él mismo, cuando, en verdad, esa experimentación cabe al computador. Las operaciones mentales e intelectuales envueltas (y desenvueltas) en una experimentación fundada en un campo de hipótesis y

posibilidades en abierto, que deberán ser, progresivamente, fijadas por el autor, son así delegadas integralmente a la sorprendente agilidad de la herramienta digital. Desde el punto de vista de quien proyecta, el proceso de maduración es, consecuentemente, empobrecido, porque no llega a permitirse la duración a través de la cual las inscripciones (de la solución integrada) son fijadas en lo real¹³⁰. Cada operación – cuya concepción depende todavía de una adaptación de su origen en el universo proyectual pre-informático – tenderá a ser menos cuidada y considerada. La propia solución-en-construcción tiende a adquirir el peso de una imagen contractual, sobredeterminada, como si desde el principio el objeto se configurase como ‘la solución’: un objeto siempre acabado, que compromete la propia comprensión relacional del proyecto y, consecuentemente, su aprendizaje.

La nueva realidad de las herramientas del dibujo de apoyo al proyecto nos coloca todavía otro problema, que se relaciona con el referente, con el patrimonio de conocimiento de lo real que esas herramientas presuponen. El fondo naturalista de las herramientas (naturalismo escondido detrás de la proficiencia y la agilidad de la información técnica) necesita que el proyectista, por su experiencia y su cultura visual, se salvaguarde, a una distancia crítica, del doble pliegue de representación ahí presente. El efecto de la utilización exclusiva (o, al menos, preponderante) de estas herramientas al nivel pedagógico – donde ese patrimonio es escaso o incluso inexistente – es evidente.

Mientras tanto, los dispositivos de expresión intrínsecos a las tecnologías digitales, comparados con la elasticidad y la capacidad regenerativa e inventiva de los medios tradicionales del dibujo, son muy pobres. La elaboración gráfica de las representaciones esconde frecuentemente este hecho. La potencia

¹³⁰ El arquitecto Renzo Piano, describiendo los procedimientos del dibujo utilizados en la proyección, dice: “Comenzamos dibujando, después hacemos una maqueta, y después retornamos a lo real – al lugar del proyecto – y después volvemos de nuevo al dibujo. Construimos una circularidad entre dibujar y hacer. (...) Esto (esta circularidad y repetición) es muy típico del abordaje artesanal. Pensamos y hacemos al mismo tiempo. Dibujamos y hacemos. El dibujo es revisitado. Dibujamos, redibujamos y redibujamos de nuevo.” Citado en Robbins, Edward. 1997. *Why Architects Draw*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 126.

exponencial de los procesadores de los computadores, que crece con cada nueva generación (cada dos o tres años), no resuelve la ausencia de creación de metodologías de utilización de los nuevos medios. Es cierto que el dispositivo se tornó cada vez más 'amigable'. Pero esa característica se funda en un naturalismo de los medios del dibujo como herramienta creativa. Apoyado casi exclusivamente en mecanismos de simulación retiniana¹³¹, el proceso no promueve una metodología de articulación entre la realidad sensible y la representación de contenidos estratégicos donde el dibujo del proyecto se apoya. Esta no es, en tanto, una solución que sustituya las metodologías tradicionales del empleo del dibujo en cuanto herramienta privilegiada de proyecto; y, en cuanto el problema no sea asumido como una cuestión pedagógica seria y disciplinante del aprendizaje del dibujo, estará promoviéndose un equívoco con efectos empobrecedores. Y, sin embargo, el objeto que se encuentra prometido en esos proyectos desea tornarse real, parte del mundo palpable y sensible, sujeto a sus leyes físicas.

3.

En suma, la enseñanza del dibujo se depara ahora con una dificultad suplementaria: el destino de sus contenidos, o sea, el alumno, tiene, en su concepción del dibujo, un perfil muy diferente de aquel que fue el alumno de un curso superior de arte hace algunos años atrás. De hecho, como vimos antes, de los dibujos a los cuales hoy tenemos acceso, sólo una ínfima parte son efectivamente dibujos. Frecuentemente, cuando llegan a la escuela de artes plásticas, los alumnos nunca vieron un dibujo (de calidad) *en vivo*. Apenas accedieron a mediaciones, cada vez más lejanas, de lo que realmente constituye la compleja (y enriquecedora) experiencia que la observación presencial de un buen dibujo encierra. Internet es hoy, para las nuevas generaciones, la fuente primaria de acceso a un dibujo. Sin la experiencia del dibujo-objeto y de su

¹³¹ La expresión 'arte retiniano' es utilizada por Duchamp para denominar cierta postura en la producción artística dirigida a una fruición de los artificios de la mirada en la producción de las formas en detrimento de la consistencia de sus contenidos.

realización y fabricación, no llega ni siquiera a ser elaborado el acervo experimental que permite las aproximaciones, por extrapolación, a un dibujo reproducido – sea por el medio que sea. Oponerse a la profusión de medios de acceso a las imágenes que define la cultura artística contemporánea es probablemente una de las funciones de la enseñanza del dibujo artístico. Y el dibujo posee, por su propia naturaleza, una facilidad en esta función pedagógica: en el dibujo a distancia que media la problemática presente en el dibujo de un alumno (que es simultáneamente una propuesta artística, un procedimiento técnico, y un desarrollo proyectual) es menor que el de otras formas de expresión artística (video, fotografía, escultura) y menos sujeta a criterios temporales (sobre todo en lo que respecta a su dimensión física y técnica, debido a la economía de los medios envueltos).

Si este problema (la alteración del perfil del estudiante) no es un problema nuevo, lo es ciertamente la inexistencia de conexiones y relaciones de causa y efecto que concurren en el origen de una imagen. Como referimos antes, la pregunta ‘¿cómo surgió esta imagen?’, y la subsecuente tentativa de comprensión de los procedimientos que concurren en la producción de esa imagen, es rara. Esta es, con todo, la singularidad (y su mayor utilidad pedagógica) de una imagen dibujada: la contigüidad que existe entre su producción y su lectura. En otras palabras, el consumidor de un dibujo revive, hasta cierto punto, los gestos y las opciones presentes en el proceso de su confección. Es un proceso que funciona recurriendo a la empatía y a la osmosis, que desempeñan en el mismo un papel importante.¹³² Hoy esta experiencia de uso del dibujo es prácticamente inexistente en los hábitos y experiencias del alumno de artes plásticas. El dibujo se encuentra generalmente ausente de su acervo personal de imágenes. Cuando entra en un curso artístico, el alumno ya tiene una considerable capacidad para consumir imágenes (tratar con las imágenes creativamente, reinventándolas, es otra cuestión y otra dificultad). Por otro lado, el alumno sabe que, después de la conclusión del programa

¹³² Este tema será desarrollado en el punto 3.1 de este trabajo.

pedagógico, el mundo profesional posee ya una poderosa tecnología de asistencia a la producción. En medio de esto, en ese lugar sumario de la formación superior, deberán encontrarse los contenidos estructurados que, en un curso de artes plásticas, constituyen las estrategias pedagógicas que permiten que el dibujo se torne un espacio privilegiado de experimentación individual. Así, se torna necesaria la comprensión forzada de una entidad cuya naturaleza no puede ser comprimida. Dado que no existen, en realidad, medios de reivindicar el lugar del dibujo y su duración adecuada en una estructura curricular de educación general poco sensible al reconocimiento de las razones estructurantes de su fragilidad, el único modo de abordar esta cuestión es pensarla en articulación con los mencionados nuevos territorios. Al contrario de la idea que se encuentra presente en muchos de los alumnos que llegan a la educación artística superior, el dibujo no trata de soluciones, sino de formulaciones en torno a un problema. El acceso continuo al dibujo como herramienta de proyecto sólo puede ser fundado en un trabajo que promueva el interés por el rigor, la exigencia y la adecuación de esas formulaciones. Los mecanismos y velocidades de la cultura popular, la breve duración de las propuestas con que son confrontados niños y adolescentes (en particular las lógicas de la televisión, de la internet, de los juegos de computador y de las frenéticas movibilidades de la música juvenil) tienden a distanciar los candidatos que aspiran a la educación superior de las condiciones necesarias para un aprendizaje del dibujo. Esta distancia tiene que ver con el hecho de que esa cultura de masas se funda en una lógica cuya articulación entre problema y respuesta posee un funcionamiento inmediateista y estructuralmente lúdico. Aquí, como en otras formas de trabajo creativo, el dibujo trata de la expresión de las ideas antes de ser medio de comunicación, exigiendo una madurez entre el autor y sus formas personales de expresión, en una estrecha articulación entre la expresión de las ideas y su sucesiva experimentación. Y si hay alumnos que desarrollan con gran agilidad el uso del dibujo como instrumento de perfeccionamiento constante de sus ideas, otros no tienen la misma capacidad de hacerlo, tanto por su naturaleza intrínseca (una menor adecuación al uso de la expresión abstracta de las ideas formales), como

por los antecedentes de su formación de base (el hecho de que no hayan accedido anteriormente, por diversos motivos, al ejercicio del dibujo). En el momento de comenzar un curso superior, el cuadro es, potencialmente, muy heterogéneo. Es importante, por eso, asumir esta diversidad, no apenas teniendo en vista la formación en las diferentes áreas disciplinares, sino también el desarrollo diversificado de las capacidades de conceptualización y problematización. Vale la pena enseñar a dibujar indistintamente a todos los alumnos porque, cuanto más amplia y generalizada sea esa práctica, mayor será su agilidad intelectual en el plano que podemos llamar 'movilización visual'. En verdad, el dibujo debería acompañar con criterio todos los niveles de la escolaridad y de la formación de las personas.

2.2 LA “FUNDACIÓN” DE LAS PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO

“Where is the wisdom we have lost in knowledge? Where is the knowledge we have lost in information?”

T.S.Eliot

Comprender el dibujo como dispositivo pedagógico y, en particular, comprender la importancia que los ejercicios tienen en el aprendizaje del dibujo, exige pensarlo en la convergencia de diferentes vectores, que concurren simultáneamente en la experiencia contemporánea del dibujo. Concebidos para fundar una pedagogía, los ejercicios de dibujo se revelan, así, determinantes en la configuración de un proceso cuya naturaleza es, sobre todo, práctica. Los ejercicios definen el espectro de lo que deberá ser trabajado en contexto pedagógico y lo que, hasta cierto punto, permitirá obtener una visión global y controlada de la estrategia de enseñanza que ahí tiene lugar – así como la fidelidad de las prácticas pedagógicas a los contenidos planeados.

En este punto buscamos pretendemos presentar una cartografía del terreno que caracteriza los ejercicios de dibujo como dispositivos pedagógicos en el ámbito de un aprendizaje del dibujo artístico. O sea, identificar su naturaleza y el modo en que se presentan, conjugan y articulan en núcleos que configuran y sostienen diversos abordajes pedagógicos. Intentaremos, además, revelar la potencia exploratoria que es proporcionada por la dimensión lúdica asociada a la realización de un ejercicio, así como el aspecto asociado al juego, presente en los ejercicios de dibujo y sus enunciados. El presente subcapítulo busca, finalmente, caracterizar el ejercicio de dibujo como un acontecimiento cuyos contornos son, esencialmente, experimentales.

2.2a. Las urgencias de la planificación: nota sobre métodos, manuales y libros de dibujo

1.

Tenemos dificultades en considerar que el dibujo no haya sido siempre tal como lo conocemos hoy. Nos gusta creer que, incluso sujeto a las alteraciones y a las vicisitudes a que los contextos históricos obligan, el dibujo (tal como hoy lo concebimos) tuvo origen en los orígenes de la civilización y que coincide con la propia naturaleza del pensamiento gráfico. Sin embargo, cuando remitimos la cuestión para un terreno concreto – fuera de las consideraciones abstractas de las categorías universales – veremos que, hasta hace poco tiempo, el dibujo no poseía el significado que hoy le atribuimos.¹³³ En un estudio reciente sobre el dibujo medieval, que acompañó una exposición exhaustiva sobre el tema, Melanie Holcomb nos dijo que: *"Much art of the Middle Ages suggests a keen awareness of the distinctive qualities and connotations of drawing. Medieval texts, however, offer no such information. There are many words that can mean drawing but none that signify it exclusively."*¹³⁴ ¿Cómo podemos, entonces, definir el dibujo en el contexto medieval? – pregunta la autora del texto. Lo que pasa es que estamos acostumbrados a que, en los períodos subsecuentes a la Edad Media, *"(...) the definition of drawing (...) is rarely questioned. In the Italian Renaissance the concept of 'disegno' made the meaning of drawing self-evident. The materials and the support distinguished drawing from painting."* Esto, con todo, no es verdad para el dibujo medieval, donde *"(...) the functions of drawings varied: they might be preparatory; formal studies; purposeful recordings of the material world of a kind that is usually associated with later draftsmen; commentary akin to textual addenda; or deluxe decoration akin to painting that*

¹³³ Este tema es desarrollado, con criterios analíticos actualizados, en una reciente edición crítica sobre el famoso Portfolio de Villard de Honnecourt: Barnes, Jr. Carl F. 2009. *The Portfolio of Villard de Honnecourt*. London: Ashgate.

¹³⁴ Holcomb, Melanie. 2009. *Pen and Parchment: Drawing in the Middle Ages*. New York: Metropolitan Museum of Art, 31. Este texto integra el catálogo de una notable exposición que se propuso una relectura de la riqueza y complejidad del dibujo medieval. El evento agregó, por primera vez, un notable acervo de dibujos raros de la Edad Media de toda Europa – seleccionados y comentados por catorce especialistas de renombre en el área.

places it within a medieval pictorial tradition" (Holcomb 2009, 32). Lo que distinguía el dibujo en la Edad Media derivaba de su efecto visual, que fue cambiando a lo largo del tiempo, del lugar del que provenía y, particularmente, de las funciones específicas que cumplía.¹³⁵

Lo que se torna evidente, a medida que las investigaciones allanan este terreno, es que la dificultad que experimentamos en definir lo que es el dibujo (en considerar que el dibujo no fue siempre tal como lo conocemos hoy) no es, al final, tanto una dificultad como una imposibilidad. Podemos – y ciertamente debemos – intentar reconstruir esos significados, inventar dispositivos que nos aproximen de esos paradigmas (y protocolos) abandonados, pero eso tendrá por resultado siempre un acceso de segundo grado. Esta es, por otra parte, una de las dificultades con las que se deparan los profesores en las escuelas de arte: ¿cómo promover la construcción de una relación adecuada del alumno con la historia? – no sólo apenas con los presupuestos teóricos sino también con la historia de las prácticas y de los procedimientos técnicos. Porque, más que en otras áreas, esta implica una cuestión problemáticas, en la medida en que el uso que el artista hace frecuentemente de la historia (y el modo en que se relaciona con esta) es disperso, heterodoxo y muchas veces iconoclasta. Es más, es precisamente por las prácticas, o, mejor, por las comparaciones que efectúa (entre las técnicas y procedimientos que utiliza en su trabajo y las que la historia le revela – o sea, a través de un proceso analógico que puede ir de la empatía al repudio –, es por estas comparaciones que el artista plástico (y el alumno de artes plásticas) establece ligaciones operativas con estos asuntos. Hay una cohesión que parece unir todas las prácticas, aproximar todas las técnicas – ya sea que tengan lugar en el dibujo o en otra área artística. Con todo, es precisamente porque esos modos de hacer – compuestos por gestos y por secuencias de operaciones concretas – nos parecen tan próximos de los

¹³⁵ Nos encontramos hoy, probablemente, en un momento de crisis, de cierre de un ciclo, donde el dibujo – sujeto a las condiciones que abordamos antes, en el punto 1.2 – adquiere nuevos significados y donde la definición de dibujo se encuentra en plena mutación, recuperando alguna de esta topología fragmentaria que caracterizaba el dibujo antes de la Edad Moderna.

nuestros, que necesitamos tomar precauciones en relación a las liviandades que, frecuentemente, acompañan estos entusiasmos. La dificultad pedagógica está en lo siguiente: esta concientización deberá ser promovida sin eliminar o comprometer la fuerza afirmativa y productiva que ese entusiasmo siempre comporta – en el trabajo del alumno. De cualquier forma, los profesores de arte no siempre están en la mejor posición para hacerlo, porque, como refiere Carl Goldstein, *"Many teachers continue to think in terms of the old opposition between the tradition and modernism and opt for the first, which they interpret, paradoxically, according to the second, in a fashion similar to that, say, of the Bauhaus."*¹³⁶ Vaciadas de sus contenidos originales, esas figuras son tratadas como meros contenedores vacíos, que mantendrían del sentido original sólo la apariencia. Donde este equívoco se torna particularmente visible es, por eso mismo, en el terreno de la técnica artística.¹³⁷ Sobre este tema, James Elkins observa que: *"The practices that are now called painting and drawing are entirely different than what they were in past centuries. (...) Renaissance painting was done in many stages, with each layer drying before the next coat, and the images were constructed: that is, planned in advance and brought to completion in a more or less systematic and deliberate manner. Different emulsions were used within a single painting (a typical sequence was tempera, followed by oil, and then glazes and varnish). Nowadays artists paint all at once, all prima (wet in wet), in a single thick coat. (...) The fact is that oil painting is a lost art several times over and what we call oil painting bears very little resemblance to what past centuries knew by that name."*¹³⁸ Al nivel del pensamiento, de la problemática y de los temas del arte contemporáneo, notal Elkins *"Modernism and postmodern have certainly brought radical changes"*; con todo, *"(...) it wouldn't be prudent to lose sight of the fact that the technique itself has also been lost, so that what happens,*

¹³⁶ Goldstein, Carl. 1998. *Teaching Art: Academies and Schools from Vasari to Albers*. Cambridge, Mass.:Cambridge University Press, 298.

¹³⁷ Las técnicas parecen poseer una especie de estatuto de comprensión automática, de extrapolación que atraviesa las épocas y los significados, inmunes a las alteraciones de mentalidad. Con todo, como algunos autores – particularmente Leroi Gourhan – demuestran, nada es más ilusorio y equívoco.

¹³⁸ Elkins, James. 2001. *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook For Art Students*. Illinois: University of Illinois Press, 72.

minute by minute, in the classroom is entirely different from what once happened." Lo mismo se comprueba en el caso del dibujo, donde la naturaleza y el sentido de las técnicas se alteraron radicalmente, porque también el dibujo "(...) *was also done in stages. The contemporary, post-Bauhaus way of drawing is intuitive, quick, and rule less; by contrast, drawing from the mid-fifteenth century to the mid-nineteenth century tended to be rather rigid, and it sometimes had its own sequences of steps and even its own specialized technical vocabulary.*" (Elkins 2001, 73) ¹³⁹

No podemos tener la veleidad intelectual de acceder directamente a las formulaciones que caracterizan las posturas de otros contextos históricos y culturales. A pesar de la eventual familiaridad que esas técnicas nos inspiran, la verdad es que cada época formulaba sus problemas de acuerdo a la realidad que las creaba. La incompreensión de este hecho puede traducirse en efectos pedagógicos graves. Esta cuestión nos parece particularmente relevante para el presente tema de los métodos de aprendizaje del dibujo, dado que este es un terreno donde las equivalencias entre abordajes con orígenes históricos diferentes tienden a ser formulados sin considerar el contexto que los originó y fundó. Cuando hablamos de pedagogía del dibujo artístico y de los métodos producidos para su enseñanza, la misma deberemos tener el mismo cuidado – y de forma redoblada, porque estamos comprometiendo, en este equívoco, una comunidad particularmente vulnerable: la de los alumnos. No precaverse sobre esta cuestión tenderá a producir falsas propuestas pedagógicas, abstractas y separadas de lo que deberá constituir el núcleo de un proyecto pedagógico de educación artística: los problemas reales y las prácticas concretas de experimentación.

¹³⁹ En suma, como Elkins concluye, sobre la cuestión de las técnicas artísticas, es equívoco considerar que las cuestiones de este orden son, al contrario de las cuestiones teóricas, exteriores a esta problemática (que definen la práctica contemporánea y el patrimonio histórico). Si fuésemos rigurosos, en verdad: "*Even though art departments advertise courses in 'Painting' and 'Drawing', what they mean is 'Painting since 1850', and 'Drawing since 1850'. Painting and Drawing belong on a list of lost or nearly lost techniques.*" (Elkins 2001, 73)

La mayor dificultad está, con todo, en otro lugar. Es que la condición contemporánea de la pedagogía de las artes encierra esta paradoja: el lugar de la historia en el aprendizaje de una determinada práctica artística – su patrimonio disciplinar – deberá ser promovido, en la experimentación del alumno, de forma que, 1) por un lado, tenga presente que un profesor – como recuerda George Steiner – “(...) *is no more, bur also no less, than an auditor and messenger whose inspired, then schooled, receptivity has enabled him to apprehend a revealed Logos, that ‘Word in the beginning’*”¹⁴⁰, y, 2) por otro lado, aprenda a lidiar con el hecho de que, como decía Gilles Deleuze, “la Historia es una introducción al delirio, pero el delirio es, por su vez, la única introducción a la Historia”.

2.

Las prácticas de la enseñanza del dibujo artístico están, en gran medida, apoyadas sobre procedimientos empíricos: se aprende a dibujar dibujando. De esto se sigue (como referimos en la introducción) lo escaso de la documentación, de los registros y de la bibliografía sobre esta parte tan relevante y esencial de la enseñanza del dibujo. El profesor tiende, así, a asumir la responsabilidad integral, a través de su práctica pedagógica cotidiana, sobre la efectucción de los contenidos (previamente definidos en los programas de las disciplinas) y, consecuentemente, la definición de los métodos para la práctica instructiva de esos contenidos.¹⁴¹ Con todo, a pesar de que esta práctica tiene contornos muy generalizado, la enseñanza del dibujo, como práctica común y como técnica de educación de la mirada, fue siempre acompañada por intentos de creación de métodos sistemáticos, frecuentemente presentados en forma de manual o libro

¹⁴⁰ Steiner, George. 2003. *Lessons of the Masters*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 3.

¹⁴¹ Este punto de vista, curiosamente, incluso en una época caracterizada por la construcción exhaustiva de archivos documentales, es compartido por los discursos y reglamentos sobre la enseñanza de las prácticas artísticas y, particularmente, del dibujo. En verdad, apenas existe una explicitación de estos procedimientos pedagógicos cuando el profesor (y todo su trabajo crítico de instrucción y acompañamiento) no está presente. Este es el caso de los manuales de aprendizaje del dibujo. En este sentido, estructuralmente, estos manuales puede ser organizados en dos grandes grupos: ya se presentan como una prolongación del contexto de la clase de dibujo o, alternativamente, como pasa en la bibliografía dirigida al autodidacta, se propone ‘substituir’ al profesor.

de dibujo (incorporando o no la figura de un instructor virtual y ausente).¹⁴² Algunos de estos textos, incluso siendo exteriores a las estructuras oficiales de enseñanza del dibujo, se tornaron referencias fundamentales para su práctica pedagógica.¹⁴³ Sobre estos textos fueron consolidadas estrategias de enseñanzas y sus contenidos fueron fijados como saberes institucionales; algunos llegaron incluso a nuestros días y ocuparon un lugar preponderante en la fundación de diversos proyectos pedagógicos de dibujo artístico.¹⁴⁴ Esta herencia patrimonial, cuyo origen remonta ya a la tradición del dibujo florentino del renacimiento, todavía parcialmente activa y operacional, se encuentra asociada a nombres concretos de la historia del arte y del dibujo. En la mayor parte de los casos, el origen de estos manuales está generalmente asociado a experiencias pedagógicas concretas, e incide sobre prácticas y experiencias consolidadas de docencia del dibujo. En otras palabras, los autores recurren, naturalmente, a la experiencia acumulada en cuanto profesores de dibujo. Sus autores (o, al menos, algunos de los autores) conocen los problemas presentes en la enseñanza artística del dibujo, su problemas y dificultades. Tienen, en fin, un punto de vista sobre el dibujo, su práctica y su historia, y pretenden inscribir su propuesta en esos cuadros (reaccionando o complementando la enseñanza).

Recurriendo a las herramientas analíticas ciertas es posible identificar, con más o menos rigor, las principales líneas genealógicas y los cortes

¹⁴² Tal como acontece con algunas otras áreas de la formación artística, especialmente el aprendizaje musical, no es posible disociar totalmente la producción de manuales creados específicamente para el aprendizaje del dibujo de las bibliografías – o fuentes y referencias – producidos en el contexto de las instituciones escolares de educación artística; particularmente después de la falencia del modelo académico de la enseñanza del dibujo artístico.

¹⁴³ Este no es el lugar de presentación y análisis de los grandes textos y postura que fundaron y promovieron la enseñanza del dibujo y sus desventajas. Con todo, un trabajo reciente desarrollado en España, en las dos últimas décadas, bajo la coordinación de Juan Gomez Molina y Lino Cabezas, ha organizado, de modo notablemente claro, el material crítico sobre el dibujo que demuestra la enormidad de los territorios que lo alimentan (y que se alimentan de él), constituyendo así un diversificado cuadro construido sobre propuestas y tendencias trans-disciplinares. En estos textos, particularmente con el trabajo de Juan Bordes, accedemos a trayectos que van de una tentativa aislada a la germinación de los métodos de enseñanza y su encuadramiento en lo que podemos denominar una manualística del dibujo. (Gomez Molina y otros., 1995, 1999, 2001, 2002, 2005, 2007)

¹⁴⁴ Es notable que, en algunas de las escuelas de arte de los países europeos del este, todavía se defiende este abordaje en la enseñanza del arte y del dibujo, fundada en los presupuestos dogmáticos de las academias ochocentistas.

epistemológicos más relevantes que constituyeron el trayecto – o los trayectos – de una determinada disciplina o saber. Podríamos decir, así, tal como ocurre en otras áreas de la educación artística, que es posible, para el dibujo, elaborar una cartografía histórica más o menos pormenorizada que, a su vez, nos permita establecer aproximadamente el contexto que constituyen las condiciones del presente. Sin embargo, intentar comprender el dibujo y su enseñanza a través de un inventario histórico y de un modelo cronológico sería una operación inconsecuente, porque tendría por resultado, menos la comprensión y el diagnóstico del presente, que una serie de ejemplos. Los problemas del dibujo atraviesan transversalmente su historia. Esto no significa que los contenidos oficiales, el componente artesanal y las tradiciones del hacer, no deban ser visitados y, eventualmente, reapropiados. Existen, con todo, muchos territorios – algunos de los cuales, hasta hace poco tiempo, absolutamente exteriores al dibujo (los desarrollos de la denominada psicología de la forma, la neurología, las nuevas tecnologías, etc.) – que acompañan (y muchas veces rivalizan con) – los contenidos considerados como específicamente disciplinares. Apenas una experimentación abierta a nuevas territorialidades puede articular los contenidos que constituyen la realidad del dibujo y actuar creativamente sobre el presente. Este proceso, en permanente redefinición, resulta de una compleja articulación de nuevas experimentaciones y del descubrimiento experimental de nuevas posibilidades del dibujo. Promover un aprendizaje y una práctica del dibujo implica organizar los contenidos de forma tal que pueda resultar de esta proceso el inicio de una construcción de criterios.

En una obra, en muchos sentidos ejemplar, que constituye una referencia fundamental para la comprensión de la historia social del dibujo – *Learning to Draw: Studies in the Cultural History of a Polite and Useful Art*¹⁴⁵ –, Ann Bermingham desarrolla un profunda y complejo análisis del dibujo entre fines del siglo XVI y principios de XIX. Este es concebido como una producción cultural

¹⁴⁵ Bermingham, Ann. 2000. *Learning to Draw: Studies in the Cultural History of a Polite and Useful Art*. New Haven-London: Paul Mellon Centre BA.

específica, pero puede también ser leído como un fenómeno socio-cultural más vasto, que permitió la construcción de un nuevo contexto, donde el dibujo surgió como una disciplina que es, simultáneamente, una práctica y un discurso. En su abordaje, Ann Bermingham desarrolla dos puntos cruciales para el tema del presente trabajo. Por un lado, presenta una genealogía de los métodos y manuales de dibujo (centrada en la Inglaterra de los siglos XVII y XVIII), donde demuestra que un fenómeno no puede existir sin las condiciones que le dan origen. Queda claro así que el deseo de aprender a dibujar estuvo siempre asociado a un cuadro socio-cultural más vasto y, consecuentemente, mucho más complejo de lo que permite comprender la perspectiva disciplinar – o el mero dominio de la cuestión del dibujo (sea cual sea la comprensión del mismo). El libro propone un análisis de diversos manuales y métodos de enseñanza/aprendizaje del dibujo y del modo en que se desarrolló esa genealogía –, esto es, lo que significaban (y lo que revelaban de los procesos de representación del mundo en la época) esos abordajes. Por otro lado, la propuesta de la autora afirma – a través de un camino que se consideraría poco adecuado para demostrar este hecho: los manuales y los libros de aprendizaje del dibujo –, que el dibujo es tanto una forma de ver como una forma de ceguera.

Nos encontramos, hoy, ciertamente, muy distantes del universo que regulaba la representación de la naturaleza y la función del dibujo en el siglo XVII: *"(...) nature at this time was seen as a vast open book, bristling with forms, ciphers, and hieroglyphics to be deciphered. Scholarship consisted of being able to read these signatures as signs of resemblances. As a system of knowledge, resemblance was text based and cumulative in that it made erudition, or commentary and the study of commentary, its central focus. (...) Texts were deposits of knowledge that - like the marks themselves - also needed to be deciphered."* (Bermingham 2000, 38) Con todo, a pesar de las distancias, también hoy, como siempre, *"The manuals' techniques of representation are thus the means whereby social values become inscribed into art, and since the art they teach is illusionistic, they also become the ways in which social values become naturalized as images of nature. What the drawing books permit to be*

represented and what they do not permit is important." (Bermingham 2000, 35). Estos manuales se centraban sobre el trabajo de representación del cuerpo humano¹⁴⁶ y se fundaban en el concepto de imitación. *"As it emerges in these books, drawing is the means whereby one learns to imitate appearances by imitating the style of various masters. Another way of looking at this is to say that the drawing books' embrace of imitatio posits drawing as both an iconic and an indexical sign. Drawings represent both natural appearances and the style of the artist."* A fines del siglo XVIII, según la autora, ciertas condiciones de orden político y social vinieron a alterar el contexto cultural y artístico de forma significativa: *"Sometime around 1800, a new type of drawing manual began to make an appearance in the shops. Unlike the older drawing books and compendiums, these manuals were largely devoted to landscape drawing, and they purported to teach it in a new progressive way. Rather than begin with lessons on human proportion or linear perspective, they immediately plunged the student into sketching landscape views. Their instructions were arranged so that students moved from easy examples to more complex ones, from simple compositions drawn in line to more elaborate compositions shaded in monochrome."* (Bermingham 2000, 165)

Estos métodos progresivos son, según Bermingham, el síntoma de una alteración radical de la mirada sobre el aprendizaje del dibujo y *"(...) a new and rather sophisticated approach to drawing"*, no sólo porque *"(...) it imagines and addresses the amateur artist, and how in doing so it both recognized and helped to create a new market for amateur drawing"*, sino sobre todo porque representan una nueva manera de ver y producir¹⁴⁷ la construcción de las formas por el dibujo: *"Because it could be treated in a sketchy and schematic way a la Gilpin and Cozens (...), landscape was easier for the beginner to manage."*

¹⁴⁶ *"To design a beautifully proportioned building or to represent a beautiful human figure was implicitly to create objects that manifested divine order, and thus had the power to improve civic life. The theoretical emphasis on ideal human proportion and the academic image of the 'beau ideal' join together morality and artistic beauty in a visual representation of virtue.* (Bermingham 2000, 40)

¹⁴⁷ *"The progressive method cannot be seen apart from the revolution that had taken place in printmaking in the late eighteenth century and which contributed to the explosion of illustrated books and artist's manuals in the nineteenth century."* (Bermingham 2000, 167)

(Bermingham 2000, 166). En la medida en que estos nuevos abordajes pedagógicos inciden sobre la experiencia del proceso de dibujar (menos que en su producto final), es suprimido el rastreo de la proficiencia que caracterizaba los métodos anteriores, abriéndose así el camino para un nuevo público. Además, desde el punto de vista del mercado, de la divulgación de este tipo de producto y de sus efectos sobre la generalización de la práctica del dibujo, *"The progressive method is important for it marks a significant commercial intervention in the practice of drawing"* (Bermingham 2000, 167)

Estos métodos progresivos indican una alteración significativa de mentalidad. La verdad es que, para nosotros, los métodos progresivos – al contrario de lo que ocurre cuando nos confrontamos con los métodos que se presentaban por cuadros organizados en categorías estables de imágenes, formas y procedimientos – nos parecen familiares e incluso actuales. Establecemos con ellos una relación operativa y, comparativamente, los primeros nos parecen cerrados, limitados. No sirven, en fin, a nuestro propósito – que es, en última instancia, experimentar (lo mismo) para hacer diferente. Con todo, el propósito de unos y otros no era, efectivamente, muy diferente. En el exhaustivo análisis que Bermingham efectúa sobre la obra de Henry Peacham,¹⁴⁸ la autora refiere que ya este autor *"(...) does not really explain how to foreshorten a figure. Instead he attempts to explain the concept of foreshortening. (...) Such passages suggest that, as much as trying to teach drawing, Peacham was also trying to teach his readers a new kind of visual awareness, a way to see nature with the eyes of a draftsman. As significant then as his rudimentary instructions in drawing is the effort Peacham makes to teach his readers how to look at the world in terms of the artistic techniques for rendering it."* (Bermingham 2000, 48). En efecto, esta observación puede ser aplicada a todas las posturas pedagógicas

¹⁴⁸ Henry Peacham (c.1578-c.1643) fue el autor de un libro de dibujo titulado *The Gentleman's Exercise*, que en la tradición humanista de autores como Baldesari Castiglioni (y su *Il Libro del Cortigliano* publicado en Roma en 1528), se propone presentar un manual que tiene la forma de una guía para la construcción del verdadero gentleman. La singularidad de esta obra (y el éxito editorial que constituyó en Inglaterra) reside en el hecho de haber introducido la práctica y el aprendizaje del dibujo como parte estructurante de este proceso. (Bermingham 2000, 33-73)

con el honesto propósito de facilitar un acceso a la práctica del dibujo – desde la época de Peacham hasta nuestros días.

3.

En la misma obra, Ann Bermingham avanza la siguiente pregunta: ¿a quiénes eran dirigidos los manuales y los libros de dibujo (de los siglos XVII y XVIII), esas tentativas de organización pedagógica para apoyar el aprendizaje del dibujo? La autora responde que estos manuales no eran, en la época, destinados a los autodidactas (a los curiosos amadores – miembros de la burguesía ascendente, que construía, en la época, las prácticas culturales de su nueva identidad social), ocupando estos, como mucho, una posición meramente marginal; tampoco eran concebidos para apoyo de estructuras de enseñanza del dibujo (que, ciertamente, todavía no existían en estos lugares¹⁴⁹). Entre los siglos XVI y XVIII, una parte considerable de estos manuales eran oriundos de Venecia (única ciudad-república que posee en la época una academia de arte) y fue en Inglaterra que este tema tuvo un eco mayor (donde sólo en el siglo XVIII apareció la primera academia de educación artística). Los manuales eran, en realidad, dirigidos a los propios artistas: *"My own guess is that these books were intended primarily to train artists and that the amateur was a secondary consideration - more likely even a by-product of the manuals."* (Bermingham 2000, 42). Repetir esta misma cuestión para el contexto contemporáneo puede ayudarnos a esclarecer algunas cuestiones sobre la naturaleza de esa bibliografía. ¿A quién está hoy dirigida esta vasta literatura que, de una forma genérica, podemos denominar manuales y métodos para la enseñanza y el aprendizaje del dibujo?

En trazos generales, la bibliografía sobre el aprendizaje del dibujo se encuentra dividida en tres grandes áreas. La primera está constituida por los manuales de introducción a la práctica del dibujo, del género 'hágalo usted

¹⁴⁹ *"These books (...) were stimulated by a desire on the part of Venetian artists and others without academies (like the English) to learn academic methods. They coincide with the establishment of academies throughout Italy and Europe, and as titles like Scuola perfecta suggest, they appear to offer themselves as virtual paperacademies."* (Bermingham 2000, 42)

mismo'. Este tipo de manuales cumple propósitos muy limitados, circunscribiéndose a una presentación de los materiales, procedimientos y técnicas generalmente asociados a la práctica del dibujo. Salvo algunas excepciones, sus referencias son áridas, desprovistas de criterios consistentes y, sobre todo, alejadas de las cuestiones de problematización que el dibujo (y su práctica) encierran. De una forma general, estos manuales sirven, generalmente, un objetivo pragmático concreto: el dominio de una técnica particular o el conocimiento de las especificidades de un nicho de mercado (como, por ejemplo, la ilustración infantil o científica, Manga, etc.). El segundo tipo de manual es el que revela el 'poder del dibujo', recurriendo a trucos de figuración, pretendidamente sofisticados, apuntando a la producción de efectos gráficos apelativos. Estos manuales tienden a disponerse temáticamente (animales domésticos, paisajes marinos, bebés y niños, retratos de familia y de amigos, el cuerpo femenino...) – y resultan de una simbiosis entre las categorías que en otras épocas organizaron el dibujo académico y el imaginario que caracteriza muchos agregados familiares – destinatarios principales de este tipo de producto. Para el aprendiz embarcado en este 'cul-de-sac' metodológico, los daños tienden a ser de tal forma definitivos – los vicios de la figuración, las recetas de ejecución gráfica – que difícilmente pasa, después de ese tipo de experiencia, a otro nivel de formulación del dibujo, diferente y más complejo. El tercer tipo de manual – el que consigue articular la información asociada al 'conocimiento explícito'¹⁵⁰, instrucciones claras, exposición didáctica del método que se propone trabajar, ejemplos adecuados y ajustado al contexto específico del ejercicio, etc. –, son objetos raros. Estos manuales tienen siempre origen en una experiencia de docencia del dibujo: constituyen un registro – adecuado al medio escrito en que se presentan – organizado explícitamente para colmar la ausencia del profesor a través de una pormenorizada explicitación de las instrucciones, ilustran los ejercicios con resultados obtenidos en contexto escolar, contextualizan teóricamente la práctica – ilustrando el asunto tratado, a veces, con imágenes de

¹⁵⁰ Trataremos más adelante, en los puntos 2.4 y 3.1, las nociones de 'conocimiento explícito' y 'conocimiento tácito'.

trabajos de artistas de renombre.¹⁵¹ En suma, implican un esfuerzo de esclarecer la comunicación de los mecanismos del ‘conocimiento explícito’ y de compensar la ausencia de los dispositivos de ‘conocimiento tácito’.

Retomando la pregunta antes formulada, nos parece evidente que delegar el destino de esta producción en el dibujante amateur y en el autodidacta, aislados en sus tentativas iniciales de práctica del dibujo, no responde a nuestra pregunta. O, mejor, no es especialmente a ellos que se dirigen los manuales de dibujo (aquellos que se presentan como un abordaje serio del tema). Existe, naturalmente, un vasto mercado asociado a las curiosidades de las prácticas amadoras y a los autodidactas. No obstante, estas ediciones presentan siempre abordajes temáticos simplificados, meros efectos gráficos, técnicas rudimentarias con resultados rápidos y asegurados. Ese mercado apenas consume un determinado tipo de manuales, básicos y, generalmente, muy poco exigentes (tanto al nivel de la formulación como al de los contenidos). El otro tipo de texto, más complejo, sofisticado y erudito, no es accesible a estas comunidades. Hay, efectivamente, un corte entre las obras dirigidas a los curiosos autodidactas y las otras, más raras o, al menos, menos frecuentes. Su destinatario no es, con todo, como ocurría entre los siglos XVII y XIX, según la lectura de Ann Bermingham, el artista plástico. No es creíble suponer que un artista busque, actualmente, por iniciativa propia (salvo en algunos casos excepcionales, asociados probablemente a un trabajo específico en que se encuentre comprometido), implementar su práctica del dibujo a través de una re-visitación de los contenidos y procedimientos de la práctica del dibujo que figuran en estas obras (en algunos casos con extremado rigor y eficacia). ¿Cuál es, entonces, el verdadero destinatario de estas ediciones? ¿Estarán dirigidas a los alumnos de artes plásticas? La enseñanza del dibujo artístico, cuando se encuentra inscrita en una escuela de arte, está encuadrada en un proyecto que define las líneas estructurantes de esa educación artística. O, al menos, es asimilada en una

¹⁵¹ *“The fact that drawing books end with examples of work by specific masters can be taken not as a preliminary step to academic training but as an end point in itself, that is to say as a demonstration of how to particularize and individualize the general ideal type.”* (Bermingham 2000, 45)

estrategia pedagógica donde la conducción del proceso experimental – la selección de los contenidos y los procedimientos experimentales – integran un abordaje definido o, al menos, conducido por el profesor de dibujo. No es probable que se abra lugar para una experimentación más o menos aleatoria en el exterior de las prácticas técnicas y artísticas de esta comunidad. Alternativamente, esta bibliografía puede estar destinada al propio instructor – y, a un nivel más complejo del proceso pedagógico, al profesor de dibujo (al ‘colega’ anónimo, cómplice último de la tarea de la enseñanza del dibujo). Muchos de esos manuales son, incluso si de forma oblicua o velada, dirigidos a los profesores de dibujo, a quienes tienen como tarea (y como profesión) la enseñanza del dibujo. Y muchos figuran, explícita o implícitamente, en las referencias bibliográficas de los currículos, en los procedimientos técnicos o en los métodos forjados por esos profesores en sus clases.

Uno de los problemas más evidentes de los manuales para el aprendizaje del dibujo consiste en el desajuste que se constata entre los ejercicios que proponen y el perfil del destinatario – y, también, la compleja cadena de ocurrencias y de operaciones pedagógicas que caracterizan los escenarios reales de la enseñanza del dibujo. En otras palabras, un libro de esta naturaleza tiene la necesidad de organizarse en una presentación inteligible – presentación que tiende, históricamente (desde el siglo XVIII, como refiere Bermingham), a simular una progresión lógica en el aprendizaje. Con el fin de producir este efecto, estos métodos proponen una grilla de desarrollo que, además de presentar una dimensión temporal, propone frecuentemente un encadenamiento temático que corresponde a una lógica de precedencias – que dependen de las competencias que, progresivamente, son adquiridas en esa práctica. O sea, el manual o el libro de dibujo simulan (y anticipan) un escenario pedagógico concreto – que, en realidad, no existe ni puede existir. En este sentido, propone una ficción al lector practicante. No obstante, este tipo de propuesta necesita, en orden a obtener resultados, que se tenga la conciencia de que es, efectivamente, una ficción. Ahora, el único destinatario capaz de identificar tanto la ficción como la razón que lleva a su producción es el profesor

de dibujo. Lo que nos lleva a creer que el destinatario real de estas obras es el propio profesor, así como que estas colman, como referimos antes, una laguna en la documentación que funda la práctica de la enseñanza del dibujo artístico. El núcleo de la cuestión no reside, por tanto, en la solución presentada (esto es, en la respuesta a un enunciado específico de este o aquel ejercicio de dibujo), sino en la capacidad que posee para metamorfosearse, cuando es integrado en un nuevo dispositivo para experimentación del dibujo – inventado por el profesor y reinventado por el alumno que lo realiza.

4.

"As much as drawing is a way of seeing, it is also a form of blindness." (Bermingham 2000, 34) Para ilustrar este juicio, Bermingham recurre a un análisis de la mirada que caracteriza al artista que es el personaje principal de la película *The Draughtsman's Contract* de Peter Greenaway. Ahí, el talentoso dibujante *Mr. Nheville*, *"(...) blinded by his faith in appearances, (...) fails to see the invisible plots that swirl about him. In the end, (...) The draftsman learns too late that there is more to knowing than merely representing what you see. His error, the film proposes, lies in his uncritical realism and his subsequent failure to probe beneath the surface of appearances, his blindness to other "options" equally real."* (Bermingham 2000, 34) La película muestra, de este modo, que el dibujo es, tanto una forma de ver, como una forma de no-ver (una forma de ceguera). Al desarrollar procedimientos que se organizan como un sistema de percepción del mundo (a través del dibujo), todas las demás posibilidades (o percepciones) son excluidas. Esta realidad es particularmente evidente en los denominados métodos para el aprendizaje del dibujo. Los manuales de dibujo que transmiten estos métodos se presentan siempre como un modo de ver y de representar el mundo y sus formas, como un sistema para acceder al dibujo y su práctica. Y es precisamente en cuanto 'punto de vista' que excluye todos los demás. Presentándose como 'el camino privilegiado, negará – por definición – la legitimidad de otros accesos al dibujo y a su aprendizaje. El problema está, como refiere Bermingham, precisamente en el hecho de que los manuales, o los libros

de dibujo, "(...) reveal the techniques of illusion and rationalize them as a series of schemata, but analysis of them shows that they produce partial, rather than comprehensive, ways of seeing. What cannot be rendered by a particular book's formula cannot be rendered at all and it literally falls out of the picture. In their reliance on formulas, the manuals teach their blindnesses as ways of seeing." (Bermingham 2000, 34)

Para un proceso de aprendizaje artístico, esto representa, naturalmente, un problema – y una incompatibilidad, porque un proceso de creación en las artes implica procedimientos complejos. Y el dibujo artístico no es la excepción. Como ya refería Gombrich: "(...) without a schema which can be molded and modified, no artist could imitate reality." ¹⁵² En otras palabras, el proceso de aprendizaje y experimentación del dibujo implica, como abordaremos más adelante, la invención de dispositivos (que incluyen procesos de subjetivación, de reinención del sujeto) que sólo pueden ser personales y, hasta cierto punto, contruidos caso a caso.¹⁵³ Y, particularmente para las pedagogías del dibujo en las artes plásticas, la cuestión es que: "*Drawing and learning are so closely identified as to be almost synonymous.*" ¹⁵⁴ Como observa Deanna Petherbridge, "*The provisional and experimental potential of drawing make it the medium and trajectory of change, and an artist's individual development is most clearly promoted and charted through drawing. In this sense, every invention of new forms or means of expression through drawing constitutes an act of self-learning.*" (Petherbridge 2010, 210)

Las prescripciones o los esquemas operativos de carácter genérico que figuran en los libros y en los manuales de dibujo se inscriben en una línea

¹⁵² Gombrich, Ernst. 1972. *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. Princeton: Princeton University Press, 146.

¹⁵³ La relación entre el concepto de dispositivo, tal como es propuesto por Foucault, y el de diagrama, desarrollado en el análisis de Deleuze a partir de la obra pictórica de Francis Bacon, merecería ser explorada. Nuestro propósito, con todo, incide estrictamente sobre la naturaleza del ejercicio de dibujo. Y, en este caso, es la noción de dispositivo la que presenta un carácter operativo y didáctica particularmente adecuada a nuestro tema.

¹⁵⁴ Petherbridge, Deanna. 2010. *The Primacy of Drawing: Histories and Theories of Practice*. New Haven-London: Yale University Press, 210.

genealógica definida hace mucho. Los esquemas presentes en las ediciones medievales que servían de apoyo a la producción de las corporaciones artesanales fueron los primeros registros que existen sobre este tema.¹⁵⁵ Con todo, no son apenas los libros de dibujo producidos durante los siglos XVI y XVII que experimentan este problema. Incluso los métodos más ‘progresivos’ (para utilizar la expresión de Bermingham) – como el "*A new method of assisting the invention in drawing original compositions of landscape*"¹⁵⁶ de Alexander Cozens – , que parecen soslayar este problema a través de un desarrollo dividido en fases, que incide tanto en los resultado como en los procesos implícitos en esa experimentación, incluso esos métodos encierran una trampa similar, porque no dejan de proponer un esquema preliminar de clasificaciones que, ciertamente, chocarán con las exploraciones de los practicantes del dibujo.

Existen, tendencialmente, en los métodos para el aprendizaje del dibujo, matices ideológicos que legitiman la ironía de Goethe o Steiner ("*Goethe disse: 'Quem sabe fazer, faz. Quem não sabe fazer, ensina.' E eu acrescento: "Quem não sabe ensinar, faz manuais de pedagogia."*)¹⁵⁷). Con todo, un manual de dibujo puede ser, también, simultáneamente una forma de ceguera sobre el aprendizaje del dibujo, una herramienta para trabajar el acceso al dibujo (invirtiendo el aforismo de Ann Bermingham antes citado). O sea, si estos métodos son modos de ver de una determinada forma, rechazando a priori, en esa configuración, todo lo que les es exterior (tornándose objetos fútiles y algo ridículos), también pueden funcionar como lentes, cuando son usados correctamente. Objetos interesantes y útiles, en el doble sentido del objeto: mecanismos para ver mejor (o para ver de una forma nueva), pero también objetos para ser vistos, para ver cómo están hechos y, a partir de eso, buscar hacer otros más convenientes (tal como un mero pedazo de vidrio puede

¹⁵⁵ Conforme refiere Carl Barnes Jr., no llegó hasta nosotros ninguno de estos manuales medievales. Sin embargo, la literatura secundaria y los fragmentos que sobrevienen testimonian la existencia de estos manuscritos copiados y divulgados en el contexto de las corporaciones artesanales. (Barnes 2009, 23-26).

¹⁵⁶ Cozens, Alexander. 2005. *Nouvelle méthode pour dessiner des paysages*. Paris: Allia.

¹⁵⁷ Steiner, George. 2006. *Elogio da Transmissão*. Lisboa: D. Quixote, 70.

convertirse, si es trabajado de cierta forma, en un dispositivo de visión.¹⁵⁸

Como refiere Bermingham, *"The drawing book marks an important departure, for it encouraged an appreciation of drawing as a means of representing natural appearances and of expressing individual maniera; moreover, it did this while standardizing drawing techniques."* (Bermingham 2000, 47). Es cierto que un profesor de dibujo deberá tener siempre presente la conciencia de la amenaza del riesgo prescriptivo que todo manual (o un método) encierra. Pero puede ser, en casos más interesantes, una herramienta, un punto de vista sobre lo actual, lo contemporáneo – del aprendizaje del dibujo, pero también de la propia práctica artística. Y también, sobre todo, una forma de decir lo que no puede ser dibujo (o, más específicamente, lo que no es una experiencia del dibujo). Con todo, la cuestión no es tanto negar, en los abordajes pedagógicos del dibujo, esa potencia bicéfala, sino sobre todo saber si pertenece al presente – y si articula y reinventa – los problemas que lo constituyen.

Ante un manual (o un método para el aprendizaje del dibujo), la cuestión no es tanto saber medir contablemente entre lo que da a ver y lo que escatima a la visión, sino saber decidir si lo que enuncia es, como refiere Deleuze (refiriéndose al concepto de dispositivo en Foucault), saber si es del orden de lo actual: si sirve para promover una experimentación cuyos problemas se inscriben en lo que es la contemporaneidad de la práctica del dibujo. Y, en efecto, no es posible definir reglar a priori para realizar esta operación: todo puede servir, todo puede ser integrado – desde que la elección sea correcta. Como escribió Hannah Arendt, *"Seja como for, podemos recordar o que os romanos – o primeiro povo a encamar a cultura com a mesma seriedade com que nós a encaramos – achavam que uma pessoa cultivada devia ser: alguém que sabe escolher quais os*

¹⁵⁸ Ya Proust decía, sobre los libros, que estos deben ser usados como lentes: si sirve para ver mejor, perfecto, si no, se busca otro. Proust, Marcel. 1987. *A la Recherche du Temps Perdu, Le coté de Guermantes II*. Paris: Gallimard, Biblioteque de la Pléiade, 327; citado por Deleuze en la página 160 de su libro sobre Proust (Deleuze, Gilles. 1972. Proust y los Signos. Barcelona: Anagrama).

homens, as coisas e as ideias cuja companhia deseja frequentar, tanto no presente como no passado."¹⁵⁹ La relación del dibujante con los contenidos y los procedimientos que constituyen los manuales deberá ser exactamente esto: una compañía elegida para la construcción del dispositivo de exploración y experimentación del dibujo. Un manual para el aprendizaje del dibujo no podrá nunca constituirse como un modo de acceso al núcleo de lo que constituye el dibujo, porque la definición de dibujo sólo puede ser formulada en el propio acto de dibujar. No obstante, un manual puede ser usado como parte de un dispositivo para la reinención del dibujo. Si el papel de los ejercicios de dibujo evolucionó, pasando de una función que se fundaba en la reproducción del modelo integrado en un sistema de referencias, a la idea de una progresión, donde el proceso de construcción de la representación avanzaba a la par con la propia representación, entonces podemos decir que lo que hoy caracteriza los ejercicios de dibujo es precisamente el hecho de que estos se centran en el propio proceso de construcción – en el cual la representación desempeña una función oblicua y siempre provisoria. En cuanto fundamento del aprendizaje del dibujo, esa es su fuerza y su imposibilidad.

2.2b. Los ejercicios de dibujo: una práctica exploratoria

1.

A mediados del siglo XIX, una nueva realidad histórica obligó a la revisión de las condiciones que definen tanto la concepción de los objetos como los procesos de su producción. Esto implicó, como vimos antes¹⁶⁰, una profunda transformación de los cuadros productivos y de las respectivas formaciones profesionales. El dominio del dibujo pasó a ser, desde entonces, relevante, no sólo para las Bellas Artes, sino también para la formación en las áreas

¹⁵⁹ Arendt, Hannah. 1961 (2006). *Entre o Passado e o Futuro: Oito Exercícios sobre o Pensamento Político*. Lisboa: Relógio D'Água, 235.

¹⁶⁰ Este tema fue, en el ámbito de la concepción del dibujo, tratado en el punto 1.1.

genéricamente denominadas– en la época – ‘artes aplicadas’. Después de que, en 1759, Rousseau enunciara en su *Emile*¹⁶¹ (que constituyó uno de los mayores éxitos editoriales del siglo XVIII) los presupuestos teóricos sobre la educación, el dibujo pasó a ocupar progresivamente una posición transversal a la vasta pluralidad de formaciones relacionadas con la concepción y la producción de objetos. Su función principal era proporcionar a los alumnos – a través de una experimentación propedéutica y pedagógicamente contextualizada – un mejor uso de las herramientas que les permitirían, más tarde, trabajar autónomamente en el área profesional elegida. En los primeros momentos de ese nuevo contexto de formación profesional, el dibujo era entendido sobre todo como un procedimiento técnico para la representación gráfica y para la comunicación de esos objetos (en el ámbito de la respectiva cadena de producción). Pero, a medida que avanzaba el siglo XX, el dibujo pasó a ocupar un lugar cada vez más significativo en cuanto instrumento para la comprensión de los procesos asociados a la construcción de problemas y a la invención de soluciones creativas.¹⁶² Hoy, lo que el dibujo puede, o, mejor, aquello que proporciona en esos cuadros de aprendizaje, es un dato adquirido: considerado esencial, el dibujo integra hoy la globalidad de la formación en estas áreas profesionales. El dibujo es curricularmente relevante, y, probablemente, no podría ser de otro modo, dado que todos los currículos tratan de prácticas de naturaleza visual. En mayor o menor medida, con incidencia más acentuada en esta o aquella cuestión, podríamos decir que el dibujo cumple funciones comunes a todos los cursos en las áreas que han sido genéricamente denominadas ‘artes visuales’ o ‘artes aplicadas’. Con todo, un análisis de los currículos pedagógicos de las

¹⁶¹ Conforme refiere ya Rousseau en 1759, en su clásico *Emile* “(...) yo quisiera que Emilio cultivase ese arte, no exactamente por el arte mismo, sino para tonar su ojo certero y su mano flexible, y, en general, es muy poco importante que sepa este o aquel ejercicio, en cuanto adquiera la perspicacia del sentido y el buen hábito del cuerpo que se conquista con ese ejercicio (...) mi intención no es tanto que él sepa imitar los objetos como que los conozca; prefiero que me muestre una planta de lado y trace menos bien el follaje de un capitel. Por lo demás, en ese ejercicio, así como en todos los demás, no pretendo que mi alumno apenas se divierta solo. Quiero que se torne más agradable para Emilio, participando siempre a su lado.” (Rousseau, Jean Jacques. 1995 (1759). *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 179-183.)

¹⁶² Este tema del ejercicio de dibujo en el modernismo es desarrollado, con datos analíticos actualizados, en el libro de Goldstein, Carl. 1998. *Teaching Art: Academies and Schools from Vasari to Albers*. Cambridge, Mass.:Cambridge University Press, 298.

áreas en cuestión revela que este consenso es apenas aparente. En verdad, las funciones que el dibujo desempeña ahí se encuentran banalizadas por rígidos parámetros profesionales; cumplen objetivos muy precisos y comprenden, por esta razón, contenidos y procedimientos muy específicos – lo que tiene como resultado un entendimiento meramente funcionalista del dibujo y promueve la creación de una red de fronteras estanque entre los diferentes usos del dibujo.¹⁶³ Pero donde hay fronteras, también hay zonas transfronterizas, y el dibujo se alimenta, paradójicamente, tanto del centro de esos territorios extremadamente delimitados, como de la permeabilidad existente entre los mismos.

Esto es particularmente visible en el dibujo de las artes plásticas. También el caso específico de la formación en artes plásticas, el ejercicio del dibujo es considerado imprescindible para la configuración del perfil profesional y, consecuentemente, de las competencias del artista. Con todo, al contrario de lo que pueda sugerir la actual tendencia a la uniformización de las posturas pedagógicas sobre el dibujo artístico, la historia de la enseñanza del dibujo fue muy diversificada. En el transcurso de los casi cinco siglos de su existencia, esta enseñanza tuvo lugar en contextos considerablemente dispares: academias de dibujo y de bellas artes, ateliers de artistas, escuelas de artes y oficios, instituciones de educación independiente, asociaciones de amadores, etc. Además de la diversidad de los contenidos que componían esas experiencia pedagógicas, también las presentaban contenidos diferentes las estrategias de su enseñanza¹⁶⁴; y, de la misma forma, los modos en que sus contenidos, objetivos y metodologías (con sus jerarquías y prioridades), fueron interpretados y presentados pedagógicamente, sufrieron numerosas transformaciones en ese período. Sin embargo, a pesar de la diversidad de posturas y versiones de enseñanza del dibujo (y sobre las cuales tenemos apenas acceso a fragmentos), estuvo siempre presente un dispositivo que atravesaba transversalmente todas

¹⁶³ No está fuera de lugar hablar de una comprensión corporativa del dibujo – que sólo recientemente comienza a ser cuestionada, sobre todo si tenemos en cuanto los trabajos teóricos y analíticos que nos llegan de la Arquitectura y del Diseño.

¹⁶⁴ Conforme confirman los estudios de Nikolaus Pevsner (1940), Arthur Efland (1989) y Carl Golstein (1998) sobre la historia de la educación artística de las bellas artes / artes plásticas.

esas prácticas: los ejercicios de dibujo. Sea cual sea el lugar a partir del cual tiene lugar la práctica del dibujo – y, particularmente, su práctica pedagógica –, es a través del ejercicio o, más precisamente, de los ejercicios, que se verifican los procedimientos pedagógicos más adecuados para fundar el aprendizaje de esas prácticas.

2.

Practicar es un verbo impreciso. Porque, como señala Yves Michaud, puede querer decir “(...) *comme on l'entend quand on parle de la pratique d'un sport ou de celle d'un passe-temps, faire certaines choses, mener certaines activités, en suivant plus ou moins bien certaines règles caractéristiques de l'activité en question. La pratique peut avoir différentes finalités: des fins d'apprentissage (...), des fins de culture, de loisir, de plaisir, ou de subsistance.*”

¹⁶⁵ La calidad de cualquier práctica, refiere Michaud, resulta de la consistencia de los procedimientos que prepara “*Le plus ou moins bon suivi des règles fait la qualité de la pratique: celle-ci sera dite, selon les cas, amateur, éclairée, confirmée.*” (Michaud 1999, 20).

En un contexto más amplio, todo aprendizaje pasa, de diferentes formas, por el ejercicio. Intentaremos, para esclarecer esta cuestión, identificar algunas de las cuestiones que caracterizan los contextos pedagógicos de preparación para una determinada área profesional (cuya existencia implique, estructuralmente, la dimensión de la praxis). En el ámbito concreto de la formación artística, Étienne Souriau define el ejercicio a partir de su naturaleza y propósitos, lo define como: “(...) *action ayant pour but l'apprentissage, et utilisée pour la formation d'un artiste ou d'un écrivain : exercice de style, exercice pour délier les doigts au piano, exercices à la barre pour la danse, etc.*” ¹⁶⁶ Así, la particularidad del ejercicio consiste en su capacidad para aislar determinadas

¹⁶⁵ Michaud, Yves. 1999. *Enseigner l'art ?. Analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Nîmes: Jacqueline Chambon, 20.

¹⁶⁶ Souriau, Étienne. 2004 (1990). *Vocabulaire d'esthétique [org. Billig, Joseph]*. Paris: Presses Universitaires France, 704. (Exercice)

problemáticas, de forma tal que se propicie su tratamiento (aprendizaje) eficaz: *“L’exercice à pour particularité de détacher dans l’activité global de l’artiste certains actes particuliers et de les faire travailler séparément, souvent par répétition. C’est par les exercices qu’on arrive à surmonter les difficultés, à pratiquer un art avec aisance, et aussi qu’on s’entretient pour ne pas perdre le niveau acquis.”* (Souriau 2004/1990, 704).

Considerando el ejercicio como instrumento dirigido a la adquisición de una práctica performativa, Alain, en un texto de inicios del siglo XX, ubica el ejercicio en el contexto inequívoco de una práctica simulada que precede la acción real: *“Action qui a pour fin de se préparer à une action réelle. Je fais des gammes, afin de pouvoir jouer une sonate. J’apprends l’escrime, afin de pouvoir combattre. J’apprends l’anglais en vue de parler avec d’autres qu’avec le maître d’anglais. Il est compris dans l’exercice que l’on y divise les difficultés, en séparent un mouvement de tous les autres. On ne s’exerce jamais qu’à faire ce qu’on veut, par exemple allonger le bras, lancer le poing, courir.”* Para el autor, esta práctica es indisociable de la experiencia y depende de un acto de voluntad : *“L’expérience fait voir qu’on arrive pas du premier coup à faire ce qu’on veut ; le dessin en est un exemple étonnant ; car, tant qu’on dessine mal, on ne cesse pas de juger qu’on ne fait pas e qu’on veut. Il ne suffit pas de vouloir tracer un cercle pour le tracer en effet. L’exercice est donc une grande partie de l’art de vouloir.”*

¹⁶⁷ Esta estrecha relación entre la capacidad apreciación y el acto de la voluntad está también siempre presente en el dibujo, porque el dibujo es, antes que nada, una práctica. Y el aprendizaje de una práctica es, en cierta medida, tautológico: se aprende practicando, se desarrolla por placer. Para Alain esta fuerza contenida en el ejercicio y fundada sobre la voluntad se manifiesta de forma evidente en el caso del dibujo: *“Le dessin en est un exemple étonnant ; car, tant qu’on dessine mal, on ne cesse pas de juger qu’on ne fait pas ce qu’on veut. Il ne suffit pas de vouloir tracer un cercle pour le tracer en effet. L’exercice est donc une grande partie de l’art de vouloir.”* (Alain 1989/1958, 1057)

¹⁶⁷ Alain. 1989 (1958). *Les arts et les dieux*. Paris: Gallimard, 1057. (Définitions: Exercice)

El contrato de su aprendizaje implica siempre una cláusula fundamental, consensualmente presente en todas las versiones del aprendizaje del dibujo (ya se trate de métodos de enseñanza, manuales de aprendizaje, opiniones de profesores o de autores relacionados con el estudio del dibujo): el dominio del dibujo y, consecuentemente, el acceso a lo que tiene de singular, sólo puede tener lugar a través del ejercicio del acto de dibujar, en cuanto experiencia regular e intensiva. Este es considerado un punto establecido para la eficacia y el éxito del proceso – tal como ocurre en cualquier otra práctica. Y si esa actividad implica, por naturaleza, continuidad y persistencia, necesita, en contexto pedagógico, organizarse de forma relativamente estructurada, organizando momentos bien definidos de delimitación de los contornos experimentales que permitan, hasta cierto punto, acceder a una determinada problemática y, una vez atingidos los objetivos de esta, pasar al problema siguiente. Este proceso implica naturalmente la incorporación, por parte del alumno, de experiencias distintas – de atención, agilidad, disponibilidad y rigor. Como prevenía John Ruskin, en 1857, en el prefacio epistolar a su ‘método’:

“Do not, therefore, think that you can learn drawing, any more than a new language, without some hard and disagreeable labour. But do not, on the other hand, if you are ready and willing to pay this price, fear that you may be unable to get on for want of special talent. It is indeed true that the persons who have peculiar talent for art, draw instinctively, and get on almost without teaching; though never without toil. (...) But I have never yet, in the experiments I have made, met with a person who could not learn to draw at all; (...) Supposing then that you are ready to take a certain amount of pains, and to bear a little irksomeness and a few disappointments bravely, I can promise you that an hour's practice a day for six months, or an hour's practice every other day for twelve months, or, disposed in whatever way you find convenient, some hundred and fifty hours' practice, will give you sufficient power of drawing faithfully whatever you want to draw, and a good judgment, up to a certain point, of other people's

work: of which hours if you have one to spare at present, we may as well begin at once."¹⁶⁸

Frecuentemente, el ejercicio de dibujo es concebido y presentado (sobre todo en los métodos tradicionales académicos de enseñanza del dibujo artístico) como una pregunta a la cual el alumno deberá responder – una vez instruido con los contenidos y los procedimientos que le fueron proporcionados en el currículo de la disciplina. Es más, cuando el ejercicio de dibujo (y su enunciado) es presentado en estos moldes, la experiencia del dibujo se encuentra comprometida. En efecto, no llega, no llega a ser un problema. ¿Cómo puede, entonces, configurarse el ejercicio de dibujo como una herramienta para implementar la experimentación del dibujo (a través de su práctica)?

Los ejercicios de dibujo constituyen los momentos de esclarecimiento de cambio de los contenidos a tratar, marcando topológicamente no sólo una estrategia de enseñanza, sino también los momentos de un aprendizaje. Poseen así la cualidad de una cartografía efectivamente compartida entre el profesor y el alumno. Constituyendo la práctica del dibujo la propia fundación de los ejercicios, estos incidirán, necesariamente, sobre la representación del objeto. Con todo, esta representación es una noción plural y compleja que configura, para el dibujante, una esfera de sentidos que integra las dimensiones múltiples que, según Fernando Gil, la caracterizan: la representatividad, el contenido informativo, la eficacia, la construcción.¹⁶⁹ Esta dimensión es permanentemente redefinida, con cada generación, con cada obra. El conjunto de los ejercicios constituye la *"mise-en-relation"* de los contenidos. Más que un programa, más

¹⁶⁸ Ruskin, John. 1997. *Elements of Drawing*. London: A & C Black Publishers Ltd. (*LETTER I, On First Practice*)

¹⁶⁹ "Assim, entender-se-á representação – aquilo a que se chama relação de representação, compreendendo os quatro grupos de problemas (a representatividade, o conteúdo informativo, a eficácia, a construção) – de maneira mais ampla (e mais equívoca) do que o faz a filosofia da consciência (...) Não se considerará a representação como, exclusivamente – nem essencialmente –, a presença, no sujeito, do teor significativo dum pensamento, dum imagem, dum recordação, dum percepção. Pelo contrário, é na sua relação com um representado, em princípio exterior, que a representação nos interessará, e até no que se refere à sua construção." Gil, Fernando Representar (Enciclopédia Einaudi, 41-Conhecimento, 11-51)

que un currículo de una disciplina, son el camino a través del cual los temas del dibujo son (o no) tratados. En este sentido, un conjunto de ejercicios (cuya existencia real sólo se confirma en su realización por los alumnos) constituye el contorno efectivo del territorio que se trabaja. Los ejercicios son una especie de entidades modulares que (explícita o tácitamente) proponen un trabajo sobre los contenidos del dibujo, constituyendo los picos visibles de un cuadro pedagógico más vasto. La amplitud de su tema es inmensa, y deberá, eventualmente, permitir una exploración que, en la extremidad de las definiciones más ortodoxas del dibujo, permita nuevas configuraciones de su territorio. Sólo este horizonte experimental puede, en ambiente pedagógico, fundar la práctica del dibujo fuera de las amenazas prescriptivas y ortopédicas que rondan cualquier propuesta pedagógica. Y, en última instancia, confirmar la consistencia, la pertinencia y la actualidad de la formulación inicial. Una estrategia pedagógica que niegue la existencia de estos ejercicios de dibujo y que insista, exclusivamente, en una replicación de modelos, puede comprometer el propio aprendizaje y el acceso al dibujo, dejando, probablemente, daños irreversibles (porque sabemos cómo es raro el retorno voluntario de un alumno al lugar de una experiencia negativa o estéril). En efecto, la gran mayoría de los ejercicios en la enseñanza del dibujo artístico no aspira a alcanzar su propio desenlace. Esto se debe a que un buen ejercicio, un ejercicio eficaz, funciona sobre todo como un sistema de andamios. Al fin de la realización del ejercicio de dibujo, cuando, finalmente, el andamio es retirado, deja atrás una construcción, algo nuevo, a veces insólito – una experiencia que pertenece ahora exclusivamente a quien la atravesó.¹⁷⁰ Muchos entre ellos pueden ser ejecutados con medios técnicos rudimentarios, y, a veces, la propia solución ni siquiera existe: es apenas una versión entre otras. En otros casos, el objetivo del ejercicio no es encontrar la solución, sino sólo conducir su

¹⁷⁰ Un ejercicio de dibujo incide siempre sobre una determinada problemática; se organiza, como veremos más adelante, como un dispositivo cuya configuración sólo es perceptible cuando es activado por el alumno (precisamente porque implica la percepción del alumno). Esto es evidente, sobre todo, para los estratos más avanzados de un aprendizaje del dibujo. Con todo, incluso para la adquisición de los rudimentos instrumentales, es importante no despreciar este hecho – y subvalorar la capacidad y la inteligencia creativa que un alumno de artes plásticas posee, incluso en el inicio de su formación, para comprender lo que constituye el problema presente en un ejercicio de dibujo.

búsqueda. Reconocemos un problema (su pertinencia y su consistencia) cuando nos debatimos con él, no por conocer su solución. Por este motivo, muchos de los ejercicios propuestos en ambiente pedagógico pretenden principalmente ayudar a la mejor comprensión de los problemas implícitos en el dibujo. Esto se debe a que, en el dibujo, lo que importa no es tanto la construcción de la solución, sino la tentativa de construir, des-construir, deshacer. Y, en los ejercicios, al contrario de lo que pueda parecer, el deshacer precede al hacer. El pensamiento del dibujo es precedido por la práctica del dibujo. Pero este proceso requiere una práctica. Pensar a través del dibujo requiere una práctica dibujada.

3.

Más adelante intentaremos mostrar la naturaleza paradigmática del ejercicio de dibujo. Para tal efecto, importa caracterizar la noción de paradigma, distinguiéndola de la noción de ejemplo – y, en consecuencia, de copia. Respondiendo a una pregunta, en un debate que tuvo lugar en torno a una conferencia titulada ‘What is a paradigm?’, Giorgio Agamben afirmó que necesitamos usar ejemplos porque queremos entender las cosas – y porque somos ignorantes :

“(...) Audience: I’m still fascinated by the table which is not a table, which is beside itself, and I’m wondering if the relation between the table and its knowability is similar to that of the table and our ignorance.”

“Agamben: It is because we are ignorant and trying to understand the table that we have to employ examples.”¹⁷¹

La noción de ejemplo o, más exactamente, la capacidad que una cosa encierra para tornarse inteligible es el punto de partida para la elucidación de la idea de paradigma (que constituyó el tema de la referida conferencia). El ejemplo

¹⁷¹ Este fragmento está retirado de un debate que siguió a una conferencia de Giorgio Agamben en la European Graduate School EGS (Suiza, 2002), denominada “*What is a Paradigm*”. (<http://www.egs.edu/faculty/agamben/agamben-what-is-a-paradigm-2002.html>.)

es una noción central en la enseñanza de cualquier práctica artística. Con los riesgos que el procedimiento implica – y no siendo este el lugar para desarrollar este tema, particularmente complejo –, no podemos dejar de señalar, con todo, algunas cuestiones en torno a la naturaleza de la noción de paradigma – tal como es definido por Agamben – en cuanto vehículo para la comprensión de la naturaleza de los ejercicios de dibujo.

En la enseñanza del dibujo, el ejemplo es indisoluble de la copia. La noción de copia – en su articulación con la idea de mimesis y de modelo – ocupó, como Carl Goldstein lo demuestra, un lugar central en la configuración de la enseñanza artística en occidente. Este procedimiento, *“Copying the works of the masters and antique sculptures was in any case, in Renaissance theory, a means of confronting an ideal. And practice seems to have agreed substantially with theory; beginning artists copied works by the masters as an introduction to the ideal, and older artists continued making copies as a way of refreshing their vision of the ideal by returning to its source in the masterworks of the past.”* (Goldstein 1996, 119). El trabajo sobre la copia se encontraba directamente relacionado con la incorporación del ejemplo, o sea, realizar una copia significativa *“(…) namely, so that the power of the original, once tapped in the copy, would be magically transmitted to the copyist’s own works. Or, to put it more simply, in order to enter into the thing behind masterpieces.”* (Goldstein 1996, 130)

También en el área del dibujo, una gran parte del trabajo pedagógico del dibujo se fundaba en el uso del ejemplo, particularmente a través de la práctica de la copia, en particular la copia de los dibujos del maestro/profesor. Hoy puede parecernos extraño o anacrónico ese uso de intensivo de la copia en el aprendizaje del dibujo.¹⁷² Ese procedimiento estaba ligado, entre otras cosas, a la inexistencia de acervos de dibujo disponibles para ese efecto.¹⁷³ Existían, sin

¹⁷² Aunque, de hecho, quien dibuja tiene plena conciencia de las funciones precisas que desempeña el procedimiento de la copia en el aprendizaje del dibujo.

¹⁷³ Existen registros de estos acervos de dibujo en la academia de los Carracci: We know that drawings were being collected by artists at this time and that the Carracci Academy had a collection of Old Master drawings, so presumably drawings were valued as lessons to be learned. (Berminham 2000,

embargo, algunas excepciones, tales como revela el inventario de la venta de la colección de dibujos de Rembrandt que llegó hasta nosotros¹⁷⁴, o los testimonios de la colección de dibujo y pintura de Rubens (que frecuentemente ‘corregía’, en los originales, los dibujos de antiguos maestros). El proceso frecuentemente consistía en la utilización de sus reproducciones en gravados. Con todo, esta mediación implicaba una pérdida considerable de las cualidades de un dibujo, llevando a la imagen a ganar otras características distantes de las que realmente eran importantes para la lección de dibujo. En la medida en que el dibujo es una práctica, su aprendizaje está necesariamente fundado sobre algunos métodos de perfeccionamiento. La copia cumplía, por este motivo, una función precisa. A pesar de eso – identificar, incluso por aproximación, algunas de las cualidades procesuales del acto de dibujar –, la copia es entendida, por muchas culturas, de modo más claro que por la nuestra, heredera de los presupuestos del romanticismo. En la China antigua, en la Italia Renacentista, en la Inglaterra del siglo XVIII, al principiante eran dados ejemplos de obras maestras para copiar. No era por acaso que, hasta el siglo XX, una gran parte de la práctica del dibujo – y, consecuentemente, el modo en que esa práctica se organizaba en ejercicios de dibujo – se fundaba en la idea de copia (Goldstein). Con la copia se pretende promover el dominio de los medios del dibujo a través de la identificación crítica de las distancias entre la experiencia del dibujo que constituye el original y el sucedáneo que es el resultado del trabajo copiado. Este proceso es fundamental, no importa cuál sea el fin que se busque con el dibujo. Otro objetivo de esa operación de ejecución humilde de copias es que el estudiante pueda ver, por sí mismo, donde erró. En caso de que haya cometido un error de juicio en cuanto a la dimensión, la forma, la técnica, etc., este proceso le permite que ese hecho resulte evidente.¹⁷⁵ En la relación que un ejercicio de dibujo tiene con sus contenidos (disciplinarios, técnicos, procesuales) y en el modo que los convoca y

45). Ya anteriormente el tema es abordado en los estatutos, de 1653, de la academia florentina de Giorgio Vasari, la *Accademia del disegno* (Pevsner 1999, 225-231).

¹⁷⁴ Schama, Simon. 1999. *Rembrandt's Eyes*. London: Allen Lane.

¹⁷⁵ Esta noción de copia es, naturalmente, un tema que implicaría un desarrollo extensivo, así como un análisis de su relación con otra herramienta pedagógica fundamental: el ejercicio de dibujo. En el presente trabajo, sólo este último tendrá algún desarrollo, en el punto siguiente.

los encierra en el contexto estricto de un enunciado, esta cuestión del ejemplo es crucial. El tema es muy vasto y complejo y aquí nos interesa apenas tratar un punto preciso: la importancia de la noción de ejemplo.

Con todo, el paradigma no coincide exactamente con el ejemplo ni con el modelo. Souriau advierte: *“Le paradigme n’est donc pas un modèle. Il n’est pas non plus, rigoureusement, un exemple, car il n’est pas un cas cité pour illustrer ou faire comprendre une idée et représentatif d’un ensemble de cas analogues déjà existants, dont il serait un exemplaire quelconque, plus ou moins typique. Le paradigme est un cas révélateur, serait-il unique en son espèce, parce qu’un principe installateur s’y manifeste avec une intensité particulière.”*¹⁷⁶ En determinado momento de la conferencia sobre la noción de paradigma, Giorgio Agamben refiere, en relación a la definición de paradigma, Aristóteles dice: *“(…) that the paradigm, the example, does not concern a part with respect to the whole, nor the whole with respect to the part, it concerns a part with respect to the part.* Agamben explicita que esto significa que el paradigma *“(…) does not move from the particular to the universal, nor from the universal to the particular, but from the particular to the particular. In other words, we first have deduction which goes from the universal to the particular, we have induction which goes from the particular to the universal and then the third we have the paradigm and the analogy which go from the particular to the particular.”* (Agamben 2002)

En otro punto del referido debate, Agamben esclarece: *“The paradigm is a part, a fragment of the whole, excluded from the whole in order to show its belonging to it. In a way the fragment could be as a kind of paradigm for the whole. When a fragment pretends to be more than itself, hints to a more general, infinite dimension, perhaps the fragment could act as a kind of paradigm for the whole. (...) It’s a singularity which in some way stands for all the others. I try to show it’s an element of the set which is withdrawn from it by means of the exhibition of its belonging to it. This is the strange movement of the example.”* En

¹⁷⁶ Souriau, Étienne. 2004. *Vocabulaire d’esthétique* [org. Billig, Joseph]. Paris: Presses Universitaires France. (Paradigme, 1108).

un texto posterior, elaborado a partir del tema de esta conferencia (editado en Italia en 2008) ¹⁷⁷, Agamben define las principales líneas que caracterizan la noción de paradigma. Para la cuestión del ejercicio de dibujo, las líneas más relevantes son las siguientes:

- El paradigma es una forma de conocimiento que no es ni intuitiva ni deductiva, sino analógica, moviéndose de singularidad en singularidad.
- Neutralizando la dicotomía entre lo general y lo particular, el paradigma substituye la lógica dicotómica por un modelo analógico bipolar.
- El caso paradigmático se constituye como tal suspendiendo y, al mismo tiempo, exponiendo su pertenencia al conjunto (al cual pertenece), de tal forma que ya no es posible separar, en esa operación, la ejemplaridad de la singularidad.
- No existe, en el paradigma, un origen o un *arjé*: cada fenómeno es el origen, cada imagen es arcaica.
- La historicidad del paradigma no está en la diacronía ni en la sincronía, sino en la intercepción de ambas.

Tal como ocurre con el paradigma, también los ejercicios de dibujo – propuestos fragmentariamente – no son ni diacrónicos ni sincrónicos. ¿Qué lugar pueden ocupar, así, en el contexto de un proyecto de educación artística? – o, más exactamente, en el interior de una estrategia pedagógica? ¿Cuál es su relación con el cuadro general de contenidos que constituyen la fundación de esa estrategia? Cuando se trata de un contexto formativo estrictamente técnico – como ocurre con el papel del dibujo en el ámbito, por ejemplo, de un curso de ingeniería –, es posible establecer un diagrama rudimentario capaz de relacionar un ejercicio de dibujo con un determinado contenido técnico. La relación es aquí

¹⁷⁷ Agamben, Giorgio. 2008. *Signatura Rerum, Sul metodo: Che cos'è un paradigma?*. Torino: Bollati Boringhieri, 32-33.

simultáneamente deductiva (a partir de los contenidos) e inductiva (a partir de la realización del enunciado del ejercicio). En otras palabras, el tema coincide con su ejemplo. Pero si la enseñanza del dibujo en el exterior del territorio artístico puede ser, todavía hoy, estructurada a partir de procedimientos fundados sobre una lógica de enumeración exhaustiva de casos individuales donde la relación es determinada por lo que acontece “(...) *between a plurality of singular objects or between a singular object, and the general principle or law which is exterior to it (...)*” (Agamben 2002)¹⁷⁸, para la enseñanza del dibujo artístico se torna evidente que recurrir a una estructura que delega al ejercicio un papel ejecutivo para pasar un determinado contenido, no tiene posibilidades de alcanzar una verdadera dimensión experimental, dado que la razón del ejercicio de dibujo no es, nunca, desempeñar ahí la función última de un proceso deductivo (que va de lo general a lo particular).¹⁷⁹ Sin embargo, no puede ser tampoco al contrario, dado que sería ilusorio depositar sobre el ejercicio de dibujo la responsabilidad de inducir, a partir de aquella experiencia aislada, contenidos y procesos pedagógicos (de lo particular a lo general).¹⁸⁰

En efecto, los ejercicios de dibujo que producen resultados eficaces tienen poco que ver con un experimentalismo desreglado o con su opuesto, el cumplimiento prescriptivo de acciones (como mantener distancias, proporciones, relaciones entre formas...). Se trata, antes, como refiere Manuel Castro Caldas, de retirar “(...) *do que é de todos o que pode ser só meu, mas que só pode ser*

¹⁷⁸ Más adelante, en la conferencia, Agamben cita a *Victor Goldschmidt*, un notable historiador francés especializado en filosofía griega que, en un texto de 1947, explica que “(...) *in the paradigm, the generality or the idea does not result from a logic consequence by means of induction from the exhaustive enumeration of the individual cases. Rather it is produced by the comparison by only one paradigm, one singular example, with the object or class that the paradigm will make intelligible. The paradigmatic relation does not occur between a plurality of singular objects or between a singular object and the general principle or law which is exterior to it, the paradigm is not already given, but instead the singularity becomes a paradigm - Plato says it becomes a paradigm by being shown beside the others.*”

¹⁷⁹ No siendo inductivo ni deductivo, el proceso de conocimiento es, estructuralmente, analógico – moviéndose de singularidad en singularidad. Y constituyéndose como tal suspendiendo y exponiendo al mismo tiempo su pertenencia al conjunto (al que pertenece), de tal forma que ya no es posible separar, en esa operación, la ejemplaridad de la singularidad.

¹⁸⁰ Lo que no significa que esto no ocurra frecuentemente. No sólo en escuelas de arte como, sobre todo, en la vasta bibliografía que el mercado dispone para el aprendizaje del dibujo.

*meu enquanto eu transito pela ideia. Ensinar este desenho é fazer compreender – levar o corpo a compreender - a diferença entre o 'karma' da convenção e a exigência de uma compreensibilidade construída. Isto em vez daquilo, mais depressa por aqui do que por ali, prescindir, seleccionar, escolher, pensar.”*¹⁸¹

Tal como el paradigma, el ejercicio de dibujo artístico encierra, en el ejemplo, simultáneamente el caso único y la clase (de contenidos, de herramientas) a la que pertenece. Su naturaleza no puede ser hoy, como ocurría en la enseñanza del dibujo académico, un movimiento de lo general a lo particular (deductivo), pero no puede ser también, debido a la propia naturaleza e la intencionalidad del acto instructivo, un movimiento de lo particular a lo particular. Ya cerca del fin del debate que siguió a la conferencia antes referida, alguien pregunta *“Where does the paradigm break down?”*, a lo que Agamben responde: *“This depends on the ability of the author to find and create the good paradigm. It's not given: in order to make a good investigation you have to find the paradigm which functions.”* (Agamben 2002) Como un profesor de dibujo bien sabe, esto es válido también para el ejercicio del dibujo.

2.2c. Los dispositivos de apoyo de la práctica pedagógica

1.

¿Qué es lo que constituye exactamente un ejercicio de dibujo? Básicamente, convoca territorios existentes, distintos y heterogéneos, establece ligaciones, evoca tácticas y procesos, inventa criterios, crea nuevos sentidos capaces de producir efectivamente un terreno de experimentación del dibujo. Se organiza, en fin, como un dispositivo/diagrama.¹⁸² Un ejercicio de dibujo es

¹⁸¹ Manuel Castro Caldas, en el documento interno (ya referido en el punto 2.1) del Departamento de Dibujo del Ar.Co (Centro de Arte y Comunicación Visual), datado de 2005 y denominado *“O ensino do Desenho, (notas, reflexões e esquiços de modelos pedagógicos ou parte deles)”*.

¹⁸² El tema del ejercicio como dispositivo pedagógico será aquí apenas tocado. Intentaremos, a grandes rasgos, explicitar lo que entendemos por dispositivo, en su sentido general, y elaborar algunas consideraciones sobre la forma en que algunas de las cuestiones están, insoslayablemente, presentes en la práctica pedagógica del dibujo y que definen la propia naturaleza de lo que

siempre una enunciación sobre el dibujo, una propuesta, una simulación presentada por el docente para ser trabajada, en ambiente pedagógico, por el alumno.¹⁸³ Este procedimiento presupone, por un lado, una jerarquía que implica cuestiones de autoridad, criterio, legitimidad. Por otro, implica un conocimiento sobre el dibujo y el modo de abordarlo: es indisociable de los criterios del saber (los contenidos del dibujo y la conciencia de su 'utilidad' para la práctica artística y para el futuro artista plástico). Todo el ejercicio pedagógico presupone una problematización de esta dimensión bicéfala: poder y saber.¹⁸⁴

Los dispositivos son complejos por naturaleza, dado que hay, como refiere Gilles Deleuze, "(...) *partout des mélanges à démêler: des productions de subjectivité s'échappent des pouvoirs et des savoirs d'un dispositif pour se réinvestir dans ceux d'un autre, sous d'autres formes à naître.*"¹⁸⁵ Comencemos por explicitar lo que se entiende aquí por dispositivo. En una entrevista de 1977, Foucault lo definía así: "(...) *par dispositif, j'entends une sorte - disons - de formation qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante... J'ai dit que le dispositif était de nature essentiellement stratégique, ce qui suppose qu'il s'agit là d'une certaine manipulation de rapports de force, d'une intervention rationnelle et concertée dans ces rapports de force, soit pour les développer dans telle direction, soit pour les bloquer, ou pour les stabiliser, les utiliser. Le dispositif, donc, est toujours inscrit dans un jeu de pouvoir, mais toujours lié aussi à une ou à des bornes de savoir, qui en naissent, mais, tout autant, le conditionnent. C'est*

efectivamente tiene lugar en la producción y realización de un ejercicio pedagógico. Circunscribir esta problemática y definir su anatomía implicaría reorientar la presente investigación y darle un rumbo que no es el que aquí definimos: un análisis de carácter global sobre la fundación del aprendizaje en la enseñanza del dibujo artístico contemporáneo.

¹⁸³ Veremos más adelante lo que entendemos con este término, a partir de la definición propuesta por De Duve

¹⁸⁴ Y que constituye una piedra basilar en el pensamiento de Michel Foucault, particularmente en su concepto de dispositivo.

¹⁸⁵ *Qu'est-ce qu'un dispositif?* in Deleuze, Gilles. 2003. *Deux régimes de fous*. Paris: Minuit, 316-325.

ça le dispositif: des stratégies de rapports de force supportant des types de savoir, et supportés par eux.” ¹⁸⁶

Esta concepción de dispositivo, como una estrategia de relaciones de fuerza que, al mismo tiempo que apoya tipos de saberes, es soportado por estos, constituye, en la obra de Foucault, la primera explicitación del término. En un texto reciente, Giorgio Agamben¹⁸⁷ intenta establecer una breve genealogía para la noción de dispositivo (que pretende presentarse también como una noción de contornos operativos más vastos), partiendo de su formulación en el pensamiento de Michel Foucault. Agamben comienza por definir lo que se entiende, habitualmente, por dispositivo. La palabra puede ser utilizada con tres significados diferentes: el primero es jurídico (la disposición de un juicio, de una ley); el segundo es tecnológico (la disposición de las piezas de un mecanismo); y el tercero es militar (las logísticas dispuestas conforme los dictámenes de un plan estratégico)¹⁸⁸. Según el autor, estas tres definiciones corrientes del término se encuentran, todas, presentes en el significado que Foucault le atribuyó, o sea:

“1) il s'agit d'un ensemble hétérogène qui inclut virtuellement chaque chose, qu'elle soit discursive ou non : discours, institutions, édifices, lois, mesures de police, propositions philosophiques. Le dispositif pris en lui-même est le réseau qui s'établit entre ces éléments. 2) le dispositif a toujours une fonction stratégique concrète et s'inscrit toujours dans une relation de pouvoir. 3) comme tel, il résulte du croisement des relations de pouvoir et de savoir.” (Agamben 2007, 10)

De esta caracterización nos interesa particularmente, para entender la naturaleza del ejercicio de dibujo, la articulación entre los dos primeros puntos: su

¹⁸⁶ Foucault, Michel, *Dits et écrits: volume III*. Paris: Gallimard, 299.

¹⁸⁷ Agamben, Giorgio. 2007. *Qu'est-ce qu'un dispositif?*. Paris: Payot et Rivages.

¹⁸⁸ “1) un sens juridique au sens strict «le dispositif c'est la partie d'un jugement qui contient la décision par opposition aux motifs», c'est-à-dire la partie de la sentence (ou de la loi) qui décide et dispose. 2) une signification technologique - la manière dont sont disposées les pièces d'une machine ou d'un mécanisme, et, par extension, le mécanisme lui-même ». 3) une signification militaire: « l'ensemble des moyens disposés conformément à un plan.” (Agamben 2007, 19-20)

función estratégica concreta y su naturaleza heterogénea. El ejercicio en el área del dibujo artístico contemporáneo posee la capacidad de convocar e incorporar acciones, contenidos y procedimientos muy diferentes, y, frecuentemente, oriundos de terrenos dispares e improbables – que, como refería Foucault, en la entrevista de 1977, son del orden "(...) *du dit aussi bien que du non-dit.*" Con todo, la disposición de estos elementos cumple siempre un propósito y una función estratégica en la experimentación del dibujo. Su razón es, simultáneamente, una relación de poder y una relación de potencia. Es una relación de poder porque existe, efectivamente, una estructura predefinida entre el profesor y el alumno (conforme a las instancias definidas por la escuela y su proyecto pedagógico, pero también por causa de la articulación poder-saber que caracteriza la naturaleza de la enseñanza). Sin embargo (y este es el punto que aquí queremos resaltar), se trata también de una relación de potencia, dado que el ejercicio de dibujo puede devenir, en las manos del alumno, un vehículo de exploración de las capacidades que el dibujo posee para experimentar (y reinventar) el propio territorio del dibujo.

Los abordajes tradicionales de la enseñanza del dibujo, contruidos exclusivamente a partir de los contenidos, son tendencialmente ortopédicos y prescriptivos (la misma postura que definía las reglas de la academia)¹⁸⁹, con sus temas organizados en secuencias estructuradas, sus objetivos generales y parcelares, sus funcionalidades de contornos bien definidos, las competencias

¹⁸⁹ "The more important of these rules may be summarized as follows (the order is that of the academy): *Composition: only one subject or event may be depicted, with nothing detracting from it; if many figures are required, they all must rotate clearly to the main figure, which is to be the most prominent in the composition. Expression: the faces and gestures of the figures are to display their reactions signs that are varied but appropriate to the event. Decorum: careful attention is to be paid to dress, locality, and customs, all of which must be appropriate to the time and place in which the event occurred; the principal figure must always appear heroic, even it known from literature or history not so to have looked; and the actors are to be depicted with suitable dignity or, if required, baseness, though it the latter, avoiding all the more the unseemly. Drawing: the contours of the figures are to be well defined, the figures clearly placed in space. Color should be subordinate to drawing, consistent with the light source, and appropriate to the subject. All of the academy's resources were mobilized to impart these rules, in a program in which attention was focused on the means necessary for their implementation. Such was the purpose, after all, of stressing study of the figure in a variety of situations and of insisting on the mastery of a "language" of facial expressions. This knowledge would not have been necessary had the academy expected students to do nothing more than clone existing works of art.*" (Goldstein 1998, 235-236)

adquiridas colectivamente en el ámbito de un modelo pre-establecido, sus sistemas de comunicación codificada, el vasto patrimonio de modelos, referencias y prácticas pre-validadas: un trayecto de previsibilidades. Con todo, el objetivo de una buena educación artística siempre fue promover nuevos dispositivos. Incluso en el ámbito de la academia más ortodoxa, el objetivo era, para los profesores más atentos y disponibles, la creación de obras que se revelasen 'clásicos modernos'. Como observa Carl Goldstein: *"To insure originality, the painters, like the sculptors expected to produce "modern classics", typically would be assigned unusual subjects – unusual in the sense of not having been treated by the masters of the past."* (Goldstein 1998, 241)

Frecuentemente, lo que es relevante en el dispositivo – y que permite que el ejercicio se transforme efectivamente en dispositivo – no depende tanto de los contenidos del dibujo, sino del modo en que ese ejercicio promueve líneas de experimentación que van de la formulación/presentación de los contenidos (substancias) a la construcción/inención de conjuntos de prácticas y saberes. Estas líneas de experimentación constituyen, a nuestro entender, la cara más visible del funcionamiento de los dispositivos de exploración del dibujo (que son los ejercicios de dibujo). El tema nos parece particularmente útil en la comprensión del modo en que funciona un ejercicio en el interior de una experimentación pedagógica; es una cuestión crucial para el entendimiento de ejercicio de dibujo como dispositivo. Como escribe Victor da Silva, en *Ética y Política del Dibujo*:

"A singularidade do desenho existe segundo uma arte intelectual, exigente, e uma aprendizagem variada e difícil que constitui o motivo da pedagogia. No entanto, dizer a singularidade significa extrair à multiplicidade heterogênea da sua experiência, dos seus objectos, das suas funções e expressões a singularidade inominável do nome desenho; porque a singularidade não designa nem a opinião nem o senso comum, não se define nem por uma média de significados ou de sentidos interpretativos, nem de acordo com uma análise dos seus usos e expressões. A singularidade designa a existência de uma trajectória da subjectividade e do pensamento, que se estabelece no encontro e no processo inesperado da sua instauração. A partir deste encontro, ocasional e imprevisível, que constitui a essência dos encontros, o processo passa a desenvolver intrinsecamente a

fidelidade e a perseverança ao pensamento do desenho, a «paciência» que prescreve a simultaneidade construtiva e subjectiva da verdade, isto é, da singularidade.»¹⁹⁰

La primera – y más profunda – anatomía del concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault data de 1988. Surge en un texto de Gilles Deleuze donde este analiza su importancia en la obra del filósofo.¹⁹¹ Un dispositivo es, antes que nada, “(...) un écheveau, un ensemble multilinéaire. Il est composé de lignes de nature différente. Et ces lignes dans le dispositif ne cernent ou n'entourent pas des systèmes dont chacun serait homogène pour son compte, l'objet, le sujet, le langage, etc., mais suivent des directions, tracent des processus toujours en déséquilibre, et tantôt se rapprochent, tantôt s'éloignent les unes des autres.” Cada una de estas líneas es, por su vez, (...) *brisée, soumise à des variations de directions, bifurcante et fourchue, soumise à des dérivations*”. Deleuze caracteriza el concepto de dispositivo a partir de tres dimensiones. Según él, las dos primeras son “(...) *des courbes de visibilité et des courbes d'énonciation*. » La primera, la visibilidad “(...) *ne renvoie pas à une lumière en général qui viendrait éclairer des objets préexistants, elle est faite de lignes de lumière qui forment des figures variables inséparables de tel ou tel dispositif. Chaque dispositif a son régime de lumière, manière dont celle-ci tombe, s'estompe et se répand, distribuant le visible et l'invisible, faisant naître ou disparaître l'objet qui n'existe pas sans elle.* » En cuanto a la segunda « (...) *les énoncés à leur tour renvoient à des lignes d'énonciation sur lesquelles se distribuent les positions différentielles de leurs éléments; et, si les courbes sont elles mêmes des énoncés, c'est parce que les énonciations sont des courbes qui distribuent des variables (...)* Ce ne sont ni des sujets ni des objets, mais des régimes qu'il faut définir pour le visible et pour l'énonçable, avec leurs dérivations, leurs transformations, leurs mutations. Et, dans chaque dispositif, les lignes franchissent des seuils, en fonction desquels elles sont esthétiques, scientifiques, politiques, etc. Un dispositivo comporta también una tercera dimensión: las líneas

¹⁹⁰ Silva, Vítor da. 2004. *Ética e Política do Desenho, Teoria e prática do desenho na arte do século XVII*. Porto: FAUP, Universidade do Porto, 66.

¹⁹¹ *Qu'est-ce qu'un dispositif?* in Deleuze, Gilles. 2003. *Deux régimes de fous*. Paris: Minuit, 316-325.

de fuerza “ (...) *On dirait qu'elles vont d'un point singulier à un autre dans les lignes précédentes; en quelque sorte elles 'rectifient' les courbes précédentes, elles tirent des tangentes, elles enveloppent les trajets d'une ligne à l'autre, opèrent des va-et-vient du voir au dire et inversement, agissant comme des flèches qui ne cessent d'entrecroiser les choses et les mots, sans cesser d'en mener la bataille. La ligne de forces se produit 'dans toute relation d'un point à un autre', et passe par tous les lieux d'un dispositif.*” (Deleuze 2003, 316-325) ¹⁹²

Dar a ver lo que (casi siempre) ya está ahí, iluminar el momento de la experimentación que tiene lugar, es lo que hacen las curvas de visibilidad del ejercicio de dibujo. Las líneas de enunciación se manifiestan, en el dispositivo de experimentación del dibujo, en el espacio frecuentemente estrecho que, por la práctica, se abre entre el enunciado disciplinar – en torno de los contenidos y de los saberes del dibujo – y el sentido adivinado por el propio proceso de la enunciación (los desvíos y las transformaciones mencionados por Deleuze). Por otra parte, las líneas de fuerza de un dispositivo de experimentación del dibujo están, de cierta forma, asociadas a las dos anteriores: atraviesan todos los puntos y momentos de la experimentación, efectuando correcciones. Si las primeras dan a ver los objetos del dibujo y las segundas dan a ver nuestra relación con los mismos, las terceras son las inscripciones que nos dan a ver la percepción de ese trayecto, convirtiéndolo en una conciencia autoral.

En el mismo texto, Deleuze define también las dos grandes consecuencias (los grandes fundamentos operativos) de este concepto filosófico de Foucault: “*La première est la répudiation des universaux. L'universel en effet n'explique rien, c'est lui qui doit être expliqué. (...) La seconde conséquence d'une philosophie des dispositifs est un changement d'orientation, qui se détourne de l'Eternel pour appréhender le nouveau.*” (Deleuze 2003, 316-325)

¹⁹² Deleuze señala todavía un último elemento, que integra posteriormente el concepto de dispositivo en Foucault, en su definición de dispositivo: las líneas de subjetivación. Con todo, según este pensador, este elemento no forma necesariamente parte de todos los dispositivos.

Desconfiar de los universales es lo que, en la práctica del dibujo, nos permite mirar de frente las categorías y los protocolos como un exterior absoluto, infértil e inútil – y pasar de un registro abstracto a una práctica concreta, la captura de lo nuevo. Con todo, este nuevo "*(...) n'est pas censé désigner la mode, mais au contraire la créativité variable suivant les dispositifs: conformément à la question qui commença à naître au XX^e siècle, comment est possible dans le monde la production de quelque chose de nouveau?*" (Deleuze 2003, 316-325) Es importante señalar aquí lo que Deleuze entiende por nuevo, porque esta es una cuestión crucial para la pedagogía del dibujo – y porque está por detrás de la capacidad para identificar (reconocer) una configuración capaz de capturar el presente.

“La nouveauté d'un dispositif par rapport aux précédents, nous l'appelons son actualité, notre actualité. Le nouveau, c'est l'actuel. L'actuel n'est pas ce que nous sommes, mais plutôt ce que nous devenons, ce que nous sommes en train de devenir, c'est-à-dire l'Autre, notre devenir-autre. Dans tout dispositif, il faut distinguer ce que nous sommes (ce que nous ne sommes déjà plus), et ce que nous sommes en train de devenir: la part de l'histoire, et la part de l'actuel. L'histoire, c'est l'archive, le dessin de ce que nous sommes et cessons d'être, tandis que l'actuel est l'ébauche de ce que nous devenons. Si bien que l'histoire ou l'archive, c'est ce qui nous sépare encore de nous-mêmes, tandis que l'actuel est cet Autre avec lequel nous coïncidons déjà.” (Deleuze 2003, 316-325)

Existe, por fin, una dimensión suplementar mencionada por Deleuze en la anatomía del dispositivo: son las líneas de subjetivación. Según el autor, estas surgen cuando Foucault "*(...) pressent que les dispositifs qu'il analyse ne peuvent pas être circonscrits par une ligne enveloppante, sans que d'autres vecteurs encore ne passent au-dessous ou au-dessus: « franchir la ligne », dit-il, comme « passer de l'autre côté» a ? (...) Cette dimension du Soi n'est nullement une détermination préexistante qu'on trouverait toute faite. Là encore, une ligne de subjectivation est un processus, une production de subjectivité dans un dispositif :*

elle doit se faire, pour autant que le dispositif le laisse ou le rend possible. C'est une ligne de fuite. Elle échappe aux lignes précédentes, elle s' en échappe. Le Soi n'est ni un savoir ni un pouvoir. C'est un processus d'individuation qui porte sur des groupes ou des personnes, et se soustrait des rapports de forces établis comme des savoirs constitués: une sorte de plus-value." (Deleuze 2003, 316-325)

Un buen dispositivo implica la invención de un sujeto – a través de la eficacia de la ‘adherencia’ del alumno a la propuesta (y que produce, así, una inflexión o desvío del mecanismo pedagógico que, en un primer momento, consistía en una mera acción coercitiva) hasta culminar (en una trayectoria ideal), en un proceso de subjetivación y eventual re-subjetivación en la cual el alumno re-inventa el dispositivo (y se re-inventa) – y, consecuentemente, la creación de un régimen de autoría. Volviendo al texto de Agamben, casi 20 años después del abordaje de Deleuze, este observa que: "*(...) tout dispositif implique un processus de subjectivation sans lequel le dispositif ne saurait fonctionner comme dispositif de gouvernement, mais se réduit à un pur exercice de violence. (...) Le dispositif est donc, avant tout, une machine qui produit des subjectivations et c'est par quoi il est aussi une machine de gouvernement.*" (Agamben 2007, 41-42)

2.

El dibujo no puede auto-representarse fuera del paradigma que configura las condiciones de la práctica artística y de la contemporaneidad donde está inscripto. El problema es que no es posible descubrir semejante novedad (la dimensión de lo actual, de la que habla Deleuze) a partir de modelos y parámetros ya definidos. Descubrir el modo de abrir los ojos y de inventar formas de mantenerlos abiertos es el movimiento que produce el dispositivo. Este fue siempre el papel de los profesores (de los mejores profesores), incluso en los casos más emblemáticos del modernismo, como fue el caso de Itten, Klee o

Albers.¹⁹³ Este último confirmó, en su larga docencia, la dificultad de este emprendimiento: la colisión que se verifica entre la tendencia de los alumnos para reproducir las imágenes y los procedimientos del profesor y el esfuerzo asociados al trabajo de autoría – y la singularidad que este puede revelar. Las prácticas artísticas contemporáneas (como la pintura y la escultura) saben bien la medida en que el terreno es móvil y difuso. La práctica del dibujo y, consecuentemente, su enseñanza, sólo puede sobrevivir si aprende a reinventarse – e incorporar, en sus dispositivos, líneas que incluso pueden no ser dibujo. En el contexto contemporáneo de la enseñanza artística, como dice Thierry de Duve: “*Anything goes’, en effet. La seule attitude que nous ne tolérerions pas, c’est celle de Bartleby.*»¹⁹⁴. Este presupuesto, con todo, no es fácil de aceptar. Lo cual es perfectamente comprensible, como refiere Duve: “*Je les comprends: elle leur enlevait tout reste d’illusion de disposer de critères a priori pour guider et jauger le travail des étudiants. Ceux-ci ne sauraient plus a quoi se raccrocher, et leurs professeurs seraient aussi démunis qu’eux.*” Con todo, hoy sabemos que “*(...) même quand on prescrit un médium, un problème plastique, un thème ou un sujet a traiter, les étudiants arrivent a la critique des travaux avec quelque chose qui tente d’échapper par tous les moyens aces contraintes.*”¹⁹⁵

En este texto, Thierry de Duve propone una interesante noción para la fundación de la práctica pedagógica artística: la de la Simulación. Sobre esta noción, en un debate que tuvo lugar en la *École des beaux-arts de Grenoble*, De Duve esclarece: “*Je ne prône pas la simulation comme idée ou idéal de l’art, je prône, comme idée régulatrice de ‘l’apprentissage’ de l’art, une certaine simulation, un certain ‘analogisme’, celui-là même qu’exprime la formule de Jean-Pierre (ou de Kant, ou de Duchamp): A/B = A/B’. Une telle idée n’est ni une*

¹⁹³ “That Albers did not provide his pupils with recipes (...) is not, then, in dispute. His teaching was unquestionably conceived, as he often said, “to open eyes”; it ran counter to the whole philosophy ad weight of the monolithic academic system.” (Goldstein 1996, 282)

¹⁹⁴ La expresión recurrente que caracteriza este famoso personaje, un copista de nombre Bartleby del cuento homónimo de Herman Melville, es: “I’d rather not!” – y que puede ser traducida como: ‘¡Preferiría no hacerlo!’.

¹⁹⁵ Duve, Thierry de. 2008. *Faire école (où la refaire)*. Dijon: Les Presses du reel, 108-110.

théorie, ni une doctrine, ni un projet, à peine un programme." En este momento del debate, otro profesor, B. Marcadé, levanta una objeción: "*Simulation! Pourquoi simulation? Moi, je dis non. Moi, je dis dessin. Le dessin entendu comme 'disegno', c'est-à-dire comme projet. Je dis projection, je dis perspective. Je ne veux pas entendre parler du mot simulation, je résiste au mot simulation (...)*" A lo que Thierry de Duve responde: "*Ce que le 'disegno' était au XVI^e siècle, la simulation l'est au nôtre.*" (Duve 2008, 87)¹⁹⁶

Simulación, experiencia del ejemplo. Se trata aquí, nuevamente, de la noción de paradigma antes abordada, integrando oblicuamente el concepto de dispositivo. Como referimos, el ejercicio de dibujo – y su enunciado, en contexto pedagógico, funciona precisamente por analogía : de lo particular a lo particular, moviéndose de singularidad en singularidad. Y se constituye como tal suspendiendo y, al mismo tiempo, exponiendo su pertenencia al conjunto (del cual es indisoluble), de tal forma que ya no es posible separar en esa operación la ejemplaridad de la singularidad. La historicidad del paradigma no está en la diacronía ni en la sincronía, sino en la intercepción de ambas. En nuestra condición contemporánea ya no nos es posible defender los Universales, en el sentido en que los definía Deleuze (el Texto, el Modelo – académicos y demás). La única hipótesis de funcionamiento operativo es el paradigma. Porque es preciso transformar el ejemplo en algo mayor y más operativo. Y este proceso sólo puede ser efectuado por una operación como la que caracterizábamos a partir del concepto en Foucault. Para un profesor de dibujo, una de las preguntas fundamentales que se encuentran siempre presentes en su práctica pedagógica es: ¿qué dispositivo puede potenciar el aprendizaje del dibujo? O, en otras palabras, ¿qué modo de ‘disposición de las experiencias’ puede aumentar la potencia de actuar a través del dibujo, de sentir a través del dibujo, de pensar a través del dibujo, de rehacer a través del dibujo? Esta experimentación fundada

¹⁹⁶ "For, as I have observed, an academy was a center of humanist learning, 'disegno' a shorthand alluding to intellectual, not manual, activity. And one of the first concerns of the academy, shortly after it was created, was the matching of its name with a seal or device proclaiming its high intellectual purpose." (Goldstein 1998, 17)

en el dispositivo es uno de los fundamentos de la contemporaneidad artística. Un movimiento de creación que encuentra su sentido en el propio movimiento interno, sin obedecer o ser limitado por reglas exteriores a ese movimiento. Producir ese movimiento que sólo obedece a su necesidad interna conduce a una enorme pluralidad de prácticas y de medio en el arte y, obviamente, a una diversidad de éticas y políticas de la creación.

Sin embargo, es pertinente preguntar: ¿Cómo se puede pensar esa potencia cuando las manifestaciones no remiten al mundo de la aplicación, del modelo, al mundo de las profesiones? ¿Será posible aislar estas fuerzas sin recurrir a la materia en la que (y con la que) se manifiesta? ¿Cómo se captura? ¿Cómo se consigue enunciarla? Y, por fin, ¿cómo se consigue mantener esa experiencia dentro del perímetro del dibujo? Dado que el dispositivo tiene esa capacidad para ganar grados de libertad en el trayecto experimental que inventa – teniendo el ejercicio de dibujo esa naturaleza exploratoria –, ¿cómo podemos salvaguardar la permanencia del ejercicio en el interior del territorio del dibujo y de su esfera de problematizaciones? O sea, ¿cómo podemos asegurar que un ejercicio de dibujo siga siendo un ejercicio de dibujo? ¿Cómo podemos certificar que los contenidos ahí experimentados sean los del dibujo – cumpliendo, así, pedagógicamente, los objetivos propuestos? Esta es, en efecto, una dificultad que atraviesa la condición contemporánea de la producción artística – y no sólo del dibujo. El dispositivo articulará siempre, como ya señalaba Foucault, poder y saber – aquí articulados sobre el territorio del dibujo. Con todo, la tendencia, o, mejor, la posibilidad de que el dispositivo creado por el ejercicio de dibujo se mantenga en el interior del área disciplinar dependerá siempre (como ocurre, según Agamben, en la invención de un Paradigma) de la acuidad, de la atención y de la capacidad del profesor de dibujo para diagnosticar la configuración del presente, de lo actual. Tal como recuerda Vítor da Silva: *“Os desenhos são o resultado essencial, os objectos do “complemento” da ideia-desenho, na medida em que todo e qualquer desenho implica a consistência da sua ideia, do seu princípio, dos seus meios e dos seus fins. No entanto, aquilo que realiza a ideia são as acções, os traçados e as imagens claras ou obscuras da sua construção.*

Assim, os desenhos são a presença de uma ideia, incompleta, de uma acção posta à prova na sua realização.” (Silva 2004, 401) Este encuentro entre esa “ideia-desenho” y “as acções, os traçados” – que comporta siempre el movimiento de su construcción, tanto como el de su desconstrucción (y de su propia destrucción) – es la naturaleza misma del dispositivo.

2.2d. El placer de jugar y aprender

“Too much drive and engagement narrows the possibilities of art just as much as an excess of insouciance.”

James Elkins, Why Art Cannot Be Taught

1.

Muchas actividades humanas tienen, en su génesis, un terreno común, caracterizado por la unidad entre trabajar y jugar, así como por una más o menos grande búsqueda de placer. Esta búsqueda de placer presupone una determinación general de la voluntad a la cual se encuentran subordinadas diversas reglas prácticas. El jugar deberá ser entendido aquí como una experiencia de conocimiento experimental, en el cual se trazan líneas de experimentación del (y en el) mundo; en suma, jugar es, paradójicamente, una actividad seria.¹⁹⁷ Es más: es parte de la propia naturaleza del dibujo y deberá ser programáticamente explorada en contexto pedagógico. El placer del dibujo adviene, con todo, de diversos orígenes que, a pesar encontrarse de relacionados, son diferentes entre sí. El modelo que opone trabajo y placer no tiene, en la práctica del dibujo, ningún sentido. Toda práctica consecuente del dibujo – y todo abordaje pedagógico responsable en el área – debe promover la integración del placer en el acto de dibujar, en lugar de promover el divorcio entre ‘trabajo serio’ y ‘juego inconsecuente’.

¹⁹⁷ Uno de los autores más serios y sistemáticos en el abordaje de este tema de las nuevas condiciones culturales del ocio es Chris Rojek, cuyo libro “The Labour of Leisure” traza un riguroso diagnóstico de este tema: Rojek, Chris. 2009. *The Labour of Leisure: The Culture of Free Time*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.

En 1975, Giorgio Colli, en el texto *El nacimiento de la filosofía*, al abordar uno de los elementos fundamentales del mito griego del Laberinto, dice: *“Dioniso chama a si os homens vanificando o seu mundo, esvaziando-o de toda a consistência corpórea, de todo o peso, rigor, continuidade, tirando toda a realidade à individuação e aos fins dos indivíduos. Nos fragmentos órficos Dioniso é uma criança, e os seus atributos são brinquedos, a bola e o pião. Um elemento lúdico faz também parte do modo da manifestação de Apolo aos homens, nas expressões da arte e da sabedoria, mas o jogo apolíneo concerne ao intelecto, à palavra, ao signo: em Dioniso, pelo contrario, o jogo é imediatidade, espontaneidade animal que se goza e se cumpre na visibilidade.”*¹⁹⁸ Es la manifestación de estas ancestrales pulsiones lúdicas, particularmente de la última, así como el modo de esa manifestación en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del dibujo, que pretendemos abordar aquí.

La función lúdica del dibujo a la que nos referimos antes, ese ‘placer de jugar’, puede asumir una inmensa variedad de manifestaciones. Esta característica, inscrita en la práctica del dibujo, tiene tantas formas como razones hay en el deseo que acompaña al acto de dibujar. Para ilustrar esta dimensión del dibujo pretendemos analizar brevemente lo que podemos considerar las dos extremidades de este vasto campo. La primera se encuentra en la fruición, en el regocijo, la diversión ligera, que en francés se conoce como ‘*allégresse*’. Esta es, según la definición de Alain, *“(...) une émotion sans pensée, qui résulte de bonne nutrition et d’énergie disponible. (...) Ce qui distingue l’allégresse des autres espèces de la joie, c’est que l’action se fait en même temps que l’idée en vient. On est allègre en ce qu’on sait très bien faire. On n’est pas allègre en ce qu’on apprend. On n’est pas non plus allègre en compagnie; (...) L’allégresse n’a point de précaution.”*¹⁹⁹ Podemos definir esta dimensión placentera como algo que se sitúa en la inmediata vecindad de una práctica incongruente, totalmente desprovista de intención experimental. Se encuentra

¹⁹⁸ Colli, Giorgio. 1998. *O Nascimento da Filosofia*. Lisboa: Edições 70, 30-31.

¹⁹⁹ Alain. 1958. *Les arts et les dieux*. Paris: Gallimard, 1030.

intrínsecamente ligada a ese novelo que apoya la producción de un dibujo y que envuelve las acciones hápticas de la inscripción sobre la superficie, la autonomía aparente (y relativa) de la mano que dibuja (donde Doodle, el muñeco esbozado distraídamente en el margen de las páginas, constituye un ejemplo evidente), la interacción con los materiales, la indeterminación de la forma que surge sin notarse.

La escisión, antes referida, entre trabajo y placer, es particularmente evidente en el modo en que las personas se relacionan con la práctica descomprometida del dibujo (que se encuentra próxima de la idea de 'hobby'), constituyendo generalmente un reducto de placer elaborado en el exterior de la esfera del 'trabajo serio'. El hobby es la propia preservación de un espacio privado, del placer de una práctica. Su dimensión lúdica está directamente asociada a la satisfacción proporcionada por la habilidad en una determinada área. Es un placer que resulta de la capacidad de producir algo que define la propia idea de cuerpo autoral, comprendiendo un universo material restringido (constituido por objetos y herramientas específicas), habilidad (que generalmente implica una competencia de manualidad) y responsabilidad estética (que implica la construcción de criterios de gusto). Es, para quien hace, un paradigma exterior a la configuración del cotidiano del ciudadano y sus responsabilidades económico-sociales. El hobby posee sus propias reglas afectivas, sus ritmos, su ecúmeno, ya se trate de una colección de estampillas, de jardinería o de la práctica del dibujo. Como Godard muestra en su documental para televisión '6x2'²⁰⁰, de 1976, el producto resultante del hobby no posee el mismo valor del trabajo remunerado, es un territorio a parte, que implica una inversión de otra naturaleza, más reservada, secreta y, de cierta forma, sagrada. El placer retirado de la práctica del dibujo experimentado por el dibujante amateur es de esta naturaleza. Existe siempre un deseo secreto, una intención postergada, no es necesariamente banal. Un ejemplo curioso de lo que hablamos es testimoniado

²⁰⁰ Godard, J.L. e Mielville, Anne-Marie. 1981. *Six fois Deux, sur et sous la communication*. Lausanne: JLG

por Richard Feynman (ya mencionado en el punto anterior), que refería como origen de su aprendizaje del dibujo – que prosiguió hasta el fin de su vida – la búsqueda de un territorio donde pudiese explorar una emoción: *“I wanted very much to learn to draw, for a reason that I kept to myself: I wanted to convey an emotion I have about the beauty of the world. It's difficult to describe because it's an emotion. (...) It's a feeling of awe-of scientific awe-which I felt could be communicated through a drawing to someone who had also had this emotion. It could remind me, for a moment, of this feeling about the glories of the universe.”*

²⁰¹ Este fenómeno es particularmente visible cuando, en una situación social, se habla informalmente de práctica, aprendizaje o enseñanza del dibujo. Los testimonios y los discursos sobre el dibujo (y el placer del dibujo) tienden a instalarse en ese lugar personal, intransmisible, donde la voluntad de la expresión asume un lugar preponderante. Pero si, para el dibujante amateur, el placer del dibujo posee esa función casi mágica de revelar una imagen a través de operaciones de inscripción que la mana efectúa sobre una superficie, para el artista plástico el placer tiende a asumir generalmente una forma obsesiva, como ocurre con toda práctica obsesiva. La dimensión lúdica todavía está ahí, pero ahora es inseparable de una necesidad originada por una voluntad mayor que el propio autor. Es que el propio trabajo de taller encierra las nociones de placer y diversión, como testimonian creadores de áreas tan diferentes como la música, la literatura, las artes plásticas. En esa extremidad opuesta a la ‘allegresse’, ese flujo lúdico sin destino, memoria o inscripción, el placer del dibujo se encuentra directamente ligado a su potenciación en cuanto herramienta creativa. La diferencia fundamental ante esa ‘allegresse’ reside precisamente en su capacidad para pensar la sorpresa, incorporándola en el propio proceso de trabajo.²⁰² Para el artista plástico, la práctica del dibujo proporciona un pliegue que, operando sobre la dimensión lúdica, produce una concientización del acto experimental. Es aquí que el autor puede identificar la pertinencia de los

²⁰¹ Feynman, Richard P. (and Leighton, Ralph). 2007. *Surely You're Joking, Mr. Feynman!. The Adventures of a curious character*. London: Vintage, 160-161.

²⁰² Esta dimensión, caracterizada por el cruce entre placer y necesidad, implica una desconfianza fundamental ante la mera fruición.

resultados de esa inscripción del dibujo – permitiéndole actuar sobre esta y recuperarla a otro nivel de experiencia – promoviendo así dispositivos de invención y de imaginación de las formas.

2.

Cuando Leonardo da Vinci, en su Tratado de Pintura, aconsejaba al joven candidato a pintor que observara atentamente las manchas y suciedades en una vieja pared, para retirar y desarrollar asociaciones formales – y figurativas – concebía esta operación como instrumento creativo legítimo, y no como una distracción inconsecuente. Casi tres siglos más tarde, Alexander Cozens, uno de los más notables pintores paisajistas de su época (y cuya obra consolidó la temática del paisaje como tema pictórico del arte occidental), refiere, en su ‘Nuevo método para apoyar la invención, en el dibujo, de composiciones originales de paisajes’²⁰³, el momento de encuentro con esta observación de Leonardo, y ve en esta una genealogía donde puede inscribir su abordaje ‘inventivo’.²⁰⁴ Para ambos no hay práctica inconsecuente del dibujo, el ‘jugar’ es sólo una notable y pregnante herramienta de experimentación. Para caracterizar la segunda extremidad de la línea de manifestaciones de esta dimensión lúdica del dibujo, observemos el ‘New method...’ propuesto por Cozens en 1785. Su Método posee una secuencia de procedimientos que debe ser siempre la misma, según explicita Cozens. El artista, profundamente absorbido en el tema del paisaje, apunta velozmente con el pincel la mayor variedad de formas y de impregnaciones gráficas sobre el papel. Ese dibujo preparatorio previo, compuesto de manchas vagas, es así sujeto a una conjugación de interpretaciones compuesta por la imagen inicial, naturalmente difusa, y por los efectos de la velocidad de los gestos que inscribieron, en la hoja, aquellos

²⁰³ Cozens, Alexander. 2005. *Nouvelle méthode pour dessiner des paysages*. Paris: Allia.

²⁰⁴ "Among other things I shall not scruple to deliver a new method of assisting the invention, which, though trifling in appearance, may yet be of considerable service in opening the mind, and putting it upon the scent of new thoughts; and it is this. If you look upon an old wall covered with dirt, or the odd appearance of some streaked stones, you may discover several things like landscapes, battles, clouds, uncommon attitudes, humorous faces, draperies & c. Out of this confused mass of objects, the mind will be furnished with abundance of designs and subjects perfectly new". (Cozens 2005, 71)

señales. Si la forma general resultante corresponde a la búsqueda de una composición de conjunto, las partes secundarias son, en una segunda fase del proceso, ‘abandonadas al movimiento caprichoso de la mano y del pincel’. El papel primeramente doblado y arrugado y después desdoblado produce una gran diversidad de formas accidentales. Conforme ilustra el autor en las imágenes de este pequeño tratado, el método solicita una considerable variedad de técnicas en la manipulación de las manchas: sobreposición, ‘frottage’, pliegue y despliegue – siempre en torno de una misma idea de paisaje. Esta estrategia definida por Cozens se pretende constituir, explícitamente, como un método cómplice de los presupuestos de la enseñanza y del aprendizaje artísticos. En suma, un abordaje productivo. En una misma composición, las manchas, tal como esbozos fragmentarios, se multiplican extensivamente, proporcionando una vasta gama de opciones para cada línea de experimentación. Esta característica del método de Cozens es precisamente la que constituye su actualidad y su interés para un abordaje pedagógico del dibujo. En él, el autor pretende que el acaso, el accidente, se torne efectivamente método, efectuando una transferencia en el origen de los modelos tradicionales. Porque ya no se trata aquí de copiar la naturaleza o el dibujo del maestro, sino de partir de los accidentes ‘controlados’ de forma tal que el efecto casual pueda perder su dependencia estricta del caos accidental y compartir la responsabilidad de su origen con la idea o el criterio del autor. Este método de control interpretativo de la mancha (blot) constituirá una herramienta de aproximación a la imagen mental que el artista persigue en su trabajo. La articulación entre el modo en que el acaso y la acción voluntaria actúan sobre la entidad protagonista, ‘la mancha’ (o ‘borrón’) es definida por el propio Cozens como un ‘producto del acaso rectificado en la constitución del dibujo’(Cozens 2005, 31). Esa promoción del papel del acaso en la constitución de la forma ‘paisaje’ permitiría al artista evitar las copias sometidas²⁰⁵ al referente – en este caso el paisaje – o de los modos en que los maestros del pasado lo habían interpretado, y centrar su trabajo en la propia

²⁰⁵ Este procedimiento caracterizaba, en la época, la enseñanza académica del dibujo – habiendo continuado una práctica esencial en la enseñanza del dibujo hasta el fin del siglo XIX.

construcción de una idea mental y plástica de paisaje. En el epílogo a una edición bilingüe del Método de Cozens denominado “*L'accident érigé en méthode*”, Danielle Orhan observa que:

“La méthode de Cozens vient finalement s'ajouter à l'arsenal des nombreuses techniques utilisées par les peintres pour créer un idéal préétabli. (...) Or, si ce principe de la combinatoire sert la construction d'un paysage idéal, il devient avec Cozens le moyen d'éviter toute disparité par la subordination des parties du paysage à une forme qui le définit tout entier. Dans la macule, l'assemblage de formes pleines et accidentelles se distingue du collage d'éléments épars esquissés puis insérés dans une composition. Son élaboration se plie à la stratification de la mémoire et à l'idée que l'artiste veut matérialiser. Ce processus de remémoration est intimement lié à un effort d'imagination, bien plus qu'à un souci d'imitation. Pour Cozens, la forme ne cesse de naître de l'esprit. Mais la fantaisie y joue un rôle prépondérant, ce dont la méthode augure de par les éléments de hasard convoqués. (...) Notre regard retranscrit instantanément les macules en formes reconnaissables au point d'atteindre la vraisemblance d'un paysage. Mais c'est la forme née du seul esprit qui' suscite ce processus mental de l'analogie. La macule est un tremplin pour faire jaillir des idées et créer des paysages nés de l'imagination de la même manière que l'on perçoit des figures dans la conformation des nuages. Le jeu des associations laisse sans cesse advenir de nouvelles images, la macule contient une masse d'informations, de suggestions de formes. Dans l'épaisseur de la coulée d'encre, dans cette mise en abyme d'une image ou, plutôt, d'images, apparaît le paysage. Ce passage immédiat du chaos de la forme à l'apparition soudaine d'un motif figuratif inscrit la tache à l'origine de l'art, au principe premier de toute création.” (Cozens 2005, 64).

Este ‘jugar’ del dibujo es una verdadera herramienta de experimentación: el método de Cozens constituye la mejor ejemplificación de este hecho²⁰⁶, efectuando una síntesis verdaderamente innovadora y eliminando la distinción entre trabajo y placer (entre la dimensión laboral y la dimensión lúdica – donde jugar y trabajar constituyen efectivamente una sola entidad). Puede decirse que, independientemente del contexto donde tiene lugar su práctica (ya se trate de un amator, de un proyectista o de un artista – como lo testimonian las figuras de Watteau, Turner, Delacroix, Giacometti o Beuys), el placer del dibujo puede

²⁰⁶ Los manuales de iniciación al dibujo son conscientes de esta naturaleza lúdica intrínseca a la práctica del dibujo, insistiendo, particularmente, en este punto – incluso como modo de divulgación del producto.

tornarse una ‘manía’.²⁰⁷ Muchas son las razones que llevan al dibujante a esta condición de ‘esclavo feliz’: ya porque este juego se torna una herramienta imprescindible para el trabajo, ya porque proporciona un placer háptico-sinestésico sin el cual no se concibe el cotidiano, ya porque da a la rutina del taller una agilidad suplementar, un compromiso primordial con el cuerpo, ya porque constituye una referencia para el trabajo de taller y una simplificación, un acceso a la comprensión y a la explicitación del mundo visual, en razón del carácter rudimentario de los procedimientos técnicos de los que se vale. La formulación de la dimensión lúdica del dibujo como instrumento de conocimiento experimental, conoció diversas manifestaciones a lo largo del siglo que le sucedió (donde tuvieron lugar singulares y atípicas producciones de dibujo como las de Teophile Bra²⁰⁸ o Vitor Hugo²⁰⁹). Fue, mientras tanto, en el siglo XX, con el surrealismo (y su relectura instrumental de las formulaciones avanzadas por el psicoanálisis) y con toda la panoplia de procedimientos experimentales que lo acompañaron²¹⁰, que el dibujo consolidó esta nueva dimensión que integra, en la práctica y en el pensamiento del dibujo, nociones como la de lúdico y acaso.

En la medida en que el objeto empírico de la presente investigación – el ejercicio de dibujo como modo de implementación de la práctica pedagógica del dibujo – es un tema poco trabajado en el ámbito de la enseñanza del dibujo artístico, intentaremos cruzar más adelante los dos conceptos antes evocados (que, precisamente, nos ayudan a comprender la naturaleza del ejercicio de dibujo), especialmente el de dispositivo y el de paradigma, en la relación que

²⁰⁷ Es cierto que la práctica del dibujo puede ser propensa a la obsesión (numerosos testimonios confirman esta realidad). Hay una ligación sutil entre la dimensión del placer del dibujar y la obsesión del dibujo – la separación entre ambas puede tornarse una frontera frágil. Según Sennett apenas una postura de moderación (característica de las prácticas artesanales), puede proteger las prácticas de las amenazas de la obsesión: “*Rewriting a sentence again and again to get its imagery or rhythm just right requires a certain obsessional energy. In love, obsession risks deforming the character; in action, obsession risks fixation and rigidity.*” (Sennett 2008, 243).

²⁰⁸ Bra, Theophile. 2007. *Sang D’Encre, Theophile Bra 1797-1863*. Paris: Paris-Musées.

²⁰⁹ Georgel, Pierre, Marie-Laure Prevost, Florian Rodari, and Luc Sante. 1998. *Shadow of a Hand: Drawings of Victor Hugo*. London: Merrell Publishers Ltd.

²¹⁰ Pompidou, Centre Georges. 1995. *Dessins surréalistes: Visions et techniques*. Paris: Editions du Centre Pompidou.

ambos puede tener (en la enunciación y en el desarrollo de los ejercicios de dibujo) con aquel otro juego.

2.2e. Los ejercicios de dibujo y el juego

“Sans doute (...) le dessin est représenté, ressenti et expérimenté comme une compulsion, comme l’effet d’un élan irrésistible. Valéry peut écrire qu’il constitue «peut-être la plus forte tentation de l’esprit» et nombre de vies de peintres montrent une compulsion précoce et souvent (...) à griffonner, esquisser, tracer, croquer ou silhouetter.”

Jean-Luc Nancy

1.

Para los alumnos de artes plásticas, los ejercicios tienen, generalmente, un mal nombre. Más allá de que las posibilidades del origen del problema se encuentre fundadas en una estrategia pedagógica deficiente (o en una carencia comunicacional entre el profesor y los alumnos), el repudio frente a los ejercicios (testimoniado habitualmente por los alumnos en la conclusión de su formación en dibujo de artes plásticas) se sigue, por la naturaleza de los argumentos, de otras cuestiones. Intentaremos, más adelante, identificar su origen (o, al menos, una parte) y entender el modo en que esta reacción al ejercicio se relaciona estrechamente con la idea de juego, pudiendo la integración de criterios asociados al juego, en la enunciación del ejercicio, desempeñar un papel fundamental en su eficacia pedagógica. Generalmente la argumentación de los alumnos asume tres figuras distintas:

a) los ejercicios (propriadamente dichos) no son inteligibles. Tendencialmente, como vimos antes, esto se debe a una configuración deficitaria del enunciado del ejercicio en cuanto herramienta de instrucción. Un juego (o, más precisamente, un cierto tipo de juego) se configura por reglas que se constituyen como condición sine qua non para la propia existencia de la acción. En este sentido, una estructura de enunciación que se presente asociada a la presencia de un ‘juego’ tiene más posibilidades de ser entendida.

b) los enunciados vienen de fuera, son impuestos a partir de un exterior (y nada, o poco, tienen que ver con el alumno y sus asuntos). Esta exterioridad siempre fue, en la enseñanza del arte, un problema. Con todo, en nuestra época caracterizada por una constante negociación y por una evidente crisis de autoridad, esta dimensión es agravada. ¿Dónde puede ayudar el juego? El jugador se torna en sí mismo parte del juego, siendo esa una de las características que lo definen como procedimiento cultural. En este sentido, la inserción de la idea de juego en una dimensión pedagógica en las artes puede implementar, en el alumno, la invención de dispositivos cuyas funciones se podrán revelar cruciales para su trabajo posterior en cuanto artista plástico.

c) los ejercicios son aburridos. Esta particularidad se debe generalmente de la inexistencia de una dimensión lúdica (elemento fundamental de la idea de juego) en el enunciado del ejercicio. Esto se debe, para bien o para mal, de una inadecuación al contexto cultural que define la contemporaneidad y, consecuentemente, la formación previa del alumno. No podemos simplemente ignorar que las denominadas industrias lúdicas ocupan hoy, como nunca antes en el pasado, un amplio segmento de las actividades de la adolescencia y de la juventud. Frecuentemente, el enunciado del ejercicio no es integralmente inteligible. Y no puede serlo dado que esa percepción es uno de los objetivos del propio ejercicio. En otras palabras, es preciso realizar el ejercicio para que accedamos al tema del aprendizaje que el ejercicio sirve y que ahí se encuentra presentado. En este sentido, articular, conscientemente, la noción de juego en la concepción del enunciado puede servir para hacer fluir el proceso de su desarrollo hasta el momento en que este pueda adquirir otra dimensión, más autónoma, donde el carácter lúdico adquiere una importancia secundaria.

Una de las primeras manifestaciones del pensamiento del juego en la caracterización y diferenciación de una cultura remonta ya a fines del siglo XVIII, especialmente a Schiller²¹¹. Con todo, es un siglo más tarde que Karl Groos, otro

²¹¹ Friedrich Von Schiller, poeta, escritor y filósofo alemán (1759 –1805).

alemán, psicólogo, se dedica en profundidad al análisis del juego. Groos analiza el juego de los animales en una obra denominada *Die Spiele der Tiere* (de 1896) y, dos años más tarde, al juego de los hombres: *Die Spiele der Menschen*. Incluso en esta última obra, el autor centra su abordaje en el carácter instintivo del juego, más que en su componente intelectual y simbólica. Tal como ocurrió con Schiller, la presencia de la alegría como aliciente del juego, constituye un punto fundamental de su análisis. Esta característica es identificada con el hecho de que el juego puede ser, en cualquier momento, una acción discontinua, constituyendo, por lo tanto, una actividad libre, pura, sin pasado ni futuro. También el filósofo francés Alain, en 1920, caracterizó el juego como una actividad que se define por su discontinuidad. Según Alain, "*On appelle jeu une activité sans suite, c'est-à-dire telle que la suite est séparée du commencement et suppose qu'on l'efface.*"²¹² Alain señala aquí la instancia de la discontinuidad que caracteriza la idea de juego. El comienzo del juego está separado de su prolongamiento. Para el juego en curso, el momento del inicio del juego es irrelevante, o deja incluso de existir. No hay continuidad o encadenamiento entre 'partidas'. Se volvemos a él, entonces la acción no es un juego. En este sentido, su fundamento es emocional y asume una oposición a lo real. Según el autor, el juego es, hasta cierto punto, una actividad escapista: "*La passion du jeu correspond à l'émotion d'espérance, qui illumine d'abord toutes nos entreprises, mais est bientôt écrasé par les travaux réels. Le jeu offre un moyen d'échapper aux travaux réels, en ressuscitant aussi souvent qu'on veut une espérance toute neuve, et une crainte dont on est maître.*" (Alain 1989/1958, 1066) Pero el lugar de esta pasión no es un lugar de debilidad²¹³; por el contrario, implica coraje y dignidad: "*C'est pourquoi cette passion a quelque chose de noble ; elle donne les plaisirs de la volonté sans l'épreuve du travail et sans les déceptions des*

²¹² Alain. 1989 (1958).. *Les arts et les dieux*. Paris: Gallimard, 1066. (Définitions: JEU).

²¹³ Cualidades estas que están, al contrario de lo que alegan las posturas defensoras del juego en cuanto herramienta pedagógica relevante estrictamente para la educación infantil, particularmente adecuadas a la idea de una experimentación consciente de sus compromisos – y creadoras de líneas de continuidad en el contexto de un trabajo autoral.

entreprises réelles. C'est pourquoi aussi cette passion est redoutable aux âmes fières.» (Alain 1989/1958, 1066)

Esta oposición entre trabajo y juego (que podemos encontrar en la mayor parte de los abordajes posteriores sobre el tema) se manifiesta, en Alain, de forma sutil. En otro texto, posterior, donde el autor aborda el papel del juego en el interior del aprendizaje infantil, son identificadas las características que distinguen entre el trabajo y el juego. Para el trabajo, lo que constituye el testimonio palpable de la acción es la cosa o su resultado: su naturaleza es la continuidad. Ya para el juego, incluso para el jugador en pleno acto, el resultado – el efecto – es irrelevante.²¹⁴ El juego no continua nada, pero recomienza siempre. En el juego, *“(…) aucun object n'est plus ce qu'il est; l'action peuple le monde d'objects invisibles. L'invisible est presque tout dans les jeux. Et tous les jeux diffèrent profondément du travail par ceci que l'effet résultant est tout à fait négligé, même dans les jeux de balle, où l'action change quelque chose. On joue toutes les fois que l'action est le témoin principal du monde ; on travaille, au contraire, lorsque c'est la chose qui est prise comme seul témoin valable de l'action, le sillon est tracé, on le retrouvera demain ; on le continuera. Le jeu ne continue rien ; il recommence.”*²¹⁵

2.

Gregory Bateson, en uno de los famosos Meta-diálogos (que el autor define como una conversación sobre un tema problemático) con su hija²¹⁶ – ante la pregunta de esta sobre si las conversaciones eran realmente serias o apenas un juego, responde: *“Then it seems to be up to me to make clear what I mean by the game idea. I know that I am serious - whatever that means - about the things that we talk about. We talk about ideas. And I know that I play with the ideas in*

²¹⁴ Y, si bien se verifica una mayor incidencia de esta característica en el contexto infantil, está también presente en los juegos de los adultos – donde, en el contexto contemporáneo, como en los deportes profesionales, son tanto juego como trabajo.

²¹⁵ Alain. 1989 (1958). *Les arts et les dieux*. Paris: Gallimard, 1118. (Mythologie enfantine: 1934)

²¹⁶ Mary Catherine Bateson, antropóloga nacida en 1939, entonces contaba con aproximadamente once años – dado que la primera edición del primero de los *“Metalogue”* data de 1951.

order to understand them and fit them together. It's 'play' in the same sense that a small child 'plays' with blocks. . And a child with building blocks is mostly very serious about his 'play'." ²¹⁷ Para Bateson, como veremos más adelante, la idea de juego ²¹⁸ es indisoluble de la de lenguaje y de comunicación. En este sentido, el juego es comunicación y la comunicación es juego. La idea de juego está presente en todas las actividades intelectuales, influenciando nuestras elecciones cotidianas. Conforme observa Jacques Hermann en un texto reciente, el juego es "(...) à la fois rapport, passage, échange, transfert et ce qui est rapporté, passé, échangé, transféré." ²¹⁹ En este sentido, no sólo es posible circunscribir el juego a un solo tipo específico de actividad como no se puede definirlo como un aprehensión singular de lo real, dado que el juego es una naturaleza, nuestra propia naturaleza, dado que "(...) la nature de la culture est d'être jouée. La réalité naturelle-culturelle est ludique. Aucune transcendance n'en fixe le sens. Elle est à la fois assemblage, construction, choix, sélection, prévision... et hasard. Elle ne copie rien, n'imite rien. Rien ne lui est antérieur, postérieur, extérieur. La réalité ne se rattache donc ni à un sens premier (tragique), ni à un sens dernier (utopique). Son jeu consiste à coordonner nature et culture, et à les disloquer." (Hermann 2007) Según este autor, en el juego "Tout se forme et se déforme, s'ouvre et se ferme au jeu. Le jeu manifeste la tension et la torsion de l'espace dans le temps. Spirale, dont les différents plans-moments ne se laissent pas isoler. Distincts, ils communiquent sans qu'on puisse leur attribuer à chacun des limites qui leur seraient propres. La communication est jeu diachronique-synchronique s'exprimant à travers, et malgré, le malentendu qui la forme et la déforme. (...) Le jeu implique (et explique) le hors-jeu. La loi, le hors-la-loi." (Hermann 2007) En el espectro más vasto de la cultura, son las propias leyes las que son inventadas, determinándose los límites de un dentro y de un fuera, delimitando, por esta vía, su propio universo de simbolización.

²¹⁷ in "Metalogues: About games and being serious". Bateson, Gregory. 2000 (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University Of Chicago Press, 14-20.

²¹⁸ En inglés, los matices que separan los términos 'play' y 'game' no son exactamente los mismos que se verifican en las lenguas latinas.

²¹⁹ Ehrmann, Jacques. 2007. *Jeu et rationalité*. Paris : Encyclopédie Universalis

Uno de los primeros trabajos teóricos en notar la importancia antropológica del juego (y uno de los primeros en trabajarlo de forma sistemática) fue la obra 'Homo Ludens' de Johan Huizinga, en 1938. En este texto que, entre tanto, se convirtió en un clásico, el autor se centra en una característica fundamental del juego: su naturaleza competitiva. Para Huizinga, el juego puede definirse como una acción libre que es percibida como ficticia y situada fuera de la vida cotidiana, siendo, con todo, capaz de absorber totalmente al jugador. Es una acción desprovista de cualquier interés material y de cualquier utilidad (a pesar de poder movilizar, como ocurre con el deporte profesional, amplio recursos y medios logísticos) y realizada en contextos precisos y que comportan, preferencialmente, un colectivo: *"Geralmente os jogos só atingem a plenitude no momento em que suscitam uma cúmplice ressonância. Mesmo quando os jogadores podem, sem que daí advenha inconveniente, entregar-se às suas práticas, afastados uns dos outros, os jogos depressa se tornam pretexto para concursos ou espectáculos (...) Têm necessidade de presenças activas e aderentes. E é verdade que nenhuma categoria de jogos escapa a esta lei."*²²⁰ Ni siquiera, como cualquier experiencia en el área pedagógica artística, la componente de juego presente en un ejercicio de dibujo.

En otro texto posterior, que también constituye una referencia fundamental para los estudios sobre el juego, Roger Caillois (Juegos y Hombres: la máscara y el vértigo, 1958) clasifica los juegos en cuatro categorías básicas (*agón*: competición; *alea*: suerte; *mimicry*: simulacro; *ilinx*: vértigo), y sujeta estas categorías, por otra parte, a otra categoría que rehace la clasificación anterior en una graduación que va del *ludus* (el juego reglado) a la *paideia* (el juego espontáneo). Caillois define el juego como una actividad esencialmente libre, en que el jugador no puede ser forzado. El juego no pierde así su naturaleza de entretenimiento apelativo y alegre, separado de lo real y circunscripto dentro de límites espaciales y/o temporales previamente fijados. Su alcance es incierto y no puede ser determinado anticipadamente. Tanto en la definición de juego en

²²⁰ Huizinga, Johan. 1996. *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva, 61.

Hiuzinga como en Caillois, podemos ver que el territorio del juego consiste en una línea situada entre el peso de lo real, sujeto a los instintos, y la suspensión de lo sagrado. Así, para estos autores escapamos al juego, ya por debajo (la vida práctica, con sus realidades), ya por arriba (la perfección de lo divino), con todas las consecuencias morales que implican los términos elevado, bajo, sagrado o realidad. A pesar de la distancia que, conceptualmente, separa ambos abordajes, ambos autores concuerdan en la oposición entre juego y seriedad – remitiendo así para una serie de otras posiciones, como la de gratuidad/utilidad, imaginario/real, etc. Según este punto de vista, las actividades humanas resultan, por un lado, del sueño, la gratuidad, de la nobleza de la postura (o *fair play*), de la imaginación, etc., y, por otro lado, de la consciencia, de la utilidad, del instinto, de la realidad, etc.

Un tercer autor que pretendemos abordar aquí y que trabajó la cuestión del juego, o, más específicamente, la teoría de los juegos, fue Anatol Rapoport, en su obra ‘Luchas, juegos y debates’, de 1974. En un abordaje distinto de los anteriores (y que cruza conceptos de la psicología con datos científicos del área de la matemática), el autor analiza la teoría del juego aplicada a la cuestión de los conflictos humanos. Ahí el autor identifica tres modos o áreas diferentes de procedimientos del conflicto: la lucha, el juego y el debate. En todos ellos podemos identificar la figura del adversario. Con todo, el conflicto asume contornos diferentes, conforme es formulado a partir del contexto de cada una de las tres categorías: *“Aparentemente numa luta o adversário é principalmente um estorvo. Não deveria existir mas, por alguma razão, está ali. Precisa ser eliminado, desaparecer ou perder o seu tamanho ou importância. O objectivo de uma luta é fazer mal, destruir, subjugar ou fazer desaparecer o adversário. Já no jogo (e no debate, evidentemente) não é assim. No jogo, o adversário é essencial. Com efeito, para quem participa do jogo com seriedade e dedicação, o adversário forte é mais valioso do que um oponente fraco.”* De cierta forma, por lo tanto, los adversarios de un juego cooperan: *“Em primeiro lugar cooperam no sentido de seguir absolutamente e sem reservas as regras do jogo. Segundo, cooperam ‘dando o melhor de si’, isto é, apresentando ao outro o maior desafio*

possível. É o desafio que faz o jogo valer a pena."²²¹ El abordaje de Rapoport es especialmente relevante para el contexto de los ejercicios en la enseñanza del dibujo, sobre todo por una razón: el alumno fácilmente tiende a confundir estas diversas figuras del oponente. Naturalmente, una parte del origen de esta aptitud se puede importar a los comportamientos y posturas que caracterizan la faja etaria de los alumnos en los primeros años de un curso superior. Con todo, una parte de esta confusión resulta de una formulación equívoca, mal colocada, del lugar del enunciado en el ámbito del conflicto y que se traduce, consecuentemente, en la relación del alumno con las reglas del enunciado.

Podemos así, en el ámbito de nuestro abordaje, efectuar una síntesis de los abordajes de los cuatro autores antes referidos, en lo que se refiere a la naturaleza del juego: a) el juego es esencialmente discontinuo – se organiza en bloques de experimentación afines pero siempre autónomos; b) el juego está centrado en el proceso – tornándose irrelevante el proceso que le dio inicio en el transcurso de la acción; c) el juego tiene lugar – y se construye – en una dimensión exterior (paralela) a la realidad; d) el juego posee una naturaleza competitiva; e) el juego no tiene ninguna utilidad fuera de los parámetros que comporta en sí mismo; f) el juego transcurre según reglas determinadas de antemano; g) el juego implica una participación voluntaria del jugador; h) el desenlace del juego no puede ser determinado anticipadamente; i) el juego es una figura de conflicto donde, al contrario de la lucha, el adversario es imprescindible.

Las crías de los mamíferos, como todos nosotros experimentamos con las mascotas de nuestra infancia, juegan. Esos juegos constituyen escenarios de simulación (de problemas) para construir las competencias necesarias a su sobrevivencia en la edad adulta. Son juegos con reglas. Cuando los cachorros se persiguen, mordién dose, saben que el objetivo no es lastimar. Es un juego. Las crías, en sus juegos, configuran uno de los fundamentos del juego: el hecho de

²²¹ Rapoport, Anatol. 1974. *Lutas, Jogos e Debates*. Brasília: Editora Universidade de Brasilia, 4-5.

tener lugar, en aquella acción, la conciencia de un pliegue de lo real. Cuando los progenitores de ciertos mamíferos juegan con los hijos fingiendo, por ejemplo, complejas secuencias de movimientos de caza y persecución, también distinguen la situación real de la simulación. Lo hacen con otro propósito que el de cazar, pero posiblemente para ayudar al proceso de instrucción de los hijos. Ni bien crecen, el comportamiento de la madre se altera, ese pliegue comportamental se torna superfluo²²² (constituyendo una especie de meta-instrumentalidad del lenguaje en el proceso comunicacional del animal). Ya Karl Groos veía en el juego de los animales una alegre preparación para los desafíos cruciales de la vida adulta. Para este autor, el juego constituía la propia razón de ser de la juventud: 'Los animales no juegan por ser jóvenes, son jóvenes porque deben jugar'.²²³ Esta naturaleza del juego ('esto es un juego') ya había sido identificada, como vimos antes, por Huizinga, cuando caracterizaba como inscripto en una instancia que es, de alguna forma, exterior a lo real. Sin embargo, Bateson introdujo, en el universo del juego humano, una nueva cuestión: "*But this leads us to recognition of a more complex form of play; the game which is constructed not upon the premise "This is play" but rather around the question "Is this play?"*"²²⁴ En efecto, este punto fundamental para entender la presencia de la dimensión del juego en los ejercicios de dibujo – y sus enunciados – lo encontramos precisamente en la formulación que este autor desarrolla en su ensayo 'A Theory of Play and Phantasy', de 1954, inscripto en su obra basilar 'Steps to an ecology of mind'. Bateson analiza el papel del juego en el lenguaje, definiendo – en la formulación que los jugadores hacen de la idea de juego – la conciencia de la existencia de un pliegue en la significación del lenguaje que lo remite a una

²²² Esta disponibilidad del animal adulto en el momento del juego no tiene lugar apenas bajo condiciones de empatía y simpatía (por parte de un progenitor con su cría) sino en numerosas situaciones donde las aves simulan estar heridas e incapaces de volar de forma a convencer a sus predadores que son presa fácil, y así alejarlos de sus nidos, crías y huevos.

²²³ Esta paradoja de Groos es citada Caillois, Roger. 1990. *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Cotovia, 189.

²²⁴ Gregory Bateson: "A Theory of Play and Phantasy", de 1954, e integrado posteriormente en su famoso libro: Bateson, Gregory. 2000 (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University Of Chicago Press. Nota do autor: "This essay was read (by Jay Haley) at the A.P.A. Regional Research Conference in Mexico City, March 11, 1954. It is here reprinted from A.P.A. *Psychiatric Research Reports*, II, 1955, by permission of the American Psychiatric Association."

dimensión que está más allá de la denotación. El enunciado ‘Esto es un juego’ implica, desde luego, una operación metalingüística que introduce lo que el autor denomina ruptura entre el mapa y el territorio²²⁵, remitiendo el enunciado a una dimensión ritual. A la naturaleza del juego que deberá estar presente en el enunciado del ejercicio de dibujo no le basta la conciencia del enunciado y de los ejercicios como propuestas de juego. Es necesario, simultáneamente, introducir lo que Bateson define como la pregunta: ‘¿Será esto un juego?’. La diferencia es enorme y resulta de una operación que tiene lugar sólo en la dimensión humana del juego. En cuanto la primera avanza con una mera aceptación contractual de los términos del ejercicio – vinculados por el horizonte contractual más amplio que remite al proceso pedagógico donde el alumno se encuentra inscripto –, la aceptación de un desafío, de un reto, sin continuidad más allá de su propia formulación y consecuente respuesta (que, como refería Alain a propósito de la discontinuidad en el juego, no continua nada, sino que apenas recomienza), la segunda implica un compromiso efectivo. Es este compromiso que permite que el ejercicio sea incorporado críticamente, desarrollado de modo a inscribirlo en un contexto de aprendizaje más vasto y que – cuestión crucial para una experiencia pedagógica en el área artística – pueda servir los propósitos de responsabilización autoral. O sea, que el alumno pueda elaborar su propio registro adecuado a la articulación entre lo que el enunciado presenta – desde el punto de vista del proponente (la estrategia de enseñanza que sirve) – y sus propios intereses personales, asumiendo en el proceso la responsabilización de esas opciones; y obteniendo, en este proceso, una efectiva experiencia pedagógica.

El sentido pedagógico del enunciado de un ejercicio de dibujo sólo puede ser alcanzado cuando se torna, en su experimentación, simultáneamente juego y trabajo, aceptación y duda. En cuanto trabajo, es parte integrante de la

²²⁵ Bateson define aquí el desajuste en la relación ‘mapa-territorio’ (al nivel del lenguaje) por el hecho de que el mensaje no consiste, denotativamente, en los objetos que describe, sino en el hecho de ser, para el objeto, lo que el mapa es para el territorio. Para ilustrar esta distinción entre mapa y territorio en las operaciones del lenguaje, el ejemplo al que Bateson recurre es: ‘La palabra «gato» no tiene pelo ni araña’: (Bateson 2000/1972, 182).

consciencia del aprendizaje. En cuanto juego, es el propio motor de la renovación que permite sustentar ese trabajo. ¿De qué sirve el juego al ejercicio de dibujo? El juego sirve para pensar las razones de su práctica, implementando su desempeño pedagógico, nivelando el pensamiento del dibujo como pensamiento a través del dibujo. De cierta forma, tal como ocurre en la inscripción en epígrafe, también en los ejercicios de dibujo proceso y producto son equivalentes. Accediendo a esta dimensión, el juego será trabajo y el trabajo, juego. Como refirió Schiller, en 1794, “(...) o homem só joga quando é homem (...) e só é verdadeiramente homem quando joga.”²²⁶

3.

Pensar los ejercicios a partir de la noción de juego, como intentamos esclarecer, es fundamental para comprender su naturaleza y el modo en que sus dispositivos asociados funcionan y apoyan las prácticas del aprendizaje del dibujo.²²⁷ Conscientes de que los ejercicios de dibujo no agotan su complejidad y sus funciones pedagógicas en este componente lúdico, consideraremos a continuación, en orden a reforzar nuestra argumentación, la proximidad entre el ejercicio y el juego.

Un texto fundamental sobre la noción de juego, particularmente en el interior del contexto de la producción artística y del pensamiento del arte, es el texto “*Play as the clue to ontological explanation*”, de Hans-Georg Gadamer,²²⁸ que se encuentra en su obra ‘Verdad y método’. El concepto de juego ocupa un lugar central en el pensamiento hermenéutico de este filósofo y provee la base para la comprensión de la experiencia artística – y del conocimiento en

²²⁶ Schiller, Friedrich. 1862. “*Lettres sur l’éducation esthétique de l’homme*”, Oeuvres VIII. Paris: Gallimard.

²²⁷ Consideramos aquí, naturalmente, aquellos ejercicios cuya complejidad se encuentra más allá de la presentación rudimentaria de cuestiones técnicas de la propedéutica de la disciplina.

²²⁸ Hans-Georg Gadamer (1900-2002), filósofo, é uma figura fundamental no desenvolvimento da hermenêutica contemporânea. A sua obra decisiva, denominada “Verdade e Método” (*Wahrheit und Methode*), foi editada em 1960. (Gadamer, Hans-Georg, Joel Weinsheimer, and Donald G. Marshall. 2005. *Truth And Method*. London: Continuum.)

general.²²⁹ Presentaremos a seguir los puntos que, en su abordaje, el autor resalta en relación a la noción de juego, y que nos parecen esenciales para el pensamiento de la naturaleza de los ejercicios de dibujo, particularmente en el modo en que son ahí formuladas las entidades del juego y del jugador – así como el posicionamiento relativo de una en relación a la otra – en la acción de jugar. La noción de juego en Gadamer se distingue significativamente de las usadas por otros autores que lo antecedieron – especialmente Kant. Kant centra la experiencia del juego en el sujeto, considerando el sujeto como una forma a través de la cual el sujeto se expresa libremente. El sujeto es así el instigador del juego y de sus dinámicas se encuentran subordinadas a él – como instrumentos latentes que sirven al sujeto de acuerdo a su libre voluntad. Gadamer coloca la cuestión de forma casi diametralmente opuesta, refutando lo que denomina subjetivación del proceso del juego. Alternativamente, este autor centra su análisis en la propia ocurrencia del juego, invirtiendo las relaciones entre jugador y juego y atribuyendo a este último el papel de sujeto. Consecuentemente, el jugador se torna así el objeto y no el sujeto del juego. Para Gadamer el juego es independiente de la consciencia del jugador – poseyendo así su propia esencia: *“(…) play is not to be understood as something a person does. As far as language is concerned, the actual subject of play is obviously not the subjectivity of an individual who, among other activities, also plays but is instead the play itself.”* (Gadamer 2002/1960, 104) Para el autor, el papel del jugador es secundario o, más exactamente, él desempeña el papel de un catalizador, de un agente que impulsa el propio juego. La expresión subjetiva es transpuesta del sujeto que juega para el propio juego (esto significa que Gadamer distingue entre el juego y la actitud del jugador, siendo el jugador el elemento más frágil en la

²²⁹ Para entender lo que Gadamer entiende por Juego es preciso considerar el doble significado de la palabra alemana Spiel, que puede ser la palabra juego y jugar, no coincidiendo totalmente, sin embargo, con ninguna de las dos. El término posee entre nosotros la misma dualidad; con todo, en alemán la dimensión que este término implica es diferente, especialmente en la relación entre el singular y el plural del uso de la palabra. Se encuentra, de hecho, más próxima del sentido en francés (Jeu) que del inglés que separa la palabra Play de la palabra Game.

determinación del concepto de juego).²³⁰ La razón por la cual el sujeto verdadero del juego no es el jugador sino el propio juego reside en el hecho de que, para el primero, jugar corresponde a ser jugado: “(...) *a general characteristic of the nature of play that is reflected in playing: all playing is a being-played.*” (Gadamer 2002/1960, 106) Tal como el juego “(...) *holds the player in its spell, draws him into play, and keeps him there, is the game itself.*” (Gadamer 2002/1960, 106) , también en dibujo, por analogía, es la experimentación del enunciado lo que soporta el ejercicio. En otras palabras, como dice Gadamer: “*Whoever ‘tries’ is in fact the one who is tried.*” (Gadamer 2002/1960, 106)

Naturalmente, como ocurre con un ejercicio de dibujo, todo el juego presenta al jugador una tarea.²³¹ Con todo, ni el juego ni el ejercicio pedagógico son apenas una suma de tareas. En este último caso, como los niños bien lo saben, las tareas contenidas en un ejercicio no son entidades exógenas a la ideas de juego, sino que puede configurar interesantes desafíos que integran el propio juego: “*Even in the case of games in which one tries to perform tasks that one has set oneself, there is a risk that they will not “work,” “succeed,” or “succeed again,” which is the attraction of the game.*” (Gadamer 2002/1960, 106) Porque, como refiere el autor, la fascinación de un juego reside precisamente en el hecho de que este domina a los jugadores: “*The attraction of a game, the fascination it exerts, consists precisely in the fact that the game masters the players.*” (Gadamer 2002/1960, 106)

Gadamer no considera al jugador y sus intenciones o su voluntad recreativa en cuanto factores fundamentales para el éxito del juego. Según el

²³⁰ Para Gadamer, el hecho de que la noción de juego se encuentre tan próxima de las manifestaciones que observamos en la naturaleza, nos ayuda a corregir metodológicamente los habituales abordajes del asunto. Según el autor, es erróneo afirmar que, por ejemplo, los animales también juegan o que observamos manifestaciones del juego en el movimiento de la luz o de las aguas. Lo que es correcto es decir que el hombre también juega: “*His playing too is a natural process.*” (Gadamer 2002/1960, 104)

²³¹ “*Every game presents the man who plays it with a task. He cannot Thus the child gives itself a task in playing with a ball, and such tasks are playful ones because the purpose of the game is not really solving the task, but ordering and shaping the movement of the game itself.*” Hans-Georg Gadamer, Truth and Method, pp. 105-106:

autor, la cuestión principal reside en la seriedad del propio juego; una seriedad que puede ser alcanzada en la intencionalidad del propio jugador. *"The mode of being of play does not allow the player to behave towards play as if it were an object."* (Gadamer 2002/1960, 108). En el pensamiento de Gadamer sobre el juego, la noción de seriedad es particularmente relevante: el juego tiene una relación compleja con lo que es considerado serio. Si, por un lado, un juego jamás puede ser realmente serio (en sí mismo), por otro lado, esa seriedad del juego no tiene lugar hasta el instante en que el juego es tratado como no siendo serio. Así, como subraya Gadamer, *"Play fulfills its purpose only if the player loses himself in his play"* (Gadamer 2002/1960,103). La actitud del jugador se debate siempre con la seriedad del propio juego, que sólo puede ser alcanzada a través de la no-seriedad del juego. Aquí reside una cualidad importante de la fascinación del juego: este no puede ser nunca considerado estrictamente como objeto, como exterioridad, dado que perdería inmediatamente su propia seriedad y propósito – que llevaría a una implosión de su propia estructura. De la misma forma, el jugador no puede estar nunca totalmente consciente del carácter serio del juego. Esa actitud se tornaría en una inconsistencia performativa. Puede, por eso, decirse que, para el jugador, el juego es tomado en serio y esa es la razón por la cual se juega. Gadamer nota que *"We can try to define the concept of play from this point of view. What is merely play is not serious. Play has a special relation to what is serious."* (Gadamer 2002/1960, 103) Esta compleja relación con la seriedad constituye, según Gadamer, la propia esencia del juego, su 'modo de ser': *"The player himself knows that play is only play and that it exists in a world determined by the seriousness of purposes. But he does not know this in such a way that, as a player, he actually intends this relation to seriousness. Play fulfills its purpose only if the player loses himself in play."* (Gadamer 2002/1960, 103) Este perderse en el juego (o en el ejercicio del dibujo) es fundamental para su éxito, dado que *"Seriousness is not merely something that calls us away from play; rather, seriousness in playing is necessary to make the play wholly play"*

(Gadamer 2002/1960, 103). Alguien que no tome el juego en serio es un *aguafiestas*.²³² Y, de la misma forma que la naturaleza del juego no permite que el jugador se comporte en relación a él como si fuese un mero objeto (y el jugador su sujeto), en la práctica del dibujo el alumno sabe que es efectivamente la experimentación lo que sostiene el enunciado del ejercicio. Con todo, en la práctica, la cuestión es más compleja, porque, como señala Gadamer, este “(...) *does not know what exactly he "knows" in knowing that.*” (Gadamer 2002/1960, 104)

Los juegos convencionales no posee una dinámica inmanente que torne posible, al jugador, quebrar las reglas. Por ejemplo, en el caso del ajedrez, podemos concluir que cierto de actividades podrían ser consideradas como rupturas, incluso si, formalmente, no rompen las reglas estrictas del juego. Cuando intentamos encontrar soluciones que el adversario desconoce (o no consigue antever), o si encontramos combinaciones que son nuevas para él en tal medida que ganamos ventaja, entonces habremos desplazado el juego para una zona gris, y tratamos el juego de forma a poder substraernos a sus reglas restrictivas – incluso si, momentos después, nos conformamos a las reglas ‘originales’ y pasamos a inscribir nuestra acción dentro de sus límites previamente definidos. Este procedimiento, o cadena de procedimientos, constituye la propia práctica de la realización de un ejercicio de dibujo. Como insiste Gadamer, tomar parte en un juego, incluso cuando apenas nos estemos divirtiendo – o precisamente porque nos estamos divirtiendo – es lo que nos permite ver las cosas representadas como efectivamente son. Es aquí, en un momento crucial de este proceso, que “*The player experiences the game as a reality that surpasses him.*” (Gadamer 2002/1960, 108) Es esto que torna la lectura de Gadamer tan oportuna para el tema del ejercicio de dibujo: el hecho de que su concepto de juego cumpla un objetivo que está mucho más allá de la

²³² “Someone who doesn't take the game seriously is a spoilsport.” En el contexto pedagógico una postura de estas se traduce no sólo en una disrupción individual en la formación del alumno (con efectos directos sobre el proceso de evaluación), sino en la propia dinámica del grupo donde se inscribe. (Gadamer 2002/1960, 103)

gratificación inmediata del acto de jugar. A través del juego tenemos una noción fugaz de la ‘representación verdadera de las cosas’. El juego promueve la instauración de un procedimiento al que el autor denomina una “transformation into structure”. (Gadamer 2002/1960, 110) El juego pasa de un estado de ‘energeia’, una actividad, a ‘ergon’, un trabajo. Como concluye el autor (refiriéndose al juego en el contexto del espectáculo dramático), el placer (la alegría) del juego es la alegría del conocimiento: “*the joy of knowledge.*” (Gadamer 2002/1960, 112)

En los ejercicios de dibujo podemos identificar un procedimiento análogo. Como referimos antes, muchos son los enunciados (rudimentarios en su formulación) que no permiten esa dinámica. Con todo, siempre que se verifica, revela una inusitada relevancia pedagógica; no sólo para la comprensión, por parte del alumno, de los contenidos tratados en el ejercicio del dibujo, sino también para su propia experiencia del pensamiento del dibujo.

La noción de juego, tal como es abordada por los autores mencionados antes, no parece fundamental para entender el contexto pedagógico del arte contemporáneo y particularmente en el ámbito de la enseñanza del dibujo. Si continuamos considerando que el alumno actual concibe los ‘juegos de computador’ como si fuesen apenas formas de diversión, o los ‘ejercicios escolares’ como empresas estrictamente asociadas al trabajo, estaremos poco aptos para comprender efectivamente lo que pasa hoy en el aprendizaje artístico.

2.3

LAS CONDICIONES EXTERNAS DEL ENUNCIADO Y EL MEDIO PEDAGÓGICO

“Le dessin a toujours été plus que le dessin. (...) Pour dire les choses carrément, à gros traits anguleux, et pour mettre le dessin au carré, voici donc quelques lignes de force: dessiner, désigner, signer, enseigner.”

Jacques Derrida , Le dessin par quatre chemins

Los ejercicios son pretextos (pre-textos) para abordar temas – que no poseen todavía, para el alumno, un nombre. Sólo la propia experimentación podrá permitirle el acceso a la cartografía de su propio aprendizaje. Cada ejercicio de dibujo es un dispositivo pedagógico, una ‘mise-en-acte’ concebida específicamente para trabajar determinados contenidos. Se configura como una especie de metáfora epistemológica del propio territorio del dibujo. El ejercicio de dibujo tiende a constituirse como una entidad exploratoria autónoma, tratando un tema por vez. Sin embargo, esta independencia de los demás ejercicios puede constituir una ilusión perceptiva, dado que cada uno de los ejercicios no puede ser aislado del contexto o de la cadena pedagógica en que se encuentra inscripto. Por detrás del ejercicio de dibujo, del enunciado, se encuentra una formulación pedagógica sobre el dibujo, una intención táctica que remite al terreno más vasto de un aprendizaje: un punto de vista sobre el dibujo – y su enseñanza – que es el punto de vista del profesor y de la comunidad de alumnos que constituye ese contexto específico (configurada por factores como formación previa, objetivos formativos, sensibilidades, etc.). La comprensión de estos dispositivos de apoyo de la práctica pedagógica del dibujo pasa entonces por considerar las condiciones específicas que configuran el medio pedagógico donde los ejercicios tienen lugar; o sea, en la medida en que estas acciones tienen lugar en el ámbito de un colectivo, la escala del contexto pedagógico es una condición esencial para la eficacia de las experiencias del alumno y, consecuentemente, de su aprendizaje.

2.3a. El lugar de los enunciados en el aprendizaje

Llamamos enunciado de un ejercicio de dibujo al dispositivo de presentación de la propuesta de trabajo, esto es, al conjunto de indicaciones que permitirá la explicitación de los contenidos que (a partir del enunciado) se pretenden abordar.²³³ Se trata de un procedimiento (o conjunto de procedimientos), antes que de la explicitación de una ecuación. Pretendemos acá pensar el papel que los enunciados de los ejercicios de dibujo desempeñan en el contexto del aprendizaje de las prácticas del dibujo, así como desarrollar algunas consideraciones sobre la naturaleza de estos enunciados, especialmente: a) definir la esfera de temas que es formulada en el enunciado; b) pensar el enunciado como un proceso de ejercitación de la práctica del dibujo que promueve el acceso a los contenidos de su práctica; c) identificar la vocación del enunciado en la presentación, apropiación y exploración de competencias visuales y cognitivas específicas; d) tratar la capacidad del enunciado para la promoción de mecanismos de experimentación en el trabajo del alumno, donde este podrá ampliar el conocimiento de sí y de sus propios procesos creativos.

El enunciado no tiene necesariamente que presentarse como texto escrito ni agotarse en una presentación singular – generalmente coincidente con el momento del lanzamiento del ejercicio. Puede ser presentado oralmente, puede ser fijado a medida que el ejercicio se desarrolla, puede ser introducido en el transcurso del trabajo, conforme el desarrollo de este, casuísticamente adaptado, etc., etc. Su formulación dependerá, en gran medida, de la articulación entre los contenidos tratados y la naturaleza de la comunidad a la cual es dirigido. La hoja escrita del enunciado – que todos estamos acostumbrados a considerar como natural – consiste, sobre todo, en un proceso de optimización, que es siempre un mero fragmento del acontecimiento en el que está inscripto el ejercicio de dibujo, y que se adapta estratégicamente al esclarecimiento de los

²³³ Este tema será desarrollado en el Anexo 2 de la tesis, con ejemplos de ejercicios de dibujo.

contenidos y al contexto pedagógico²³⁴. Tal como referimos, constituyendo un dispositivo que presenta el simulacro de experimentación controlada de una práctica, el enunciado está compuesto por una compilación de mecanismos formulados para auxiliar el desarrollo de la práctica del dibujo. El enunciado permite que la práctica del dibujo adquiera la figura de una presentación en el aprendizaje y en la exploración de nuevos contenidos. Estos mecanismos del enunciado tienen una expresión, un lenguaje que lo presenta – y que establece el puente con la atención y la disponibilidad pedagógica del alumno. Cumple, en fin, determinadas funciones pedagógicas (desarrollaremos estas cuestiones en el punto siguiente: 2.4). En este proceso, su componente lúdica es muchas veces evidente: ahí, el modelo en juego, estructurado a través de un sistema de reglas que implica acciones contractuales entre el alumno y el enunciado, desempeña un papel pedagógico significativo²³⁵. El *ejercicio de dibujo* permite al alumno explorar un vasto abanico de materiales, formas y contenidos, a medida que promueve una conciencia cada vez más compleja del dibujo en cuanto mecanismo organizador de pensamientos y sensaciones. Encontramos el sentido del ejercicio cuando el dibujo funciona, donde el dibujo funciona. El aprendizaje del dibujo incide todavía sobre los procesos de la imaginación creativa, de la maduración y del descubrimiento de las elecciones individuales, consolidando los objetivos pedagógicos específicos presentes en el camino formativo²³⁶. El tema

²³⁴ Los registros que describen el contexto de la enseñanza del dibujo, ya se trate de las clases de dibujo en academias o en *ateliers* de artistas remiten siempre, desde el siglo XVI, para comunidades de estudiantes cuyo número varía entre los diez y los veinticinco alumnos. Los contenidos programáticos en el actual paradigma de enseñanza masificada, que fija el número de alumnos por clase de dibujo entre los treinta y los cuarenta alumnos... no puede prescindir de esta forma de presentación (para no hablar de un factor que determina hoy el devenir de la máquina pedagógica: la necesidad y la obligatoriedad del archivo).

²³⁵ Este asunto será tratado en el punto 3.2 del presente trabajo.

²³⁶ Algunas veces, aunque menos frecuentemente, esa experimentación posee ya la consistencia de la autoría. Y, cuando esto no ocurre, de cualquier modo los ejercicios dan lugar en una comprensión nueva de las relaciones entre las imágenes y los sentidos, la elección y la invención. Desde el punto de vista de lo que constituyen los atributos pedagógicos particulares de un ejercicio de dibujo, cumple algo que se sitúa en el área de la atención y de la disciplina. Proporciona (comenzando por el simple hecho de que la realización tiene lugar independientemente de la palabra) un tiempo de atención diferente y persistente, un acceso personal a la idea de método, tan necesario para proseguir un trabajo y delimitar el campo de un problema. Tácticamente, es también un pretexto para comenzar, para ensayar una razón, para reorientar un camino (mecanismo que será capital en su trabajo futuro como artista).

de un ejercicio de dibujo es, en suma, la tentativa de capturar, por el dibujo, algo que tiene que ver con los contenidos presentes en la esfera de un determinado concepto. La particularidad de este proceso es que somos obligados a apoderarnos de él, convirtiéndolo en nuestro tema. Es en este procedimiento, y en la responsabilidad implícita en el mismo, que reside gran parte de su utilidad. Por su propia naturaleza, la estructura de un buen ejercicio de dibujo es siempre, hasta cierto punto, abierta. Incluso en los casos donde se verifica una mayor geometrización de los enunciados, esta será siempre una aproximación con márgenes de indefinición. Pide en préstamo, a los métodos científicos, un determinado tipo de formas de desarrollo, y, a la filosofía, una supuesta presentación de conceptos. Pero, en el fondo, un ejercicio de dibujo trabajará siempre, sobre todo, las cuestiones del dibujo – incluso cuando se encuentres subordinadas a una determinada área del saber productivo. Por eso, un método de enseñanza del dibujo no será jamás completamente objeto de confirmación. Porque, en realidad, una idea de dibujo no será jamás un concepto, sino un tema-dibujo. Y si en la construcción del enunciado de un ejercicio es proyectada mucha de la experiencia pedagógica de quien lo propone, después de su ‘conclusión’ el mismo constituirá parte integrante de la experiencia de enseñanza de quien lo realiza. Un ejercicio de dibujo implica mecanismos que permiten al alumno, a través de una experiencia directa, diversos tipos de aprendizaje, tales como: acceder al procesamiento de la percepción a través de su articulación con el registro gráfico y, en otra instancia, con la representación *tout court*; entender los límites de la realidad física/productiva envuelta en un determinado contexto; conocer algunas de las potencialidades del dibujo en cuanto herramienta asociada al proyecto (en una determinada área disciplinar); e incluso tomar cuenta de algunas articulaciones sensibles entre la invención, el registro y la comunicación. El ejercicio de dibujo permite también, eventualmente, acceder a determinadas nociones presentes en el propio proceso creativo. Este fenómeno, a pesar de secundario, no es de menor importancia para un área creativa que recurra al dibujo par su consolidación profesional. A través de la experimentación de una propuesta, el alumno podrá entender los diversos niveles de dificultad

implícitos en un enunciado, darse cuenta de la relación (y también de las disparidades y diversidades) entre un enunciado y su aparente objetivo. Podrá también entender (para cierto tipo de enunciados) las posibilidades de un re-encaminamiento de la propuesta (o sea, la posibilidad de transformación que el alumno, en este proceso, puede efectuar sobre el acontecimiento, tornando un tema ajeno en un tema suya). En suma, le permite acceder a los diversos grados de libertad del dibujo.

En relación a ciertas prácticas artísticas (particularmente en el caso de las artes performativas que envuelven directamente una puesta en escena de las agilidades del cuerpo – la danza, el canto, la ejecución musical) no nos es difícil admitir que la excelencia depende de un uso regular de las herramientas sobre las cuales se fundan esas disciplinas profesionales. Es con naturalidad que concebimos su aprendizaje fundada en una secuencia ordenada de enunciados, quirúrgicamente destinados a la adquisición de competencias específicas. Ahora, en el caso del dibujo, concebir la práctica de su ejercicio cotidiano como parte imprescindible, o al menos intrigante, de la actividad del artista (ya fuera del contexto escolar), nos es más difícil. No obstante, tal como la historia del arte demuestra y como testimonian numerosos artistas plásticos (de Delacroix o Turner a Giacometti o Beuys), esa persistencia de la práctica está, desde siempre, asociada a la calidad de la invención plástica y creativa. Pero es posible alegar que el artista plástico – o, al menos, el artista plástico contemporáneo – no utiliza su propio cuerpo en cuanto dispositivo de presentación de su trabajo, tal como el músico (y el compositor) o el bailarín (y el coreógrafo) – excepto cuando se asocia a prácticas performativas o artesanales. Este razonamiento se sigue de nuestra representación del cuerpo envuelto en una práctica y, como refiere Richard Sennett, de la distinción y oposición que establecemos entre el *Animal Laborens* y el *Homo Faber*²³⁷, y traduce una concepción limitada de la idea de

²³⁷ Sennett, Richard. 2008. *The Craftsman*. New Haven-London: Yale University Press. En el prólogo a *The Craftsman*, Sennett elabora la genealogía de ambos términos y presenta los momentos en los que esta escisión se instaló (tratando de ambas denominaciones del 'hombre que trabaja', pero

‘cuerpo autoral’, colocando, de un lado, la performatividad, y, de otro, el trabajo intelectual – cuando precisamente en el área artística, y particularmente en la práctica del dibujo, no hay separación entre ambas.²³⁸ Y, además de eso, el equívoco puede ser todavía mayor porque no se trata tanto del perfeccionamiento de las agilidades envueltas en ese ‘entrenamiento’, sino, sobre todo, del conocimiento de sí – que sólo puede tener lugar por vía de una experiencia personal de la persistencia (que fija) y de la imaginación (que amplía). Esta dimensión, simultáneamente más lata y más personal, potencialmente más vaga e idiosincrática del ejercicio del dibujo, configura una especie de uso último del ejercicio en el ámbito de una producción autoral artística.

En aquellas aéreas profesionales donde el dibujo constituye una herramienta que, pedagógicamente, ocupa un lugar vecino al de las Artes Plásticas (tal como tiene lugar con las diversas modalidades del Diseño o la Arquitectura), el dominio del dibujo se perfila como fundamental para el entendimiento de los procesos asociados a la construcción de problemas y a la invención de soluciones creativas. Sin embargo, incluso en esos territorios, este procedimiento no puede tener lugar sin un involucramiento personal que implica experimentación, riesgo y duración. Ya en pleno iluminismo, en la segunda mitad del siglo XVIII, la enciclopedia de Diderot y D’Alembert (en su definición de Dessin/Dessein) alertaba sobre los peligros de las academias y de sus fórmulas, y remitía para la responsabilidad de la experiencia personal, el rigor de los medios y los criterios a utilizar: “*Pour parvenir à bien dessiner, il faut avoir de la justesse dans les organes qu’on y employe, & les former par l’habitude, c’est-à-dire en dessinant très fréquemment.*”²³⁹ En un contexto pedagógico que pase estructuralmente por las prácticas, y donde el aprendizaje implica, para entender

quedando el Homo Faber asociado a la idea de trabajo ‘hacedor’ (e inventivo) y Animal laborens al mero trabajo sin inteligencia, subyugado a la rutina y a la repetición.

²³⁸ El debate que, por más de dos décadas, giró en torno al “arte conceptual” de se centró especialmente en esta cuestión, como lo muestra Charles Harrison en “*L’enseignement de l’art conceptual*” (in *Peut-on enseigner l’art?* 2004. Paris: École Nationale Supérieure des Beaux-Arts.)

²³⁹ Diderot, Denis e d’Alembert, Jean le Rond. 2000. *Encyclopédie de Diderot et d’Alembert*. Paris: Redon.

el tema, experimentarlo, uno de los problemas que se coloca siempre es: ¿cómo conseguir generar un flujo (que actúe sobre los contenidos abordados en aquel contexto pedagógico) que promueva simultáneamente en el alumno y en el docente el deseo de embarcar, de trabajar la atención? Esta no es una cuestión despreciable, ni es una mera formulación retórica. Constituye, en verdad, una dificultad de toda educación (y de todo aprendizaje)²⁴⁰. En efecto, el objetivo transversal, el denominador común de cualquier enunciado, sea cual sea el área disciplinar donde se inscribe, es iniciar un proceso que tiene como primer objetivo poner las cosas en movimiento.

Intentaremos, en este punto y en el siguiente, efectuar un análisis de la naturaleza de los enunciados de los ejercicios de dibujo, con el objeto de esclarecer su naturaleza (o sus inadecuaciones) y la legitimidad de la creación de tipologías de enunciados, o, alternativamente, proponer su organización en bloques que se constituirán, en su realización pedagógica, en estructuras anatómicas de funciones precisas en la construcción de un aprendizaje del dibujo. Siempre que eso resulte útil – y dado que trabajaremos aquí la especificidad del enunciado del dibujo en las Artes Plásticas – recurriremos, comparativamente, a las propiedades del enunciado en otras prácticas del dibujo, exteriores a este contexto particular.

Que se aprende mejor cuando una instrucción es bien concebida es una evidencia que nadie coloca en causa. Con todo, esta evidencia no tiene frecuentemente una correcta correspondencia en las prácticas del dibujo. En el caso de los enunciados de los ejercicios de dibujo – ya se trate de enunciados concebidos para una práctica rudimentaria de dibujo, ya se encuentren asociados a prácticas de formación avanzada – esta cuestión es, como veremos más adelante, crucial para el buen desarrollo de cualquier estrategia pedagógica.

²⁴⁰ “*L’attention est liée au désir. Non pas à la volonté, mais au désir. Ou plus exactement, au consentement.*” (Weil, Simone, 1991 (1947). *La Pesanteur et la Grâce*. Paris: Plon, 135). Y se trata realmente de un pacto de consentimiento sobre lo que permite a los intervinientes la existencia de un ejercicio de dibujo.

Cuando un alumno se relaciona, por primera vez, con un determinado enunciado de dibujo, su abordaje es determinado por lo que consigue ver (en ese enunciado). O sea, el acceso es dictado por su experiencia anterior – no sólo en la práctica de los temas del dibujo, sino también en el historial de su relación con las propuestas procesuales y procedimientos presentes en un determinado enunciado. Ric Lowe²⁴¹, en su análisis del diagrama de instrucción en Diseño, apela a la distinción entre lo que llama *contexto exterior* y *contexto interior* de un diagrama de instrucción. El contexto exterior consiste en el ámbito de la tarea particular que es requerida al alumno, y su realización en un determinado medio pedagógico; el contexto interior remite a la experiencia del alumno, ya adquirida en situaciones anteriores, y que el alumno transportará a aquel problema específico: informaciones concretas (sobre el dibujo y el dibujar, sobre el contexto específico, convenciones o tema), conocimientos de contenidos y procedimientos y predisposición pedagógica. También para un enunciado (que es siempre parte integrante de un complejo de instrucción vasto), cuando es formulado en un contexto educacional, podemos separar las esferas que tratan la relación del enunciado con el medio pedagógico (hablamos aquí de condiciones externas) y las relaciones del enunciado con el alumno que lo trabaja (las condiciones internas). El enunciado funciona así como el lugar de un encuentro de estos dos grandes grupos de condiciones, dando lugar a un dispositivo que es simultáneamente origen y destino de una estrategia de aprendizaje del dibujo.

Todos nosotros tenemos puntos de vista y convicciones sobre el modo de aprender. Esto remite a nuestra experiencia personal, a nuestra capacidad de auto-reflexión, de observación y, sobre todo, a nuestra experiencia empírica ligada a nuestras tentativas de enseñar algo – o de persuadir a alguien sobre nuestra forma de pensar. Cualquier aprendizaje, tal como fue definido por Robert Gagné (1985)²⁴², es un proceso que conduce a alteraciones profundas en la actitud y las capacidades del estudiante y que se traduce en el comportamiento

²⁴¹ Lowe, Ric. 1992. *Successful Instructional Diagrams*. London: Kogan Page.

²⁴² Gagné, Robert M., Walter W. Wager, Katharine Golas, and John M. Keller. 2004. *Principles of Instructional Design*. Florence: Wadsworth Publishing.

de este. Los procesos implícitos en un aprendizaje constituyen hoy vastos territorios de investigación – no sólo en las áreas de las denominadas ciencias de la educación, sino también en la psicología, en las ciencias sociales, en las ciencias cognitivas, en la neurología, etc. En los abordajes estructurados a partir del paradigma de la ciencia de la educación (o, para ser más precisos, del aprendizaje), las relaciones que se establecen, en una situación de instrucción, entre las zonas externas y internas y las alteraciones del comportamiento, se llaman, justamente, ‘condiciones de aprendizaje’. Son estas condiciones, simultáneamente internas y externas al estudiante, las que permite que el aprendizaje tenga lugar. En la concepción de un enunciado de un ejercicio de dibujo, el profesor deberá tener una noción de cómo se configuran estas condiciones internas y externas del aprendizaje. Lo hacemos, frecuentemente, a partir de la experiencia empírica, recurriendo a una inteligencia intuitiva capaz de rectificar y reajustar rumbos y ritmos en la conducción de la propuesta pedagógica en curso. Con todo, vale la pena que nos detengamos un poco más largamente sobre el tema, de forma a identificar algunas de las cuestiones cruciales que se encuentran presentes en la enseñanza del dibujo artístico.

2.3b. La configuración de las acciones pedagógicas en el ámbito de una estrategia de enseñanza

En el capítulo de abertura del libro *Principles of Instructional Design*, sus autores intentan identificar algunos principios de aprendizaje o, al menos, identificar algunos ejemplos donde estos principios se manifiestan. Los autores se preguntan: “*What are some of the principles derived from learning theory and learning research that may be relevant to instructional design? First, we mention some principles that have been with us for many years, and serve us well when applied to the design of instruction.*” (Gagné et al. 2004, 1-17) Son ahí mencionados cuatro ‘principios’ de aprendizaje: Contigüidad, Repetición, Consolidación, y también la esfera de las cuestiones socio-culturales del aprendizaje. Los autores definen así el primero de estos principios, la

contigüidad:

"The principle of contiguity states that the stimulus situation must be presented simultaneously with the desired response. Suppose, for example, that the goal for a soldier is to reassemble his or her weapon without aids. The inexperienced teacher might start by giving the soldiers an exploded diagram of a weapon, and then asking them to practice reassembling the weapon using the diagram. However, the objective requires that this should be done without aids, so the stimulus is, "reassemble your weapons," and the response would be to reassemble the weapon, not consult the diagram. Although the diagram might serve as a learning aid, it would have to be removed before there is contiguity between the stimulus and the response. A second school example of contiguity would be giving a student the task of classifying an example of a concept. For instance, faced with a page of animals and the instruction to touch the duck, the student touches the duck, and receives affirmative feedback. The objective of instruction in this case would be the student identifies a picture of a duck." (Gagné et al. 2004, 3-4)

En suma, el principio de la contigüidad estipula las soluciones de continuidad deseables para la eficacia del proceso de instrucción. El segundo principio, la Repetición, trata de un tema fundamental del aprendizaje de las prácticas. Es definido de la siguiente forma:

"The principle of repetition states that the stimulus situation and its response need to be repeated, or practiced, for learning to be improved and for retention to be more assured. There are some situations where the need for repetition is very apparent. For example, if one is learning to pronounce a new French word, such as oariete, repeated trials certainly lead one closer and closer to an acceptable pronunciation. Modern learning theory, however, casts much doubt on the idea that repetition works by strengthening learned connections. Furthermore, there are

many situations in which repetition of newly learned ideas does not improve either learning or retention (see Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978; Gagne, 1985). It is perhaps best to think of repetition not as a fundamental condition of learning, but merely as a practical procedure (practice), which may be necessary to make sure that other conditions for learning are present.” (Gagné et al. 2004, 4)

El tercer principio, referido por los autores como Refuerzo, consiste en la traducción, en términos pedagógicos, de lo que habitualmente está asociado a la motivación:

“Historically, the principle of reinforcement has been stated as follows: Learning of a new act is strengthened when the occurrence of that act is followed by a satisfying state of affairs (Thorndike, 1913). Such a view of reinforcement is still a lively theoretical issue, and there is a good deal of evidence for it. For instructional purposes, however, one is inclined to depend on another conception of reinforcement. Reinforcement may be internal as well as external. For example, a student might report feeling good that he completed his homework. A social cultural view of reinforcement might relate this feeling to societal expectations and the student's desire to meet these expectations. Because achievement is generally recognized by others in the culture, reinforcement becomes internalized. We might call learners who have internalized these reinforcements ‘self-motivated’.” (Gagné et al. 2004, 5-6)

Finalmente, el cuarto y último principio coincide con una problemática, caracterizada como ‘principios socio-culturales del aprendizaje’. Según los autores, la relevancia de esta noción es central en la enseñanza:

Most early educational psychologists studied how individuals learned from instruction without consideration of the student's social-cultural environment. Variables like the rate of instruction, the use of illustrations, and the mode of presentation, among others, were isolated in attempts to

determine the variance they contributed to differences in learning situations. However, more recent research has suggested that the social-cultural context of learning may be as important a factor as other more discrete components attended to by instructional designers.” (Gagné et al. 2004, 6)

Muchas de las caracterizaciones sistematizadas por las áreas de investigación que enfocan las prácticas pedagógicas tienden a presentarse de forma factual, tomando de la ciencia los efectos más que los procedimientos y las metodologías. Con todo, para la descripción propuesta, la reserva manifestada ante la denominación de ‘principio’ proviene de los propios autores, e incluso frente al número de principio presentado. El análisis nos interesa porque nos parece adecuada, sobre todo en el ámbito de la enseñanza del dibujo, y particularmente en la vertiente que abordamos aquí – la práctica de los ejercicios de dibujo y sus enunciados.

Cualquier propuesta de enseñanza, tal como ocurre con un ejercicio de dibujo, por más rudimentaria que sea, comprende al alumno, su capacidad performativa, su conocimiento sobre los contenidos y procedimientos en cuestión. Con todo, si esto es obvio para la ‘respuesta’ o la resolución del enunciado, ya no lo es tanto para el propio enunciado. También ahí el alumno es un participante activo en la instrucción. La aproximación de un alumno a una nueva situación de aprendizaje es realizada a través de ciertas propensiones para el desempeño, ya inscriptas (algunas veces casi irreversiblemente) en su patrimonio de experiencias. En el caso del dibujo este es uno de los problemas omnipresentes en una estrategia pedagógica. En otros casos, igualmente frecuentes, el material y los procedimientos que constan en un enunciado son parcialmente reconocidos. Aquí el alumno intentará colmatar las lagunas que identifica, incluso sin reformular la comprensión que posee de las partes que reconoce – lo que tiende, obviamente, a comprometer la integridad conceptual que es la propuesta del ejercicio. Además de estas relaciones entre los efectos acumulados de experiencias de aprendizajes anteriores y las nuevas experiencias, tienden a

existir diferencias significativas entre los alumnos, los grupos de alumnos – que deberán ser tenidas en consideración, tanto en la concepción del enunciado del ejercicio como en la estrategia pedagógica que este integra.

Cuando se depara con una nueva tarea, el alumno comienza valiéndose de ese patrimonio constituido por una amplia variedad de tipos de memoria, muchas veces ya considerablemente estructurados, y que pueden ser utilizados productivamente como parte de la nueva experiencia. La acción de esas experiencias constituye un inestimable depósito de herramientas potencialmente útiles para lidiar con el nuevo desafío. Toda nueva experiencia pedagógica está siempre contaminada por todo lo que ya se sabe. Con todo, particularmente en el área artística, ese patrimonio puede ser impeditivo y puede incluso constituir un serio bloqueo al acontecimiento experimental propuesto por el nuevo enunciado. La configuración de una estrategia pedagógica debe contemplar este hecho, anticipando las probables resistencias. Todos sabemos, por vía de nuestra propia experiencia, que diferentes tipos de aprendizaje benefician de diferentes tipos de estrategias de instrucción.

Según los mismos autores, el proceso implícito en un acto de aprendizaje es, en gran medida, originado internamente, siendo implementado o influenciado por acontecimientos externos. Es esta interacción que constituye el núcleo del proceso de instrucción. A pesar de este presupuesto rozar lo obvio, su formulación puede ayudar a identificar las dificultades habitualmente presentes en situaciones de enseñanza ineficaces. Como los autores subrayan, se puede definir la instrucción como *“(...) a set of events external to the learner designed to support the internal processes of learning. The events of instruction are designed to activate the processes of information processing, or at least to parallel their occurrence, and support the process.”* (Gagné et al. 2004, 192-203) En una tentativa de esclarecimiento de las relaciones entre los momentos de instrucción y el proceso de aprendizaje, los autores organizan una tabla, con dos columnas, donde la primera corresponde al momento de instrucción y la segunda presenta su correspondencia en el ámbito del proceso de aprendizaje. Cuando los

elementos que los autores denominan ‘momentos de instrucción’ se presentan ordenados, como ocurre en la tabla que presentamos a seguir (denominada “*Events of instruction and their relation to processes of learning*”), podemos hablar de configuración estratégica de una pedagogía. La tabla, subrayan los autores, es apenas presentada a título ejemplificativo; a pesar de que el diagrama general corresponde a la gran generalidad de los momentos de instrucción – y a una gran parte de las estrategias pedagógicas –, los ítems de una y otra columna, de hecho, conforme a la naturaleza del momento de instrucción, pueden variar (tanto en naturaleza como en número).

<i>Instructional Event</i>	<i>Relation to Learning Process</i>
<i>1. Gaining attention</i>	<i>Reception of patterns of neural impulses</i>
<i>2. Informing the learner of the objective</i>	<i>Activating a process of executive control</i>
<i>3. Stimulating recall of prerequisite learned capabilities</i>	<i>Retrieval of prior learning to working memory</i>
<i>4. Presenting the stimulus material</i>	<i>Emphasizing features for selective perception</i>
<i>5. Providing learning guidance</i>	<i>Semantic encoding; cues for retrieval</i>
<i>6. Eliciting performance</i>	<i>Activating response organization</i>
<i>7. Providing feedback about performance correctness</i>	<i>Establishing reinforcement</i>
<i>8. Assessing the performance</i>	<i>Activating retrieval; making reinforcement possible</i>
<i>9. Enhancing retention and transfer</i>	<i>Providing cues and strategies for retrieval</i>

Estos elementos de instrucción enunciados en la tabla son así caracterizados por sus autores:

1. Gaining Attention (Obtener la atención del alumno):

“Various kinds of activities are employed to gain the learner's attention. Basic ways of commanding attention involve the use of novelty, as is often done with animation, a demonstration, or some unexpected event.” (Gagné et al. 2004, 192-203)

Una lección bien preparada proporciona al profesor una o más opciones para conquistar la atención de los alumnos. Cuando la instrucción es individualizada, el profesor puede alterar el contenido y la forma de la comunicación siempre que lo considere necesario, de forma a tornar el proceso más apelativo al interés personal del alumno. En otra escala, en un contexto constituido por un grupo de alumnos, este hecho – la ventaja proporciona por la existencia de una matriz legible y clara – es todavía verdadero. Con todo, a medida que el grupo aumenta, la eficacia es reducida. Existen relaciones razonables entre una estrategia pedagógica y la escala del destinatario.

2. Informing the Learner of the Objective (Informar al alumno de los objetivos):

“Presenting students with learning objectives communicates an expectation of the knowledge and/or skills they are expected to perform. However, there are many objectives that may not be initially obvious to students in school.” (Gagné et al. 2004, 192-203)

En la ausencia de orientación, los alumnos establecen sus propias expectativas. Esto no es, particularmente en el contexto de la educación artística, necesariamente malo. Sin embargo, el objetivo identificado por el alumno puede no ser consistente con el que es identificado por el profesor, lo que puede constituir un equívoco comprometedor para el éxito del ejercicio de dibujo. En este sentido, un breve esclarecimiento sobre los objetivos del enunciado puede evitar el desastre de la instrucción – más allá de cumplir también una función esencial de aproximación entre profesor y alumno – que desarrollaremos más adelante, en el punto 4.1 – y de servir al profesor como objetivo pedagógica.

3. Stimulating Recall of Prerequisite Learned Capabilities (Estimular la recuperación de las capacidades e informaciones ya adquiridas):

“Much of new learning (some might say all) is building on what we already know. (...) Component ideas (concepts, rules) must be previously learned

if the new learning is to be successful. At the moment of learning, these previously acquired capabilities must be highly accessible to be part of the learning event. The recall of previously learned capabilities may be stimulated by asking a recognition question or, better, a recall question. For example, when children are being taught about rainfall in relation to mountains, they might be asked, "Someone tell me what we know about warm air and water vapor," and, "what do we know about the temperature at the top of mountains?" (Gagné et al. 2004, 192-203)

Tal como acontece con procesos pedagógicos en franjas etarias anteriores, importa diagnosticar aquí el perfil del alumno en lo que respecta a las adquisiciones obtenidas en procesos anteriores. Esto se torna particularmente relevante en el contexto de un sistema educativo extremadamente fragmentado y donde las secuencias de aprendizaje en el interior de una misma área tienden a ser minimizadas.

4. Presenting the Stimulus Material (Presentación del material de estímulo):

"The nature of this particular event is relatively obvious. The stimuli to be displayed (or communicated) to the learner are those involved in the performance that reflects the learning. If the learner must learn a sequence of facts, such as events from history, then there are facts that must be communicated, whether in oral or printed form. (...)" (Gagné et al. 2004, 192-203)

Tal como ocurre en otras áreas pedagógicas, este es un terreno particularmente sensible en el área del dibujo artístico. Optimizar y construir un contexto propicio al desenvolvimiento del alumno en el tema del enunciado es algo que tiene lugar desde el momento de su presentación. Y esto depende, como veremos en el punto 2.4, de numerosos factores.

5. Providing Learning Guidance (Proporcionar una orientación en el aprendizaje):

“The essence of learning guidance is to provide support for learners in making connections between what they know and what is being learned. In the previous event, learners encounter the content they are to learn; in this event they establish a context for it. Another word for learning guidance might be scaffolding. Scaffolding is cognitive support – or the construction a learner might make. (...) The amount of hinting or prompting involved in the learning guidance event will also vary with the kind of learners. Some learners require less learning guidance than do others; they simply “catch on” more quickly. Too much guidance may seem condescending to the quick learner, whereas too little can simply lead to frustration on the part of the slow learner. The best practical solution may sometimes be to apply learning guidance a little at a time and allow the student to use as much as he or she needs. Only one hint may be necessary for a fast learner, whereas three or four may help a slower learner. Providing adaptive learning of this sort can readily be made part of a total system of computer-based instruction (Tennyson, 1984). (...) In the learning of attitudes, a human model may be employed, as indicated in Chapter 5. Models themselves, as well as the communications they deliver, may be considered to constitute the learning guidance in attitude learning. Thus, the total instructional event in this case takes a somewhat more complex form than is the case with the learning of verbal information or intellectual skills. However, the same function of semantic encoding is being served.” (Gagné et al. 2004, 192-203)

Para el ejercicio de dibujo, el sistema de soportes referido más arriba por los autores es, no sólo un mecanismo útil de apoyo del ejercicio, sino también una parte intrínseca del propio ejercicio. El primer ‘soporte’ es, justamente, el enunciado (como desarrollaremos en los dos subcapítulos siguientes).

6. Eliciting Performance (Deducir a partir del desempeño conseguido):

Presumably, having had sufficient learning guidance, the learners will now be at the point where the actual internal integrating event of learning takes place. Perhaps they look less confused, or some indication of pleasure has

crossed their faces. They now understand it! In this event we ask them to show that they know how to do it. We want them not only to convince us, but to convince themselves as well. (...) Often the learner is first asked to recall an example of the performance they encountered in instruction. For example, if they have been learning to make plurals of words ending in ix and have been presented with the word matrix, the first performance is likely to be production of the plural matrices. In most instances, the instructor will follow this with a second example, such as appendix to make sure the rule can be applied in a new instance. Eliciting performance serves at least two functions. First, it causes the learner to recall from long-term memory what has been learned in short-term memory in order to perform the task. This will be important later when the learner has to recall the learning for future learning. Second, it provides the opportunity for feedback-confirmation that the "understanding" is accurate and sufficient." (Gagné et al. 2004, 192-203)

En el caso del dibujo artístico, esta operación consiste en identificar un cuadro de síntomas que ayudarán al profesor a obtener un diagnóstico sobre el proceso pedagógico en curso. Como ya dijimos, uno de los papeles centrales del enunciado del ejercicio consiste precisamente en el control de este proceso, identificando acciones instructivas de forma tal que se pueda tratarlas con mayor eficacia. Como veremos en el punto siguiente, con todo, la dimensión del grupo de alumnos es un factor determinante en este tema.

7. Providing Feedback about performance correctness (proporcionar un 'feedback' sobre el desempeño):

"It is incorrect to assume that the essential learning event is concluded once the learner has exhibited correct performance. One must be highly aware of the after effects of the learning event and their important influence on determining exactly what is learned. In other words, as a minimum, there should be feedback confirming the correctness or degree of correctness of the learners performance." (Gagné et al. 2004, 192-203)

En muchos casos, ese *feedback* es proporcionado por la propia acción instructiva. Pero, evidentemente, muchas de las tareas en el aprendizaje escolar no proporciona este tipo de *feedback* 'automático'. En estos casos, si la actuación de un alumno no es correcto, un *feedback* correctivo puede ser necesario. Saber identificar apenas la inadecuación de un determinada actuación no significa, automáticamente, que el alumno sepa cómo alterar esa realidad.

8. *Assessing Performance* (Evaluar el desempeño):

“The immediate indication that the desired learning has occurred is provided when the appropriate performance is elicited. This is, in effect, an assessment of learning outcome. Accepting it as such, however, raises the larger questions of reliability and validity that relate to all systematic attempts to assess outcomes or to evaluate the effectiveness of instruction.” (Gagné et al. 2004, 192-203)

Las condiciones de evaluación son, en el área del dibujo artístico, extremadamente complejas. El profesor deberá promover diversos mecanismos de atención de forma tal que pueda llegar a una conclusión sobre la actuación en este área.²⁴³

9. *Enhancing Retention and Transfer* (Implementar la fijación y la transferencia de las experiencias):

“At this point, the knowledge or skill has been learned. The question is how to prevent forgetting, and how to enhance the learner's ability to recall the knowledge or skill at the appropriate time. When information or knowledge is to be recalled, the existence of the meaningful context in which the material has been learned appears to offer the best assurance that the information can be reinstated. The network of relationships in which the newly learned material has been embedded provides a number of different possibilities as cues for its

²⁴³ El tema será tratado con mayor profundidad en el punto 3.3 de este trabajo.

retrieval." (Gagné et al. 2004, 192-203)

En un cuadro analítico que, genealógicamente, está en continuidad lógica y teórica con las formulaciones ochocentistas antes mencionadas (punto 1.1), esta esquematización del momento (o acción) de instrucción – en su relación con el proceso de aprendizaje fundado en el desarrollo de las estrategias cognitivas y de las capacidades de problematización de un alumno – depende particularmente de la variedad y de la diversidad de la naturaleza de los desafíos presentados pedagógicamente. Consecuentemente, las estrategias utilizadas en la resolución de problemas específicos necesitan recurrir a la creación de escenarios institucionales, ocasiones simuladas para la presentación de problemas. Este procedimiento torna necesaria la invención de procedimientos metodológicos que remiten el enunciado del ejercicio a una didáctica de la enseñanza del dibujo. O sea, en la presentación de los nuevos problemas al estudiante es importante tornar clara la naturaleza general de la propuesta y, cuando la naturaleza del problema lo permite y la intención estratégica del acto de aprendizaje lo contempla, también la solución esperada; en estos casos, una de las formas más eficaces para implementar la adquisición de parámetros para un desempeño aceptable es recurrir a ejemplos para que los alumnos puedan (a priori o a posteriori, conforme el tipo de ejercicio) efectuar extrapolaciones, comparar, criticar y, sobre todo, establecer articulaciones entre el origen del problema, los procesos utilizados y las soluciones/productos. Cuando este objetivo es alcanzado, tiene pro resultado generalmente una lección o encadenamiento de lecciones – que asume frecuentemente la forma de un módulo. Una lección – o un módulo – es concebida de forma tal que pueda ser concretada (en términos pedagógicos) en una unidad de tiempo específica. En la secuencia lógica de esta configuración, un curso o un plano de estudios consiste en diversas lecciones. Al concebir – o proyectar – una lección, los momentos de la instrucción funcionan como un padrón, un contenedor capaz de incorporar actividades que sostengan el proceso de aprendizaje. Los contenidos de estos momentos dependen del tipo de aprendizaje que tiene lugar. Esta descripción de lo que será realizado para soportar el momento de instrucción es habitualmente

denominada '*tratamiento de la instrucción*'. (Gagné et al. 2004, 192-203)

Frecuentemente, profesores y formadores seleccionan – en lugar de desarrollar – sus materiales pedagógicos. Además, sobre todo en las áreas eminentemente prácticas, muchas veces tienden a 'definir (la estrategia pedagógica) a medida que avanzan' – esto es, planifican el material de las clases de antemano, algunas veces con un alto nivel de definición, antes de la ocurrencia pedagógica (o sea, preparan el plano general de las clases que define el contenido de las mismas), pero no proyectan todas las lecciones en pormenor antes del inicio de la instrucción propiamente dicha. Esto tiene lugar porque, debido a las circunstancias concretas que constituyen el momento pedagógico, los profesores (que son frecuentemente – conviene recordarlo – los conocedores efectivos del tema) saben que existen innumerables factores que poseen un elevado grado de imprevisibilidad. En este sentido, generalmente, el plano de las clases posee apenas la definición suficiente para considerarse 'apto' para el momento efectivo de la instrucción; esto es así porque mantener la capacidad para improvisar algunos detalles, a medida que la clase progresa, tiende a tornar el proceso instructivo más eficaz y completo. En las áreas de la pedagogía artística, especialmente en la enseñanza del dibujo, este procedimiento es deseable, porque da al profesor la flexibilidad para rediseñar la estrategia pedagógica *in loco*, esto es, para ajustar los procedimientos a la situación de instrucción y las respuestas de los alumnos.²⁴⁴

2.3c. La escala del contexto pedagógico y su relevancia para la eficacia del enunciado

Una cuestión que es generalmente despreciada en la enseñanza de las prácticas artísticas es la articulación entre la eficiencia de la enseñanza y la dimensión de la comunidad pedagógica – a pesar de esta ser omnipresente en el

²⁴⁴ Los estudios empíricos de caso sobre la práctica pedagógica del dibujo y su interés operativo son raros. Uno de los trabajos más interesantes sobre el tema es tratado en la área del diseño por Barbara Tversky e M. Suwa en: Suwa, M., & Tversky, B. 1997. *What architects and students perceive in their sketches: A protocol analysis*. Design Studies, 18, 385-403.

cotidiano de esa práctica.²⁴⁵ Pretendemos abordar brevemente aquí este problema, intentando pensarlo a partir de nuestra área concreta del ejercicio del dibujo en la enseñanza de las artes plásticas. Una gran parte del desempeño pedagógico en torno del enunciado tiene lugar con los alumnos reunidos en grupos de varias dimensiones. El tamaño de estos grupos tiene particular relevancia y puede ser caracterizado, en una distribución esquemática, en tres categorías: a) grupos de dos personas, o diada, donde la tutoría es posible, b) el pequeño grupo, con cerca de tres a doce o quince elementos envueltos en la acción pedagógica, y c) el gran grupo, con un mayor número de elementos.

En el ámbito de un proceso de instrucción, los grandes grupos permiten menor precisión en la instrucción de lo que es posible obtener en los pequeños grupos. Esto es particularmente visible en el caso de la enseñanza artística, particularmente en las áreas donde la acción pedagógica pasa, en gran parte, por la práctica (como es el caso del dibujo). La imprevisibilidad de las respuestas de los alumnos en un gran grupo, juntamente con el tiempo disponible para una acción de acompañamiento pedagógico de proximidad, tiene como resultado una instrucción que puede ser considerada y ejecutada apenas con moderado grado de control sobre las condiciones de aprendizaje. El pequeño grupo (o una instrucción individualizada) permite un mayor control o una mejor adaptación de la enseñanza a las necesidades de los alumnos. La capacidad para adaptar una determinada acción pedagógica a la naturaleza, los conocimientos y las características de un individuo, es dada por una instrucción que posibilita ritmos y procedimientos individualizados de concientización pedagógica.

Los términos ‘individualización pedagógica’, ‘ritmo personalizado’ y ‘plasticidad del material de instrucción en función del alumno’ son frecuentemente presentados como sinónimos, a pesar de poseer considerables distinciones en su significado. Definimos la *instrucción individualizada* como un abordaje que

²⁴⁵ Este tema es tratado en el Anexo 1 de la tesis – que presenta una síntesis del material empírico de la investigación.

toma en consideración las necesidades específicas de los alumnos. Esa formación comienza con un análisis de las capacidades y el perfil de entrada del alumno, de modo tal que la instrucción posterior pueda ser fundada justamente en las necesidades de ese individuo. El *ritmo personalizado* de la instrucción implica que el alumno sea capaz de administrar su propio proceso de aprendizaje y que le dedique tanto tiempo como sea necesario para alcanzar los objetivos propuestos; esta expresión se encuentra generalmente asociada a los procesos de aprendizaje avanzado, donde las condiciones de restricción temporal no determinan el ritmo de progresión del alumno. La plasticidad del material de instrucción se refiere a los sistemas de gestión del aprendizaje, que

monitorizan constantemente el progreso del alumno, de forma que puedan adaptar el contenido de la instrucción basándose en ese progreso. Lo que implica, frecuentemente, medios complejos y flexibles.

En suma, el tema de una estrategia de instrucción, tal como ocurre con una serie de ejercicios de dibujo, pasa por producir una serie de ocurrencias tomen en consideración simultáneamente, tanto las metodologías de presentación de esa estrategia, como las necesidades pedagógicas de los alumnos. La naturaleza de esa metodología dependerá de la forma en que va a ser utilizada. La estrategia no tiene que ser exhaustivamente planificada, porque el profesor/formador podrá (y deberá), posteriormente, colmatar las lagunas en función de las respuestas obtenidas en la comunidad de los alumnos. En el escenario de una auto-instrucción o de un gran grupo, caracterizados, respectivamente, por la ausencia del profesor o por una presencia menos accesible (que es, de hecho, una ausencia parcial), deberá existir una coincidencia más programada del proceso de instrucción – que tendrá por resultado, evidentemente, o al menos en el caso del gran grupo, la eliminación del proceso (particularmente enriquecedor para la enseñanza del dibujo artístico, como veremos más adelante, en el capítulo 3 de este trabajo) de esta dimensión del aprendizaje.

	a) Tutoría (díada)	b) Grupo pequeño	c) Grupo Grande
1. Obtener la atención del alumno	Si un alumno participa voluntariamente de una condición tutorial, conseguir su atención (o sentido de alerta, no constituye un problema. Además, el profesor puede solicitar oralmente la atención del alumno, o recurrir a procedimientos de ejemplaridad – y verificar esa atención reajustándola de inmediato, cuando resulte necesario.	El profesor puede mantener el contacto visual con cada alumno, con el objeto de conquistar y/o mantener la atención del mismo. En las áreas donde la enseñanza se funda sobre la práctica, permitiendo una disposición espacial abierta, el profesor puede recurrir a una circularidad entre los alumnos, promoviendo así una mayor eficacia en la obtención de su atención.	Para la eficacia de la instrucción en el interior de un grupo grande, esta es, como saben todos los profesores, una cuestión importante. A pesar de la extrema dificultad en la obtención de una atención amplia, la recurrencia a demostraciones y medios audiovisuales pueden ayudar a ganar la atención de un grupo grande de alumnos.
2. Informar al alumno de los objetivos	La flexibilidad es, en esta cuestión, tanto para la enseñanza del dibujo como para otras áreas, habitualmente alcanzada a través de procedimientos de repetición de los objetivos, usando términos en cada casa diferentes, o insistiendo en el desempeño ahí esperado.	El profesor puede presentar los objetivos de la acción pedagógica y garantizar que es comprendido por cada miembro del grupo (evidentemente, para garantizar la comprensión de los objetivos, esta operación puede demorar algún tiempo).	Los objetivos pueden ser declarados y demostrados inmediatamente a un grupo grande. Si son presentados de forma adecuada, serán probablemente comprendidos por todos los alumno – pero este dispositivo es válido apenas para cierto tipo de contenidos.
3. Estimular la memoria de las capacidades ya adquiridas	La flexibilidad de esta acción tiene, en el ámbito de la tutoría, una ventaja evidente frente a los restantes modelos de grupo. Una vez efectuado un diagnóstico sobre los pre-requisitos y los aprendizajes (técnicos o instrumentales) ya efectuados, el profesor puede colmatar las lagunas (si resulta necesario). Al tornar accesibles las capacidades y los conocimientos ya adquiridos, el profesor garantiza la regularidad y el buen término del aprendizaje que tendrá lugar a partir de ahí.	Al cuestionar, al mismo tiempo, diversos alumnos, el profesor puede confirmar con alguna seguridad cuáles son las competencias y el conocimiento que se presenta como necesario para la fase siguiente del proceso pedagógico, del mismo modo que puede confirmar si los elementos de información de soporte son accesibles en la memoria de trabajo de todos los alumnos. En este sentido, el profesor puede avanzar con cuestiones y procedimientos que permitirán a los alumnos recuperar ciertos elementos fundamentales para la fase de la educación artística en curso.	Esta cuestión es de una extrema importancia. Es también una de las más difíciles de realizar con éxito en el contexto de un grupo grande. Normalmente, el profesor pide a uno o dos alumnos que identifiquen conceptos o materias relevantes. Naturalmente, el proceso puede no ser acompañado por otros estudiantes (porque muchos intentan evitarlo) Consecuentemente, administrar esta situación puede ser difícil (y muchas veces lo es), creando equívocos –algunas veces comprometiendo la propia estrategia pedagógica – que sólo posteriormente pueden ser identificados.
4. Presentación del material de estímulo	Hay una gran flexibilidad de opciones a disposición del profesor en este tipo de acción. La percepción selectiva es rápidamente	Los materiales de aprendizaje puede ser presentados de forma adecuada al objetivo pretendido, sin que sea necesario adaptarlos a las	Los contenidos que deben ser aprendidos pueden ser presentados de forma que enfaticen ciertas características distintivas.

	asistida: el profesor puede enfatizar los componentes pedagógicos, alterando la naturaleza de su presentación.	características individuales de cada estudiante. En las áreas visuales esta acción es facilitada por la naturaleza de la relación del alumno con la imagen.	Esto significa que la presentación puede recurrir a una optimización efectiva, pero sólo por aproximación probabilística.
5. Proporcionar orientación en el aprendizaje	También aquí la flexibilidad del modelo tutorial de la diada proporciona una ventaja importante. La expresión 'adaptar la instrucción a las necesidades del alumno' adquiere su sentido más evidente en este contexto. El profesor puede intentar implementar estrategias diferentes, hasta encontrar la que resulte mejor.	La elección aquí es, para el profesor, ya comunicarse integralmente con el grupo, ya con cada miembro del grupo, por turnos. En la primera situación el profesor está adoptando el escenario de los grupos grandes. En la segunda, la situación es administrada como en la diada/tutoría. Un tercer tipo de orientación puede ser pensado cuando, en el ámbito del pequeño grupo, los miembros del grupo están envueltos en una actividad específica, como un ejercicio restringido o una discusión, donde la actividad puede ser administrada y liderada por el profesor.	Apenas viable para contenidos genéricos y propedéuticos. En un grupo grande, esta acción pedagógica apenas puede ser providenciada admitiendo, de antemano, que alcanzará a la mayoría de los elementos del grupo, pero no a la totalidad de los elementos.
6. Deducción sobre el desempeño	En la diada, el desempeño del alumno puede ser alcanzado con un grado de precisión que no es posible en grupos mayores. En un proceso que se funda en una ecuación casuística, el tutor es normalmente capaz de juzgar (por el comportamiento del alumno) que el procesamiento necesario efectivamente tuvo lugar y que el alumno está listo para demostrar lo que aprendió.	La única forma de verificar el desempeño de cada alumno en un grupo pequeño es hacerlo uno a uno. Pero, dado que esto ocupa mucho tiempo, no siempre es realizado. En lugar de eso, el profesor llama generalmente a uno o dos alumnos para verificar lo que aprendieron y asume que el aprendizaje fue igualmente eficaz para los alumnos no convocados. A medida que la acción pedagógica prosigue, se recurre a una rotación cuyo objetivo es obtener una mayor cobertura de la comunidad de los estudiantes presentes. El objetivo es la aproximación al modelo de la diada/tutoría, sin alcanzar, con todo, el mismo rigor. Este procedimiento apunta a la aproximación de la diada, pero la precisión pedagógica de la acción es considerablemente reducida. El resultado es una mera estimativa probabilística de los resultados del aprendizaje.	Esta operación es difícil y compleja en el contexto de los grupos grandes. En cuanto que en los modelos anteriores el profesor puede verificar frecuentemente las adquisiciones y la comprensión del alumno, en los grupos grandes este procedimiento es, lógicamente, imposible. La alternativa para el profesor es apostar a la validación de una muestra de alumnos – y deducir y extrapolar para el resto del grupo, lo que implica considerables imprecisiones. Existen ciertas formas de minimizar esta dificultad y para colmar estas lagunas, especialmente discusiones y presentaciones de grupo orientadas por el profesor.
7. Proporcionar un 'feedback' sobre el	El <i>feedback</i> puede ser dado con mayor rigor en la diada que en cualquier otro formato	Para el alumno singular, blanco de una acción, el <i>feedback</i> puede ser dado con	Proporcionar <i>feedback</i> a los alumnos de un grupo grande es algo que tiene

desempeño	de grupo. La precisión, en este caso, no se refiere al momento de <i>feedback</i> , sino a la naturaleza de la información dada al alumno. Al alumno se le puede decir, con un alto grado de rigor, lo que está cierto o errado con su desempeño, pudiendo ser orientado en la corrección de errores o insuficiencias.	considerable rigor. Para el resto de los estudiantes, se trata apenas de una probabilidad, porque el interés de ese <i>feedback</i> apenas se verifica si, en los restantes casos, el escenario de las cuestiones ahí formuladas se encuentra próximo del que, para ese alumno singular, fue abordado. Una vez más, es un procedimiento que funciona por extrapolación.	lugar raramente y muchas veces constituye apenas una síntesis aproximada para representar el grupo como un todo. Sin embargo, esta puede ser ampliada con otros alumnos o grupos de discusión – o presentaciones. Eso potencializa en gran medida la capacidad del instructor. Con todo, estos procedimientos deben ocurrir en el contexto del pequeño grupo, como complemento estratégico. La mayor diferencia es que, en un grupo grande, el procedimiento apenas es implementado por falta de alternativas institucionales.
8. Evaluar el desempeño	En este escenario, la flexibilidad en la evaluación está siempre a disposición del profesor, en el sentido de que el desempeño puede ser testado en intervalos variables después de las fases del aprendizaje. En las áreas del hacer artístico, este proceso es implementado a través de la discusión sobre los resultados de la práctica.	La evaluación del desempeño en el contexto del pequeño grupo repite el modelo de la tutoría/diada, aunque pudiendo perder alguna precisión y control (comparativamente, debido a los efectos que se siguen de su secuenciación temporal, siempre hay aquí un primero y un último alumno), porque apenas puede ser evaluado el desempeño individual de un alumno por vez – siempre que el procedimiento envuelva la presentación oral o el diálogo. En esta situación, con todo, los otros alumnos deben aguardar su turno, lo que significa que una muestra del desempeño será evaluada para cada alumno, pero no todo el repertorio que se supone que cada uno ha experimentado. Naturalmente que, para ciertos contenidos, podrán ser desarrolladas metodologías que abarquen todos los alumnos (una técnica igualmente aplicable a grandes grupos).	Se presenta aquí, para los grupos grandes, una extrema dificultad. Verificaciones frecuentes, recurriendo a <i>feedback</i> , conducen a hábitos de trabajo más consistentes y a un mejor aprendizaje. Incluso la recurrencia a herramientas informáticas y otros medios de apoyo para la optimización de la evaluación del desempeño en el contexto de un grupo grande, apenas tienen eficacia para ciertas áreas de la práctica pedagógica. Tratándose de un tema del foro de la práctica, es evidente su inadecuación (lo que ocurre con la mayor parte de las actividades de la educación artística).
9. Implementar la fijación y la transferencia	La gestión de este tipo de acción puede ser hecha con gran flexibilidad y precisión	En el caso de los alumnos más experimentados y adultos, el objetivo principal de las	Las acciones de esta naturaleza pueden ser realizadas por el profesor

<p>de las experiencias</p>	<p>en la díada. El profesor puede seleccionar las sugerencias que, según las experiencias anteriores, resultaron efectivamente para los propósitos en juego.</p>	<p>discusiones y debates orales es implementar la fijación y la transferencia de las experiencias. La recurrencia a un material diversificado producido por los alumnos en el ámbito del colectivo es una de las mayores virtudes de este modelo de pequeño grupo en la concientización del proceso de aprendizaje.</p>	<p>de un grupo grande, pero, tal como las anteriores, apenas en términos probabilísticos. O sea, un profesor puede recurrir a diversos ejemplos, que anteriormente se confirmaron eficaces para el tratamiento de cuestiones pedagógicas concretas, pero está imposibilitado de adaptarlas a cada uno, individualmente.</p>
-----------------------------------	--	---	---

Cualquiera de los momentos de instrucción (antes referidos), o incluso todos, varían de acuerdo con el tamaño del grupo, tanto en su forma como en su viabilidad. Por ejemplo, la cuestión de la atención puede ser perfectamente controlada en la figura instructiva de la díada, pero sólo superficialmente controlada para los alumnos inscriptos en un grupo grande. La dimensión de un grupo no sólo determina algunas de las características fundamentales de estas acciones pedagógicas, pero establece también límites sobre la eficacia del profesor en el apoyo al aprendizaje. Son estas cualidades las que caracterizan los diversos tipos de grupo que consideraremos más adelante. Así, contemplaremos tres tipos de grupos: la díada tutorial, pequeño y el gran grupo.²⁴⁶

La tabla comparativa presentada más arriba describe algunas de las características que identifican la naturaleza de las acciones pedagógicas en el interior de uno de estos tres modelos. Las categorías de base utilizadas fueron, conforme describimos antes, retiradas de la obra *“Principles Of Instructional Design”* (Gagné et al. 2004, 290-308), a pesar de estar sujetas a una adecuación al contexto aquí tratado, la enseñanza del dibujo en el ámbito artístico:

²⁴⁶ Existe aún otra forma de aprendizaje que se encuentra en la negación del grupo, esto es, en la que define el régimen del autodidactismo y que coloca algunos problemas que consideramos particularmente relevantes para el tema del enunciado del ejercicio de dibujo; este será tratado, con mayor detalle, más adelante.

a) La instrucción en el ámbito de un grupo – constituido por el profesor (tutor) y el alumno.

Para cierto tipo de aprendizajes, un grupo compuesto por apenas un estudiante y su tutor es, desde hace mucho, considerado el modelo ideal. Un grupo de dos personas proporciona una adaptación flexible de las acciones de instrucción. Un tutor puede, por ejemplo, proveer apenas estímulo suficiente para conseguir la atención del alumno, o aumentarlo, si este falla. El tutor puede dar orientaciones para el aprendizaje de muchas formas distintas. La experiencia pedagógica nos muestra que las ventajas de muchas formas diferentes. La experiencia pedagógica nos muestra que las ventajas de una tutoría no resultan de la concentración de la atención individual del alumno a lo largo del proceso de tutoría. Por el contrario, esta atención resulta mejor cuando la estrategia pedagógica es altamente sistemática (lo que, en el caso de la enseñanza del dibujo artística, dada la naturaleza y el funcionamiento de los ejercicios de dibujo, tendría efectos contraproducentes). Generalmente, cuando la tutoría tiene lugar a nivel universitario, consiste casi integralmente en un proceso de auto-instrucción; las actividades del profesor están esencialmente concentradas sobre la evaluación del desempeño del alumno e inciden sobre todo en sugerencias sobre la forma en que el desempeño experimental puede ser mejorado – o, incluso, en la extrapolación de los conocimientos adquiridos a otros contextos, distintos.

b) La instrucción en el ámbito del pequeño grupo de alumnos.

Se trata de grupos de hasta ocho alumnos y que algunas veces tienen lugar en la educación formal y en los cursos de formación restricta. Corresponde también, en el contexto universitario (o para el profesor de las clases de adultos) a las situaciones asociadas a tareas singulares en que el profesor se reúne con un pequeño grupo de estudiantes.

La solución práctica para obtener las ventajas de este modelo es dividir la clase (mayor) en una serie de pequeños grupos. Clases o grupos mayores de alumnos más viejos o de adultos son también divididos, algunas veces, en varios

conjuntos menores. Los grupos puede reunirse en ocasiones distintas, como en los momentos de debate o discusión, o se pueden reunir separadamente en pequeños grupos para tareas pedagógicas más parciales. En ambos casos, el objetivo es alcanzar alguna de las ventajas que caracterizan la enseñanza en pequeños grupos y dar alguna diferenciación a las características que definen las posibilidades presentes en una instrucción con grandes grupos.

El control de las acciones de instrucción en un pequeño grupo (de tres a doce alumnos, aproximadamente) puede ser comparada a la situación tutorial (sobre todo si esta realidad es pensada de antemano como una especie de tutoría *'pluri discente'*). En el pequeño grupo, el profesor intenta usar generalmente métodos tutoriales con los alumnos recurriendo, algunas veces, a un único elemento o a conjuntos con más de uno – sacando partido de una lógica de rotación. El resultado general es un procedimiento de gestión de las acciones instructivas, con el objeto de permitir su aplicación a cada individuo en el interior del grupo – resultando de ahí, naturalmente, alguna pérdida de flexibilidad y precisión. Al cuestionar personalmente a cada alumno, el profesor es, hasta cierto punto, capaz de determinar con precisión si las capacidades requeridas en la acción de instrucción se encuentran presentes en todos los alumnos. Esta estimativa en la preparación de los alumnos para el próximo paso del aprendizaje es casi tan preciso como la que tiene lugar en el modelo de la evaluación de la díada. Obviamente, este tipo de grupo de enseñanza depende en gran parte de la capacidad que los alumnos poseen para administrar, internamente, sus propias acciones de instrucción. Los alumnos deberán estimular el acceso a sus propias experiencias anteriores y utilizar sus propias estrategias cognitivas de codificación y de resolución de problemas.

c) La instrucción en el ámbito de los grupos grandes de alumnos.

En el ámbito de la instrucción de grupos grandes, el profesor utiliza procesos comunicacionales que no difieren especialmente de los usados en el caso de la díada instructiva o en el de los pequeños grupos. El profesor inicia y

administra las acciones de instrucción que son específicamente relevantes para el objetivo pedagógico principal. La diferencia reside, sobre todo, en el hecho de que existe una acentuada reducción del rigor en el control de la acción de instrucción – dado que aquí, para el profesor, las claves de lectura de la eficacia de los momentos de instrucción provienen de varias (o muchas) fuentes, y no sólo de uno o de pocos alumnos. En el contexto de los grandes grupos, los profesores no pueden tener, naturalmente, la confirmación de la atención de cada uno de los alumnos; en este sentido, la carga (excesiva) que representa sobre la responsabilización del alumno al nivel de la educación superior²⁴⁷ es proporcional a la concepción, de fundamento economicista, de una enseñanza masificada a nivel de la educación superior. No obstante, una estrategia de enseñanza en un grupo grande es siempre una estrategia probabilística. La instrucción en el ámbito de un grupo grande de alumnos será eficaz ‘en promedio’, pero no puede, por sí misma, ser asegurada de forma eficaz para cada uno de los alumnos. La inadecuación de este modelo a la enseñanza del dibujo artístico es evidente. Los alumnos, en esta versión del grupo grande, deberán organizar por sí mismos los momentos de la enseñanza – algunas veces compete incluso a los alumnos apurar los objetivos de la instrucción, en orden a ganar conciencia del patrimonio ya adquirido que deberán convocar, como cuadro de pre-requisitos, para una determinada acción pedagógica. Un aprendizaje avanzado requiere una gestión de los momentos de instrucción que va mucho más allá de ‘proveer información’ por parte del profesor. Para el caso de la enseñanza del dibujo esta modalidad de los grupos grandes implica la salvaguarda de la protección de zonas fundamentales de la práctica pedagógica.

Muchas de las nuevas tecnologías, tales como la Internet y algunos de los nuevos paquetes de software de gestión pedagógica, tienen, supuestamente, la capacidad para implementar, en el modelo de los grupos grandes, las características del pequeño grupo o, incluso, de la tutoría de la díada, y para

²⁴⁷ Los presupuestos de la reforma de Boloña para la educación superior refuerzan esta cuestión de la responsabilización del alumno, constituyendo una legitimación, sobre todo de naturaleza económica, de este modelo, incluso para el dibujo artístico.

colmatar algunas distancias que separan el modelo del pequeño grupo del de los grupos grandes: interacción on-line, en tiempo real o asincrónico, metodologías de uniformización de la información provista a los alumnos, etc. Con todo, estas nuevas modalidades difícilmente consiguen colmatar la complejidad del universo de relaciones de aprendizaje que tienen lugar en una sala de clase. Estas nuevas herramientas de 'sustitución' del profesor (y de los colegas) tienden efectivamente a aproximarse más del modelo del autodidacta (en las versiones contemporáneas descritas más arriba), no consiguiendo superar una versión empobrecida del modelo 'dual-tutorial' (a pesar de que ese empobrecimiento es subestimado o menospreciado por el nuevo y floreciente modelo constituido por una bizarra simbiosis entre el grupo grande – en general excesivamente grande – y el autodidactismo).

2.4

LAS CONDICIONES INTERNAS DEL ENUNCIADO: UNA ANATOMÍA DE LAS FORMAS DE INSTRUCCIÓN

"When I use a word," Humpty Dumpty said in rather a scornful tone, "it means just who choose it to mean – neither more nor less. "The question is," said Alice, "whether you can make words mean different things." "The question is," said Humpty Dumpty, "which is to be master - that's all."

Lewis Carroll, Through the Looking Glass (1871)

Los ejercicios de dibujo no existen todos al mismo nivel.²⁴⁸ Algunos poseen objetivos bien definidos y localizados, cumplen funciones específicas. Otros poseen estratos de lectura o, más exactamente, de experimentación de los contenidos. En sus versiones elementales, el ejercicio presenta problemas que coinciden absolutamente con el enunciado. Su estructura es lineal, literal. En las versiones más complejas, por el contrario, la estructura del enunciado tiende a presentar otras dificultades, niveles múltiples de formulación del problema. Un buen ejercicio de dibujo no se agota en el enunciado, pero necesita, precisamente, de un esclarecimiento por la experimentación. Aquel que lo 'adopta', que lo acepta y que adhiere a él, es, de alguna forma, co-autor del ejercicio, porque apenas en ese proceso de experimentación de los presupuestos enunciados se accede a los contenidos más complejos (tal como tiene lugar con cualquier propuesta pedagógica consistente). Sólo el pasaje por los varios niveles del problema (o de los problemas) ahí enunciados revelará las cuestiones, las virtualidades que, de otro modo, permanecerían ocultas, veladas. Es en ese devenir visible que el ejercicio de dibujo adquiere su sentido: la estructura del enunciado de un ejercicio de dibujo es, en sus versiones más elaboradas, abierta.

²⁴⁸ Un estudio fundamental sobre el tema es el texto de Lino Cabezas: Cabezas, Lino. 2001. *El manual contemporáneo*, in *El manual de Dibujo. Estrategias de su enseñanza en el siglo XX*, Gómez Molina, Cabezas, Bordes. Madrid: Cátedra Arte, Grandes Temas. 139-502.

No nos parece posible una concepción del enunciado que no sea concebida como una entidad donde confluyen los objetivos pedagógicos (susceptibles de una objetivación práctica) y los indicios de una presentación instructiva precisa. En esto se revela la capacidad que posee cada enunciado en el interior de una serie, en el contexto de una línea exploratoria, en el ámbito de una estrategia pedagógica, y, sobre todo, en el entendimiento del trayecto experimental de cada alumno. Con todo, nuestro objetivo no es proponer aquí una genealogía del enunciado de dibujo (que soportaría una didáctica del dibujo en la cual, por las razones antes referidas, no creemos), sino, antes, comprender los procesos que hacen del dibujo una herramienta de problematización.

En este punto analizaremos los componentes que estructuran el enunciado del ejercicio de dibujo como mecanismo de captura de contenidos y procedimientos – la importancia de la naturaleza del lenguaje presente en un enunciado (que hace de él una herramienta instructiva eficaz) – y examinaremos también sus funciones en el sentido de formular el preámbulo para la creación de un cuadro tipológico para los enunciados de los ejercicios de dibujo.

2.4a. El enunciado como dispositivo de captura

Los ejercicios de dibujo que tienen lugar en un contexto pedagógico envuelven y se desenvuelven en una colectividad, con alumnos y profesores²⁴⁹. Este medio constituye, naturalmente, una zona fértil y compleja cuya dinámica no consigue ser capturada por los registros fijados en papel: los enunciados – los programas y las estrategias pedagógicas, los presupuestos metodológicos, etc. Pero los contenidos y la posibilidad de las experiencias que los enunciados implican siempre pueden tener lugar. Sólo se encuentra comprometido desde el principio el contrato tutorial que se establece entre quien propone el enunciado y

²⁴⁹ Desarrollaremos más adelante, en el capítulo 3 de este trabajo, dos temas directamente relacionados con el contexto específico de la clase de dibujo: la naturaleza de las comunicaciones presentes en una clase de dibujo (3.1) y el problema de la contrastación pedagógica en este área pedagógica (3.2).

quien acepta el desafío. En gran medida, el aprendizaje del dibujo – y no nos referimos apenas a su estadio inicial – es realizado a través de la toma de conciencia de problemas prácticos. En la medida en que consiste de un acto de propuesta de las premisas de la materia a trabajar en el ejercicio, el enunciado de dibujo desempeña, en este proceso, un papel fundamental. Esta esfera de trabajo del dibujo implica conceptos y cuestiones como tiempo y duración, concentración y suspensión, condicionamiento de la performatividad, síntesis y problematización (constituyendo esta última noción – la capacidad de presentación y desarrollo de un problema – la palabra clave del proceso). Esto se manifiesta tanto en la (re)solución de problemas como en su (re)invención. La definición de esos contenidos depende de los objetivos y de la precisión de los contornos de la estrategia pedagógica donde se inscriben; y, a su vez, los métodos dependen de su adecuación a los contenidos (y de su grado de ejecutabilidad y verificación por parte del candidato a la experiencia). Estamos así, ya, hablando de un proceso que presupone diversos factores que interactúan de una forma compleja, no siempre lineal, para constituir lo que podríamos denominar ‘experiencia de aprendizaje del dibujo’. El territorio a recorrer en el aprendizaje del dibujo, que tiene por meta un lugar específico, presupone una cierta secuencia: existe, al menos, un inicio de ese proceso. Esa secuencia podrá organizarse en fases; las fases tenderán a apoyarse en ‘núcleos’ de experimentación que agregan, por su vez, una o más problemáticas del dibujo. En el caso de la enseñanza del dibujo, esos ‘núcleos’ tienden, naturalmente, a organizarse en enunciados de dibujo, porque resulta importante confirmar e identificar nuevamente las etapas de ese trayecto, que corresponden a cuestiones concretas y que sólo pueden ser confirmadas a partir de su articulación con los restantes saberes y experiencias que conforman el trayecto del alumno.²⁵⁰

²⁵⁰ Este tema de los libros de soporte de la práctica de dibujo es desarrollado en el consistente estudio de Juan Bordes: Juan Bordes. 2001. *Los manuales del manual : bifurcaciones del dibujo*. in *El Manual de Dibujo - Estrategias de su enseñanza en el siglo XX* (Gómez Molina, Juan José, Cabezas, Lino, Bordes, Juan). Madrid Cátedra. 503-580.

Ya en su texto *Elements of Drawing*²⁵¹ – que es hoy una referencia insoslayable en la bibliografía sobre la enseñanza del dibujo – John Ruskin formulaba como principales métodos de aprendizaje del dibujo dos grandes grupos de cuestiones: el aprendizaje de los medios rudimentarios del dibujo y el dominio de lo que denominaba los *Principios (o Leyes) de la Composición*. Los primeros (denominados *On First Practice e Sketching from Nature*) configuran una propedéutica de ejercicios prácticos que apunta a la consolidación de la percepción (por el dibujo); los segundos corresponden a una fase más avanzada del aprendizaje y constituyen nueve puntos que corresponde a un análisis teórico de la construcción de la imagen.²⁵² En Ruskin, los ejercicios sirven propósitos concretos y tienen siempre una vocación didáctica. Son parte de un todo estratégico, constituyen una secuencia singular articulada en función de objetivos globales presentes en el aprendizaje del dibujo.²⁵³ Con todo, en un determinado trayecto, concebido como un aprendizaje estructurado, cada serie de ejercicios elimina, necesariamente, muchas otras series: hay caminos que no son posibles de visitar, dado que aquella parte de la adquisición de competencias o capacidades se encuentra ya resuelta (sin que haga sentido, por un procedimiento redundante, intentar otra vía para llegar a los mismos lugares).

Ahora bien, ¿será posible – o incluso deseable – intentar un abordaje de los ejercicios de dibujo en función de la naturaleza de su estructura? De un ejercicio tienden a destacarse uno o más temas en la problematización del acto de dibujar. Esta diversidad demuestra, a título de apunte, algunas de las grandes

²⁵¹ Ruskin, John. 1997. *Elements of Drawing*. London: A & C Black Publishers Ltd.

²⁵² Estos son: “*The Law of Principality, The Law of Repetition, The Law of continuity, The Law of Curvature, The Law of Radiation, The Law of Contrast, The Law of Interchange, The Law of Consistency, The Law of Harmony.*”

²⁵³ Más de un siglo después, la postura pragmática de Ruskin se nos presenta, en muchos puntos, reductora. La misma obra, la precisión que el autor imprime a su teoría de la composición, establecida a través de principios irreductibles e inmutables, nos parece limitada, siendo hoy reducida a un análisis inteligente de la estructura de composición de una imagen. A pesar de la dimensión notable de su obra, Ruskin sufría de lo que Carl Goldstein llama una escisión entre la osadía de su postura teórica en la formulación del dibujo y su práctica de la enseñanza que era “surprisingly traditional “ (Goldstein 1996, 259)

posibilidades – incluso si no representan propiamente categorías – de un cuadro tipológico del ejercicio de dibujo.²⁵⁴

Veamos ahora, brevemente, la forma en que este tema de la función del enunciado del ejercicio de dibujo fue tratado, en toda su complejidad (y en el contexto concreto de la práctica pedagógica), por un autor que desde los años cuarenta del siglo pasado constituye una referencia en la enseñanza del dibujo: Kimon Nikolaides. En su libro *“The Natural Way to Draw”* (editado póstumamente en 1941)²⁵⁵, el artista y profesor de dibujo propone una estrategia pedagógica que constituye una de los raros abordajes que puede ser considerado legítimamente como método.²⁵⁶ Se trata de la propuesta de un trayecto experimental de ejercicio de dibujo, que se organiza en un conjunto de enunciados para la práctica del dibujo, articulados en grupos de ejercicios – que, de acuerdo con el autor, sintetizan los principales núcleos de problemas del dibujo y de su aprendizaje. Algunos tienen un fundamento técnico, otros una raíz expresiva; a veces los ejercicios se proponen a algunas prácticas fundadas por el dibujo académico, como el dibujo de modelo o la representación literal. En cada punto del método, un pequeño texto contextualiza didácticamente el trabajo en cuestión, y una tabla, que relaciona sesiones, duración, tiempos y medios, en una propuesta disciplinar que delimita el contexto de aquellas prácticas. Pero, a pesar de esta diversidad en la naturaleza y en el origen de los ejercicios, una

²⁵⁴ Los ejercicios, sujetos a una disección empírica, podrían sugerir una tipología de clasificación del género: En cuanto al propósito: el ejercicio de dibujo como: una experimentación concreta de mecanismos, un módulo para repeticiones, un mote para variaciones, un pretexto de acceso a un concepto. Así sería posible concebir cualquier clasificación. En cuanto a los medios: la adecuación de los medios: soporte, escala, marca y agente, el aprendizaje de la economía, la combinación de medios dentro del dibujo: la mecánica visible, la producción de un híbrido, los medios fuera del dibujo, las tentativas metafóricas. En cuanto al tiempo: el ejercicio relámpago, el ejercicio repetido con variaciones, el ejercicio de larga duración, el ejercicio repetido con fases separadas en el tiempo. En cuanto a la escala: el ejercicio en el interior restringido de la norma, el ejercicio de distensión y flexibilización de las normas, el ejercicio absurdo. En cuanto al involucramiento y proyección del cuerpo: el ejercicio con el cuerpo, el ejercicio fuera del cuerpo.

²⁵⁵ Nicolaides, Kimon. 1988. *The Natural Way to Draw*. New York: Andre Deutsch Ltd.

²⁵⁶ Hay que asumir que el abordaje de Nikolaides es apenas el esbozo de una propuesta didáctica para la enseñanza del dibujo; sería incorrecto por tanto la edición de su ‘método’, editado al fin de la vida del autor (este no llegó a sobrevivir a la fecha de la edición, y la obra fue concluida por su colaboradora, Mamie Harmon), consiste en la suma de una vida de trabajo en cuanto profesor de dibujo (cuyo reconocimiento atravesó varias generaciones de artistas).

sorprendente unidad conforma toda la propuesta. Su concepción ha demostrado ser tan eficaz que, todavía hoy, setenta años después, su libro sigue siendo un manual insoslayable para la enseñanza y el aprendizaje del dibujo. El libro es comprendido, sobre todo después de experimentados sus ejercicios, como un método para el aprendizaje del dibujo. En la introducción de este manual para aprender a dibujar, su autor, determinado y pragmático, refiere:

"I always ask them, as I am going to ask you, to approach these exercises from the beginning, exactly as if you were a beginner, whatever your preparation may have been. I believe that the reason for this will become apparent as you work. Each exercise develops from preceding ones, and it is conceivable that if you opened this book anywhere other than at the beginning you would be misdirected rather than helped. (...) I ask that you follow the schedules explicitly because each one has been planned with care and for a definite purpose. You should not even read the succeeding paragraphs until you have spent the time drawing as directed. And that is true of the entire book, for the basic idea of its instruction is to have you arrive at the necessary relationship between thought and action. Each exercise has its place and carries a certain momentum. (...) What you are trying to learn is not the exercise - that should be easy, for I have tried to make each one as simple as possible. You are trying to learn to draw. The exercise is merely a constructive way for you to look at people and objects so that you may acquire the most knowledge from your efforts. (...) As you begin, try to develop the capacity of thinking of only one thing at one time. In these exercises I have attempted to isolate one by one what I consider the essential phases of, or the essential acts in, learning to draw. (...) There is a vast difference between drawing and making drawings. (...) THE SOONER YOU MAKE YOUR FIRST FIVE THOUSAND MISTAKES, THE SOONER YOU WILL BE ABLE TO CORRECT THEM. (...) Each of you, in a way peculiar to yourself, will add something to them. The book has been planned to that end." (Nicolaidis 1988, 1-3)

En esta presentación de su método práctico de dibujo podemos identificar, de modo extraordinariamente claro, cuáles son los presupuestos fundamentales implícitos en un ejercicio de dibujo. Conforme se deduce (e induce) de los enunciados y de la estructura del manual de Nikolaides, experimentar sus ejercicios exige trabajo y concentración; parte de su propósito sólo es alcanzado y comprendido después de su realización; la experimentación del ejercicio se hace por aproximación: es una tentativa individual y personalizada, no el cumplimiento objetivo de un enunciado dogmático; los ejercicios son parte integrante de una lógica mayor, que los engloba y les da sentido; son planeados para alcanzar, singularmente, un propósito en el proceso de aprendizaje; son un mero vehículo para el aprendizaje, no un mecanismo de construcción del objeto-dibujo; poseen una duración adecuada (existiendo, por lo tanto, otros que no la tienen); el error forma una parte integrante del proceso.

Cada ejercicio, vehiculado y presentado por vía de su enunciado y del lugar que ocupa en una cadena (un cuadro secuencial, con duraciones y orden secuencial) de procedimientos pedagógicos, es concebido para auxiliar y pensar por nuevos caminos y, particularmente, para descubrir el abordaje que, a partir de cierto punto, pertenece (solamente) a cada uno. Los buenos ejercicios son provocativos, nos desafían y pueden parecer incluso, muchas veces, divertidos. Un enunciado eficaz nos envuelve, a diversos niveles, y nos obliga a descubrir nuevos territorios. Y, en algunos raros y felices casos, nos permite asomarnos a la antecámara de lo insondable que envuelve el proceso creativo. Los ejercicios pueden auxiliar en el acceso a los procesos asociados a su creación; ayudan a formular, identificar e inventar problemas nuevos, a articular y resolver dificultades específicas. Y pueden, sobre todo, corroer ciertos preconceptos que existen, conscientemente o no, obligándonos a pensar y a cuestionar mucho más allá de nuestras habituales limitaciones. El ejercicio de dibujo permite también, eventualmente, acceder a determinadas nociones presentes en el propio proceso creativo. Este fenómeno, a pesar de ser secundario, no es de menor importancia para un área creativa que recurra al dibujo para su consolidación profesional. A través de la experimentación de una propuesta (que el enunciado conforma y el

alumno adopta), se podrán entender los diversos niveles de dificultades implícitos en un enunciado, tomar conciencia de la relación (y también de la semejanza constructiva) entre un enunciado y su objetivo, comprender las virtudes del enunciado como un ‘pretexto-palanca’: un simulacro transmutable en materia apropiable por el ‘autor’, acceder a los diversos grados de libertad del dibujo y, finalmente, comprender (para cierto tipo de enunciados) las posibilidades de reconducción de la propuesta (tornando propio un tema ajeno).

2.4b. Un sistema de instrucción: la claridad y la expresividad de un enunciado

Estaríamos tentado a decir que cualquier enunciado (de un ejercicio de dibujo) habla por sí mismo; que los términos de su presentación son auto-explicativos. Con todo, esto no siempre ocurre. Tal como acontece con los objetos a los que accedemos en nuestro cotidiano (como pasa con cualquier producto del diseño industrial), el objeto y el mensaje no siempre coinciden. Como refieren *Paul Mijksenaar* y *Piet Westendorp*: “*Products are often advertised as being self-explanatory, but they’re not. The medium is not the message. Not if the product itself is supposed to be the medium. That’s why we need extractions. To open doors and packages. To unpack a microwave oven. And to program it.*”

²⁵⁷ Reflexionando sobre la naturaleza del diagrama de instrucción (las ‘instrucciones’) que acompañan los productos lanzados en el mercado, los autores llaman la atención sobre la siguiente realidad: “*The meaning of some icons may be easy to guess, majority are not, at least not to most of us. Designers struggle between iconicity and ideogrammaticality. Should an icon look like the object it stands for or should it be a more symbolic representation?*” (Mijksenaar and Westendorp 1999, 48)

Tal como ocurre en el terreno del denominado *Instructive Design* (Diseño instructivo), también asociado a los enunciados pedagógicos de los ejercicios, se

²⁵⁷ Mijksenaar, Paul, and Piet Westendorp. 1999. *Open Here: The Art of Instructional Design*. New York: Stewart, Tabori & Chang Inc, 34.

deberá considerar el trabajo de esclarecimiento que debe estar presente en la concepción y la presentación de un determinado enunciado. Pretendemos abordar aquí la naturaleza de los lenguajes que están presente en un enunciado de dibujo y sus efectos sobre la eficacia (o la ineficiencia) que puede resultar de la presentación deficiente de la propuesta pedagógica presente en un enunciado de un ejercicio de dibujo.

Los alumnos de artes plásticas (así como los profesores envueltos en las prácticas de su enseñanza) tienden a pensar, predominantemente, de forma visual. La elaboración del enunciado de un ejercicio de dibujo deberá considerar necesariamente esta realidad. Además, este hecho deberá ser considerado no tanto en el sentido de transformar los datos y los contenidos del enunciado en un lenguaje estrictamente visual (lo que, generalmente, se verifica inapropiado, insuficiente para resolver la propuesta pedagógica), sino, antes, en el sentido de circunscribir los términos del enunciado a elementos textuales claros, sintéticos y desprovistos de redundancias o contradicciones. En otras palabras, una enunciación donde las cuestiones estén jerarquizadas (lo que no quiere decir que estén necesariamente expuestas en una secuencia lineal: muchos contenidos no lo permiten) y donde las entidades pedagógicas que constituyen el enunciado estén agrupadas con inequívoca claridad expositiva. Proceder a este trabajo de previo esclarecimiento de un enunciado pasa, desde luego, por el profesor, que se impone ciertos procedimientos rudimentarios como, por ejemplo, plantearse, empática y proyectivamente, algunas preguntas que podrán surgir en un primer abordaje que el alumno tenderá a plantearse ante el enunciado: a) ¿habré entendido todo lo que había que entender en este enunciado (estaré siendo suficientemente analítico?); b) ¿será que conozco ya la naturaleza de la propuesta que se me presenta (tendré experimentado ya situaciones análogas cuya experiencia me pueda ser útil en este nuevo contexto?); 3) ¿es posible aislar partes (conceptuales, prácticas, instrumentales, técnicas) en este enunciado?; 4) ¿cómo puede cada una de esas parte darme las claves para la comprensión, el descubrimiento y la invención de nuevas partes sobre el tema tratado en el enunciado?

Una parte considerable del trabajo en la elaboración del enunciado de un ejercicio de dibujo consiste en inscribir en él pistas que ayuden al alumno en su realización. A pesar de la frecuencia con que esto tiene lugar, no podemos esperar desarrollar un enunciado en su forma final a la primera tentativa. Partiendo de una propuesta que incida sobre los contenidos del dibujo, de sus procedimientos, de la conciencia de que una laguna en una determinada progresión pedagógica, o simplemente de un procedimiento técnico, los enunciados son habitualmente, al comienzo, apenas una idea vaga, una intención difusa, que necesita de un apurado trabajo de enfoque y de precisión. Es frecuente que el profesor se concentre en las ventajas presentes en el enunciado de un ejercicio de dibujo sin dar, con todo, mucha atención a los desafíos que ese enunciado representa para el alumno. Para que un determinado enunciado (o una serie de enunciados) constituya una parte significativa de un aprendizaje del dibujo es preciso que analicemos de forma más detenida tanto las ventajas como los inconvenientes que el enunciado encierra. Como ocurre con cualquier dispositivo de instrucción, el 'potencial de instrucción' de un enunciado se sigue, en gran parte, de operaciones como: a) simplificar los contenidos forma tal que sean reconocidos por el alumno (correspondiendo a su perfil de percepción), o sea, ampliar la visibilidad del problema a tratar; b) remover del enunciado los detalles que puedan distraer a su destinatario (y que no sean efectivamente imprescindibles para la estructura general de los contenidos a trabajar); c) dar la posibilidad de lecturas – que no fomenten la distracción – del tema a trabajar; d) organizar las partes del enunciado de forma tal que los bloques de información que lo componen se encuentre suficientemente codificados como para permitir, sobre todo cuando el enunciado tiene lugar en un contexto pedagógico de grupos grandes (con más de 15 alumnos), una lectura coherente. Cuando el alumno de dibujo se depara con un determinado enunciado de ejercicio de dibujo, la tarea inmediata que cabe a un profesor es ayudar en la comprensión de las interpretaciones de ese enunciado. Con todo, si nos concentramos en los objetivos a largo plazo, la tarea es más compleja y pasa por dar al alumno los instrumentos para que pueda, de forma

relativamente autónoma, relacionarse con las propuestas presentadas de forma estructurada, consciente de la dimensión pedagógico-instructiva que lo originó – y, en última instancia, admitir dispositivos que le permitan reformular (o subvertir) ese enunciado. O incluso inventar nuevas propuestas para su propio trabajo artístico. En esto reside uno de los más portentosos – y duraderos – efectos de una experiencia positiva del enunciado del ejercicio de dibujo en ambiente escolar.

¿Qué pasa cuando el alumno se confronta con un enunciado – y pretende abordarlo eficazmente? Esta pregunta está en el centro de la confrontación de un alumno con un enunciado. Esencialmente, existen sobre todo dos procedimientos: identificar la información relevante presente en el enunciado y comprender su significado en el contexto pedagógico específico en que se inscribe, y acrecentar a los contenidos del enunciado el material experimental necesario para una representación completa en el contexto mental del alumno – recurriendo, para eso, a la experiencia anterior que constituye el patrimonio del propio alumno (tanto por lo que se refiere a los contenidos del dibujo ahí presentados como a los procesos de su ejercicio) – de forma tal que se colmen las lagunas ahí reconocidas. Cuando un alumno es expuesto a información incompleta (lo que constituye en cierto sentido la propia naturaleza del enunciado, lo que lo sustenta como procedimiento pedagógico), intenta colmar esas lagunas con la información que constituye su experiencia acumulada – en su memoria y experiencia previas. En cierto sentido, un buen enunciado no es un enunciado ‘completo’ (en el sentido de que se trataría de una entidad cerrada, encerrada), sino aquel que proporciona el tipo cierto de lagunas. El material ‘removido’ intencionalmente del enunciado cumple una función pedagógica precisa y estructural. En este sentido, para el alumno de dibujo, el proceso de reconstrucción del todo experimental al que se refiere (y del cual es parte integrante) el enunciado, es simultáneamente la clave, la razón y el fundamento del enunciado del ejercicio de dibujo en una estrategia pedagógica. El desafío del profesor envuelve tareas que se encuentran más allá de un apoyo tutorial de acompañamiento en la resolución de las propuestas presentes en un

enunciado. Implica, sobre todo, un compromiso en el desarrollo, un dispositivo proyectado en un futuro cuyo espectro temporal sobrepasa mucho la adquisición de competencias técnicas y es más vasto que la duración del módulo pedagógico donde el enunciado se inscribe. Cuestiones de metodología, de atención, de conocimiento (del universo cultural, conceptual y visual donde su trabajo se inscribe) y, sobre todo, de persistencia autoral, son el suelo pedagógico del enunciado del ejercicio. En este sentido, hay tres grandes cuestiones que un autor del enunciado de un ejercicio de dibujo debe plantear:

1. ¿A quién se destina el enunciado? Un enunciado que se verifica pedagógicamente eficaz para un alumno puede no serlo para otro. Es importante considerar no sólo el lugar que un enunciado ocupa en una estrategia pedagógica de aprendizaje del dibujo (cuyo desarrollo es sobre todo de naturaleza temporal), sino también el modo en que se inscribe en una cadena de desarrollo pedagógico.

2. ¿Cuál es el objeto y la finalidad pedagógica del enunciado? Un enunciado presenta una estructura de contenidos (lo que se pretende abordar), pero también un cuadro de desarrollo procesual (el modo en que se pretende abordar lo que ahí se presenta). Un enunciado bien concebido debe presentar ambos objetivos con claridad, de forma que no propicie una dispersión de temas o una asimetría de tratamientos. Muchas veces los enunciados tienden a ocupar apenas el primero de estos dos lugares, cuya interacción es fundamental para la eficacia de una pedagogía en el área del dibujo artístico.

3. ¿En qué contexto es utilizado el enunciado en cuestión? Un enunciado tiene lugar, como vimos en el punto anterior, en un contexto específico. Estos escenarios muy diversificados pueden, en gran parte, determinar la eficacia o la ineficacia del mismo. Un registro de autodidactismo es diferente de aquel donde un enunciado es presentado a un alumno por un profesor en un registro tutorial. Pero, igualmente, es diferente la situación entre el contexto de un pequeño grupo de aquel donde el enunciado es trabajado por un vasto número de alumnos. Esta

diversidad de ambientes donde el ejercicio del dibujo puede tener lugar significa que el enunciado de un ejercicio de dibujo no puede ser despreciado – o minimizada la relevancia de su papel instructivo. En cuanto material de instrucción, el enunciado es una entidad considerablemente independiente, debiendo, por lo tanto, ser considerado su papel en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje del dibujo. Incluso cuando un enunciado proyecta correctamente sus contenidos pedagógicos, presentándolos de modo claro y eficaz, el mismo puede redundar en la falta de suceso pedagógico. Cuando eso ocurre, generalmente pueden identificarse dos razones principales: o el alumno no se esforzó (por negligencia o por desatención ante los términos del enunciado, por desconocimiento del tema, etc.), o el esfuerzo efectivamente existió, pero resultó desajustado. De hecho, los problemas con los que los alumnos se deparan ante un enunciado de dibujo no son muy diferentes de los que tienen lugar en el acto de lectura de un diagrama de Diseño. En este territorio, según Ric Lowe, el desajuste que tiende a ocurrir en el uso de un diagrama asume diversas formas:

“Learners can process a diagram in a variety of ways, some of which may not lead to the result anticipated by the designers of the instruction. Examples of misplaced effort, include the following:

a) Adopting a rote-learning approach to memorizing the diagram by processing it in terms of its superficial graphic characteristics (...)

b) Not knowing where to start or how to work systematically through the diagram.

c) Taking the material in the diagram 'literally' rather than expecting it to be a highly transformed version of the situation it represents.

d) Focusing on one level of meaning of a diagram while ignoring the possibility of others. It may be that a diagram has a broad overarching structure that subsumes progressively more detailed levels of meaning. (...) To deal with diagrams conceptually, the learner needs to be able to

incorporate a multilevel approach to processing (ranging from local to global).

e) Failing to pick up processing clues. Many diagrams use a variety of devices to guide the viewer's reading and interpretation. (...) Because the way these cues are used in different diagrams can vary greatly (...), the learner needs to take a flexible approach to interpretation and regard it as a problem-solving task. Learners do not use these cues in the intended manner, much of the meaning of the diagram will be lost.

f) Giving too little attention to the relations depicted within the diagram (internal relations). The main purpose of many diagrams (...) is to depict relations. The concrete and readily accessible visual and spatial properties of diagrams are manipulated so that various graphic relations can be made to stand for a whole range of other real-world relations that would otherwise be much less tangible for the learner. However, if learners do not actively seek out these diagram relations and convert them into the real-world relations they represent, it is difficult for a diagram to serve its intended purpose. Some of these relations concern characteristics of the subject matter itself. (...) However, others involve implicit 'instructions' to the learner to carry out certain types of processing activities on the material presented.

g) Failing to relate the diagram to the larger world (external relations). Although the learners may actually possess (or have ready access to) sufficient related background knowledge, they do not realize that they can make use of it to help them develop their understanding of the diagram."

258

Si, para la comprensión de los equívocos que se tienden a configurar en la lectura de un enunciado, tratamos de hacer algunas extrapolaciones a partir de

²⁵⁸ Lowe, Ric. 1992. *Successful Instructional Diagrams*. London: Kogan Page, 34-37.

la descripción anterior (conscientes, como estamos, de la distancia entre ambos contextos de instrucción), podemos establecer, punto a punto, algunos paralelismos. Naturalmente, nos referimos aquí a enunciados cuya formulación es establecida en un nivel formativo avanzado, o sea, a los enunciados donde la propuesta de dibujo sobrepasa la mera resolución de un problema rudimentario de dibujo, considerando ambos conjuntamente. Así, para el enunciado del ejercicio de dibujo, una lista de los orígenes de las lecturas fallidas (paralela a la antes presentada) identificaría las dificultades en los siguientes términos:

a) resistencia del alumno al enunciado, en la comprensión de la propuesta, por interposición de hábitos adquiridos y de automatismos – y que constituyen, para cualquier estrategia pedagógica, uno de los centros de la acción tutorial del profesor;

b) dificultad en identificar el punto de partida, la enunciación clave de acceso a un enunciado, en suma, el tema del enunciado;

c) y d) tendencia a asumir esquemáticamente el enunciado como si se tratase de una proposición singular, ya técnica, ya prescriptiva, como si su abordaje condujese el proceso a una respuesta única – tal como efectivamente ocurre en otras áreas disciplinares, pero no en las áreas artísticas – llevando el alumno a centrarse en una interpretación aislada y empobreciendo, desde el comienzo, la propuesta de trabajo presente en el enunciado (impedir la naturaleza abierta y expansiva del enunciado, a varios niveles de experimentación e intensidad);

e) incapacidad de acceder a las claves y a las potencias de articulación de los contenidos presentes en el enunciado;

f) imposibilidad de establecer los puentes y las relaciones entre los varios terrenos de experimentación del dibujo presentes en el enunciado de un ejercicio (también en un enunciado – y en el trabajo pedagógico del dibujo en contexto pedagógico, como veremos más profundamente en el punto 4.1 – la naturaleza

de las informaciones implícitas son particularmente relevantes para un aprendizaje);

g) incapacidad para relacionar e integrar el enunciado en un universo de contenidos más vastos (en lo que respecta a los contenidos del dibujo propiamente dichos, a su aprendizaje y a las artes plásticas en general).

En lo que respecta a la presencia del profesor en la presentación y el acompañamiento principal deberá ser el apoyo de los estudiantes en la travesía de los procesos mentales implícitos en el enunciado, de forma a asegurar la comprensión consistente de la propuesta que el enunciado expresa. Ahora, para el alumno, la relación de este con la propuesta lanzada por el enunciado deberá implicar algo más que la mera cantidad de trabajo y aplicación. Se trata de un trabajo intensivo y de calidad: es muy importante que el alumno tenga conciencia de la formulación pedagógica que está implícita en su relación con el enunciado, llevándolo a interactuar críticamente con el enunciado desde el primer momento de la presentación – cumpliendo su parte en la construcción efectiva del enunciado, asumiendo su plenitud en cuanto herramienta pedagógica e instructiva fundamental para el aprendizaje del dibujo.

Ric Lowe, en el mismo texto, compara el proceso experimentado en la lectura de un diagrama instructivo con el de un arqueólogo que se depara con los indicios arqueológicos de una ciudad perdida, preguntándose cómo hará el arqueólogo en el esfuerzo de reconstitución del plano original de esa ciudad: *“The archaeologist blends the very limited external physical evidence from the visible remains with rich internal knowledge (that is stored inside his or her head) about ancient cities how to interpret their remains. In a similar way, the viewer of a diagram inevitably makes a major contribution to its effectiveness because understanding is constructed partly from the external information in the diagram and partly from internal information within the viewer's head.”* (Lowe 1992, 25) Efectivamente, como observa el autor, el acceso al enunciado de un ejercicio de dibujo es un trabajo que depende de esa conjugación entre los datos externos del

diagrama y los datos internos en la posesión del alumno. En este sentido, la presentación (y la claridad) del lenguaje instructivo constituye un punto de encuentro crucial para el suceso pedagógico de un enunciado. En el enunciado de un ejercicio de dibujo, frecuentemente el lenguaje presentado refiere, apunta o insinúa directamente acciones y procedimientos a realizar. Estos registros del lenguaje, en que nos dice lo que debemos hacer, son particularmente complejos y las lagunas que median lenguaje y acción son muchas veces imposibles de colmar. Frecuentemente el lenguaje de un enunciado de dibujo tiende a adquirir formas irresolubles. O, entonces, es presentado esquemáticamente, como si el destinatario ya supiese lo que tiene que hacer – y cómo hacerlo – para desarrollar la propuesta experimental enunciada. Evidentemente, esta actitud neutraliza la fundación pedagógica de un enunciado, tornándolo un terreno estéril. En las antípodas de esta figura, el lenguaje tiende a enredarse en un oscuro discurso laberíntico y, frecuentemente, críptico, que veda cualquier acceso al alumno, distrayéndolo de su objetivo. Como referimos antes, el lenguaje de un enunciado no es independiente de la propuesta y de los contenidos. El enunciado no es, como frecuentemente se piensa y muchas veces acontece, independiente del lenguaje que lo organiza y presenta. Hasta ser (re)activado, el lenguaje de un enunciado es ‘letra muerta’ o, como Richard Sennett dice, ‘denotación muerta’ (*dead denotation*). Los términos del enunciado deberán funcionar como instrucciones, pero como instrucciones expresivas. En un punto intitulado “*he principle of instruction*”, el autor analiza la naturaleza del lenguaje escrita y su relación con la acción que, en el terreno instructivo, pretende promover:

“Language struggles with depicting physical action, and nowhere is this struggle more evident than in language that tells us what to do. (...) In the workshop or laboratory, the spoken word seems more effective than written instructions. Whenever a procedure becomes difficult, you can immediately ask someone else about it, discussing back and forth, whereas when reading a printed page you can discuss with yourself what you read but you cannot get another's feedback. Yet, simply privileging

*the speaking voice, face-to-face, is an incomplete solution. You both have to be in the same spot; learning becomes local. Unscripted dialogue, moreover, is often very messy and wandering. Rather than getting rid of print, the challenge is to make written instructions communicate – to create expressive instructions.*²⁵⁹

Sintéticamente, este autor identifica algunas cuestiones que constituyen el núcleo tema que estamos tratando. Si, por un lado, son incuestionables las ventajas de un aprendizaje donde la instrucción (de un enunciado pedagógico) es tratada oralmente (incluso sabiendo que, en un contexto colectivo de aprendizaje, esta posee algunos problemas), por otro, como refiere Sennett, esta tiende a ser incompleta y confusa. Tiende a la dispersión. Además, es estructuralmente local; o sea, para tener lugar, alumno y profesor necesitan coincidir absolutamente en el tiempo y el espacio, limitando el espectro de acción de las propuestas instructivas. En este sentido, Sennett propone que se preste atención suplementar a lo que constituye una herramienta instructiva complementaria de la acción tutorial que tiene lugar en la clase: las instrucciones escritas – formuladas de modo ‘expresivo’, porque el lenguaje de directivas (escritas) puede tornar más concreto y definitivo el proceso de osmosis (del alumno con el profesor). Ciertas herramientas específicas presentes en el lenguaje del profesor (en el enunciado) permiten promover lo que Sennett llama ‘instrucciones expresivas’. Esta operación no es, con todo, simple, porque el lenguaje escrito, refiere el autor, transporta consigo un gran lastre: es, tendencialmente, denotación y, con mucha frecuencia, denotación muerta (*dead denotation*), tendiendo a tornarse, por sí misma, un desastroso instrumento instructivo.

El problema de la denotación muerta está en el hecho de que, tendencialmente, el lenguaje instructivo escrito sirve a quien ya conoce el tema (que ahí está siendo tratado). Para el neófito este lenguaje tiende a ser completamente oscuro, impenetrable o, como refiere Sennett, desastroso (y lo

²⁵⁹ Sennett, Richard. 2008. *The Craftsman*. New Haven-London: Yale University Press, 181.

cierto es que una secuencia de instrucción certera y económica intentará evitar las redundancias, excepto cuando estas cumplan una función de ‘confirmación de las adquisiciones). Este tipo de lenguaje – centrado en el esfuerzo de sustitución de la acción que promueve o que deberá acompañar la secuencia instructiva – tiende a apoyarse particularmente en entidades que remiten a la acción: los verbos. El problema de un lenguaje instructivo estructurado por verbos reside en el hecho de que estos denominan acciones, más de lo que explican los procesos de acción; es por eso que tienden a decir en lugar de mostrar. Es más, una profusión de verbos en el lenguaje instructivo puede ser un problema:

“ In their sheer number and density the verbs cast a illusory spell; in reality the verbs are at once specific and inoperative. The problem they represent is dead denotation. The problem has a visual parallel in do-it-yourself illustrations-the twisting arrows of different-sized screws, and the like are an accurate but serviceable only to someone who has already put the piece together.” (Sennett 2008, 183)

Para definir “*dead denotation*” como un procedimiento de lenguaje, Sennett recurre al ejemplo de las instrucciones escritas (textuales) que acompañan los nuevos paquetes de software (los nuevos programas informáticos concebidos para uso directo del utilizador-productor):

“Perfectly accurate, these nefarious publications are often unintelligible. They take dead denotation to an extreme. Not only do engineer-writers leave out "dumb things" that "everyone knows"; they repress simile, metaphor, and adverbial color. The act of unpacking what's buried in the vault of tacit knowledge can make use of these imaginative tools. By invoking the signals birds send by twittering or bees by dancing, the person rewriting software instructions can make comprehensible what hypertext does and how economic any it should be used. (Hypertext calls across documents; if there's too much caning, too much twittering, too much marking of hypertext, the procedure loses value.)” (Sennett 2008,

El desafío que se coloca ante este tipo de lenguaje es precisamente separarlo del conocimiento tácito²⁶⁰, lo que obliga a una concientización de aquellos saberes que se tornaron tan evidentes y frecuentes que nos parecen simplemente naturales. Sennett prosigue la exposición de los procesos de resistencia a aquella forma de lenguaje que denomina ‘dead denotation’ con el análisis comparativo de algunas tentativas de construcción de ‘instrucciones expresivas’ y del modo en que estas pueden ser construidas por vía de la integración de procedimientos de inserción del lenguaje tácito. Para tal efecto, Sennett va a buscar, a partir de su antigua experiencia de alumno de gastronomía, tres versiones de una de las más famosas recetas culinarias y paradigmáticas de la ‘haute cuisine’ francesa del siglo XIX – ‘Poulet a la d’Albufera’²⁶¹ – donde analiza y compara el modo en que tres ‘chefs’ (y profesores de culinaria) famosos presentan, en contexto de instrucción, esta receta. Entonces avanza con una ejemplificación de los procesos de lenguaje que cada uno de estos ‘chefs’ inventa (o utiliza) y que constituyen efectivamente construcciones imaginativas de uso del lenguaje para colmatar las lagunas del lenguaje y transformar la denotación inerte en instrucción expresiva. El primer ejemplo es el método de Julia Child, que el autor apellida ‘ilustración por simpatía’. El proceso, como el nombre lo indica, puede adoptar sistemáticamente una disponibilidad didáctica que permita al profesor aproximarse de las condiciones que caracterizarán el (hipotético) alumno – y que envuelven conocimientos, competencias, *skills* y emociones – de modo que permite tomar

²⁶⁰ Denominamos ‘conocimiento tácito’ (por oposición a conocimiento explícito) a un tipo de saber que no es declarado o expreso, sino apenas insinuado. En el punto 3.1 este tema es tratado con mayor detalle.

²⁶¹ *“During the Napoleonic Wars, General Suchet won an important victory over the English at the Spanish lake of Albufera in Valencia. A grateful Napoleon transformed General Suchet into the duc d’Albufera, and the eminent chef Carême invented a series of dishes in his honor notably Poulet a la d’Albufera, This boned chicken, stuffed with rice, truffles, and foie gras and coated with a sauce of sweet peppers, veal stock, and cream, is one of the glories of nineteenth-century haute cuisine and undoubtedly a relentless source of heart attack in that era. As is true of much French cooking, high art eventually made its way into more ordinary practice. How in that practical realm would one go about preparing it?”* (Sennett 2008, 182)

posición en una actitud pedagógicamente conveniente:

“Sympathy (...) view instructs ethically - but not because we are supposed to imitate the misfortunes and difficulties of other people; understanding them better, we will be more responsive to their needs. The writer of instructional language who makes the effort of sympathy has to retrace, step by step, backward knowledge that has bedded in to routine, and only then can take the reader step by step forward. But as an expert, he or she knows what comes next and where danger lies; the expert guides by anticipating difficulties for the novice; sympathy and prehension combine.” (Sennett 2008, 186)

Esta capacidad de anticipación de las dificultades con las que el alumno se deparará tiene origen en un solo lugar: la concientización que practico y que simultáneamente a esa amplia práctica, fue capaz de pensar. Como dice Sennett, Julia Child hace uso instructivo de los momentos de dificultad, pero es absolutamente capaz de preverlos.

“Practice has led her to arrive at that decision; the practice has given her confidence; she bones without hesitation. When we wish to instruct, however, particularly in the fixed medium of print, we have to return emotionally just to the point before such habits were formed, in order to provide guidance. So for a moment Child will imagine holding the knife awkwardly; the cello master will return to playing wrong notes. This return to vulnerability is the sign of sympathy the instructor gives.” (Sennett 2008, 186)

El segundo ejemplo al que recurre Sennett es el de Elizabeth David, que usa un procedimiento diferente en su lenguaje instructivo: lo que Sennett denomina ‘escena narrativa’ y que se desarrolla a través de parábolas, en una especie de escenografía de paisajes instructivos. Aquí *“The scene narratives employed by Elizabeth David are meant to decenter the reader. The scene narratives devised by Elizabeth David make productive use of lateral data; she*

brings in facts, anecdotes, and observations that have nothing directly to do with cooking. (Sennett 2008, 186) El proceso instructivo del lenguaje se funda, en este caso, sobre un mecanismo elíptico en el que cuando más se pretende fijar un mensaje definitivo, menos directo se torna la relación entre ella, la escena narrativa, y su sentido. Esto no es, todavía, una fragilidad del proceso instructivo, sino su fuerza, dado que, como subraya Sennett: *“This is the provocative function of any parable. (...)The scene narrative has a specific role-like a passport; you use it to gain entry to a foreign place”* (Sennett 2008, 189) La función de esta ‘escena narrativa’ es construir una realidad más vasta, incorporando el acontecimiento.

Ahora, el tercero y último mecanismo de transformación del lenguaje inerte en instrucción expresiva es el de una famosa profesora de quien Sennett, en los años 70, en New York, fue alumno: Fátima Benshaw. Habiendo inmigrado para los Estados Unidos de América en 1970, como refugiada iraní, Madame Benshaw tenía un dominio reducido del inglés. Según Sennett, el lenguaje usado aliaba, en sus instrucciones gastronómicas, esa limitación por lo que respecta a la lengua inglesa y el patrimonio de la lengua persa, presentándola estructurada por metáforas. Luego, lo que ocurre con las metáforas, en cuanto proceso de lenguaje, conforme subraya Sennett, es que las metáforas se desarrollan simultáneamente hacia el frente y hacia los lados, poseyendo así un espectro de acción muy vasto que permite, frecuentemente, abordar diversos sentidos en simultáneo:

“Each of her metaphors is a tool to contemplate consciously and intensely the processes involved in stuffing, browning, or setting the oven. The metaphors do not prompt us to retrace and reverse, step by step, the manner in which a repeated action has already become tacit knowledge. Instead, they add symbolic value; boning, cooking, and stuffing create together a new metaphor of reincarnation. They do so for a point: they clarify the essential objective the cook should strive for at each stage of the work.(...) The story Madame Benshaw tells is meant to induct him or

her into a sacred performance. Madame Benshaw's language sticks strictly to metaphor, in order to give each physical action heavy symbolic weight.” (Sennett 2008, 184)

La metáfora, tal como es usada por Madame Benshaw, encierra, como refiere Sennett, un fuerte componente poético. Con todo – y este es el motivo por el cual la cuestión de la metáfora nos parece relevante para el tema del enunciado –, más allá de presentarse como un proceso privilegiado de construcción del lenguaje poético, constituye uno de los dispositivos corrientes del lenguaje cotidiano. Como señala George Lakoff y Mark Johnson²⁶², la mayor parte de las personas no tienen consciencia de la frecuencia con que recurren a la metáfora. Con todo, la metáfora *“is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature.”* (Lakoff and Johnson 1980, 3) Para estos autores, nuestro razonamiento presupone un uso de la metáfora del cual raramente somos conscientes. No se trata de un proceso ‘a posteriori’, aplicado sobre las palabras, sino que ocurre de forma intrínseca a la propia construcción del pensamiento. Y este es un lenguaje poético más literal. Tal como ocurre con la mayor parte del lenguaje de los enunciados. Según Lakoff y Johnson, recurrimos a la metáfora porque la metáfora se adecúa al modo en que habitualmente concebimos, por el lenguaje, el pensamiento del mundo concreto:

“The most important claim we have made so far is that metaphor is not just a matter of language, that is, of mere words. (...) on the contrary, human thought processes are largely metaphorical. This is what we mean when we say that the human conceptual system is metaphorically structured and defined. Metaphors as linguistic expressions are possible precisely because there are metaphors in a person's conceptual system.”
(Lakoff and Johnson 1980, 6)

²⁶² Lakoff, George, and Johnson, Mark. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University Of Chicago Press.

Como concluye Richard Sennett en el referido texto, todas estas formas de presentar una misma receta culinaria orientan el aprendizaje a través del ‘mostrar’ más que del ‘decir’: todas trascienden la ‘denotación muerta’ o inerte (dead denotation).²⁶³ Recurriendo a la imagen tradicional de la relación entre forma y fondo, podemos decir que los tres ejemplos del lenguaje instructivo referidos por Richard Sennett en el contexto de la gastronomía resuelven el problema de la tendencia del lenguaje a la , por tres vías de resistencia: el primer ejemplo trata la forma desde el punto de vista del observador (el alumno); el segundo trata la forma diluyéndola, relacionándola – incluso recurriendo a elipses aparentemente dispersivas – con el fondo en una unidad indisoluble; la tercera solución propone el acceso a la forma a través de su ausencia, o sea, centrándose sobre el fondo en toda su potencia metafórica. Son tres modos de lidiar con el problema, pero ninguno de ellos deja de mantener su foco en el término clave del lenguaje instructivo: mostrar (en lugar de decir).

Las tres figuras analizadas por Sennett para ilustrar la diversidad de la escritura culinaria (la empatía didáctica, la escena narrativa y la metáfora) se encuentran también, entre otras formas, en la presentación de muchos enunciados de ejercicios de dibujo en la educación artística. Todas cumplen un mismo propósito: construir una forma de *decir* que consiga sustituir el *mostrar*. Sin embargo, si mostrar es mejor que decir, podemos preguntar: ¿por qué no hacemos precisamente eso? ¿Por qué no mostrar siempre, en lugar de decir? Con todo, en el caso de la enseñanza del dibujo aquí reside la propia esencia y la función del enunciado. Tal como referimos atrás, las lagunas de información presentes en un enunciado constituyen una parte fundamental de su estructura en cuanto dispositivo instructivo; también el lenguaje que dice (el lenguaje verbal, oral o escrito), en lugar de mostrar, es la razón ontológica del enunciado; porque este dice en singular para promover la pluralidad del mostrar. Ese mostrar tiene lugar precisamente en los trabajos de los alumnos que resultan del enunciado del

²⁶³ “All these ways of writing culinary recipes guide by showing rather than telling; they all transcend dead denotation.” (Sennett 2008, 193)

ejercicio. Además de los objetivos de naturaleza estrictamente pedagógica (desarrollar eficazmente la adquisición de contenidos específicos), aquello a lo que aspira un enunciado de un ejercicio de dibujo es su propia conservación. En una palabra: sostenerse – ante el alumno y el tema cuya experimentación pretende promover.

Nuestra intención fue identificar aquí algunas cuestiones que se encuentran presentes en cualquier enunciado de un ejercicio de dibujo pero que son, en muchos casos, ignoradas – en la elaboración y en la presentación de un enunciado de un ejercicio de dibujo, especialmente: a) la eficacia de un enunciado depende (también) de la claridad de su propuesta pedagógica; b) el proyecto de trabajo que propone se funda en el lenguaje del que consta: un lenguaje esencialmente verbal que remite a (y refiere) acciones (un devenir-acción del lenguaje escrito): el enunciado pretende tender un puente entre los contenidos (que existen, pero no están todavía adquiridos por el alumno) y su renovación e inscripción en el alumno; c) este lenguaje escrito, para proporcionar esa vitalización, este tornarse experiencia futura, debe presentarse de forma eficaz; d) esa eficacia puede asumir (en los modos, en los métodos, en las tácticas...) diversas formas – y no sólo una. Se trata de inventar modos de articulación e implementación de las intensidades experimentales. Así, desde el principio, una parte considerable del trabajo sobre el enunciado no reside sólo en la resolución del desafío ahí expuesto, sino también en la experimentación del enunciado como un dispositivo para pensar el dibujo y su aprendizaje.

2.4c. Las funciones del enunciado: un encuadre tipológico

El proceso de elaboración del enunciado de un ejercicio rudimentario de dibujo es una operación didáctica por naturaleza: es necesario identificar el tema en cuestión y encontrar o inventar modos para su presentación, de forma tal que esta consiga conquistar el deseo de quien lo irá a producir. Un ejercicio de dibujo,

por muy rudimentario que sea, no consiste estrictamente en la presentación de una ecuación a la cual el alumno, en un procedimiento rudimentario, deberá responder – y al cual puede acceder en virtud de que le fueron dadas previamente las herramientas específicas para ese efecto. Es evidente que en este nivel de aprendizaje existen objetivos y métodos más o menos definidos.²⁶⁴ Pero, incluso aquí, una parte considerable del camino pertenece a quien experimenta. Si el enunciado de un ejercicio de dibujo, presentado a un colectivo, no produce por sus resultados una esfera de semejanzas en sus respuestas, entonces no es un ejercicio con un enunciado claro, o sea, no delimitaba de forma perceptible un área de problematización, un asunto. Del mismo modo, si no provoca diferencias, singularidades, es porque no admitía instancia de subjetividad y matices de interpretación. En este caso, no cumplió su papel y función: que no es apenas proponer una mera ejecución, sino constituirse como el pretexto para la experimentación de ciertos contenidos. Esa particularidad se desprende de la propia naturaleza del dibujo: a partir del momento en que el enunciado es comunicado e incorporado por quien va a ejecutarlo, deja de pertenecer exclusivamente a quien lo presentó. Esto es tanto más verdadero cuanto más complejo es el ejercicio propuesto, cuanto mayor madurez exige de quien lo realiza. A través de la experimentación de una propuesta (que el enunciado conforma y el alumno adopta) podrá: 1) Entender los diversos niveles de dificultad implícitos en un enunciado; 2) Tomar consciencia de la relación (y también de la desemejanza constructiva) entre un enunciado y su objetivo; 3) Notar las virtudes del enunciado como un pretexto-palanca: un simulacro transmutable en materia apropiable por el ‘autor’; 4) Comprender (en cierto tipo de enunciados) las posibilidades de re-encaminamiento de la propuesta (tornando un asunto ajeno en un asunto propio); 5) Acceder a los diversos grados de libertad del dibujo. Como respondió Mallarmé a Degas – cuando este le confesó la dificultad que enfrentaba al buscar un modo de expresión para una idea en un poema: *“Mais, Degas, ce n’est point avec des idées que l’on fait des*

²⁶⁴ Este tema específico es tratado en el Anexo 2 de la tesis.

vers... C'est avec des mots."²⁶⁵ Tal vez podemos decir que el aprendizaje del dibujo es una de las zonas pedagógicas donde el componente lúdico es más evidente, donde el juego desempeña un papel más significativo. Esto se debe al hecho de que, en el dibujo, la sumatoria de las acciones e inscripciones que lo configuran sólo es legible para quien accede a él (o, más exactamente, para quien aprendió a acceder). Los gestos que produjeron un dibujo, en gran parte, siguen vivos en él, y esta es la razón por la cual 'ver un dibujo' es (también) revivir el juego de su génesis. Tal vez por esta razón, la estructura de un buen ejercicio de dibujo deba ser, hasta cierto punto, una estructura en abierto. Incluso en los casos donde se verifica una mayor geometrización de los enunciados, esta será siempre una aproximación con algún margen de indefinición. Recurre a los métodos científicos, a un determinado tipo de formas de desarrollo, como toma también de la filosofía una supuesta presentación de conceptos. Pero, por fin, un ejercicio de dibujo trabajará siempre sobre todo las cuestiones del dibujo – aunque subscriptas a una determinada área del saber productivo. Por eso, un método de enseñanza del dibujo no será nunca totalmente objeto de confirmación. Porque, en realidad, una idea de dibujo no será jamás un concepto, sino un tema-dibujo.

Un enunciado que pretenda estructurar una práctica de dibujo con alguna duración tendrá necesariamente que correr riesgos. En el pequeño contexto de la pedagogía de una disciplina son corridos riesgos. Tanto más en cuanto esa práctica del dibujo dependa de una sola propuesta, de un ejercicio y no de una constelación de pequeños ejercicios. Una de las mayores dificultades (y consecuentemente uno de los errores más frecuentes) en la elaboración del enunciado de un ejercicio de dibujo es la del riesgo de su inadecuación al momento pedagógico donde es inscripto. Es frecuente observar ejercicios interesantes aplicados en contextos desajustados. Este desajuste puede asumir diversas formas y tener lugar tanto en lo que respecta a la progresión del alumno en un determinado trayecto pedagógico (configurándose de manera demasiado

²⁶⁵ Valéry, Paul. 1998. *Degas Danse Dessin*. Paris: Folio Gallimard, 149.

compleja o demasiado simple para aquella fase pedagógica), como en lo que respecta a las condiciones de realización del propio ejercicio (duración, recursos envueltos, inexistencia de un denominador común compartido por el colectivo de los destinatarios, etc.). Y, con todo, rechazar la posibilidad del desencuentro entre un enunciado de un ejercicio y su respuesta es negar la propia naturaleza del dibujo, para el cual, en gran parte, el camino es inventado a medida que es recorrido y donde, como dice la expresión inglesa: *“The proof is in the eating!”* (cuya traducción podría resultar en una curiosa tautología: ‘¡La prueba está en probar!’).

Los ejercicios de dibujo pueden ser muy diferentes entre sí y tienden a ser, sobre todo a posteriori, percibidos como grupos estructurados de forma relativamente independiente. ¿Pero será que podemos hablar de una tipología de los ejercicios de dibujo? ¿O al menos organizar categorías de enunciación? Todo lo que sabemos es que el rumbo de un ejercicio pierde su previsibilidad a medida que las cuestiones básicas del dibujo se encuentran dominadas y que las opciones personales de quien dibujo ganan autonomía. A lo largo de ese proceso, entonces, los resultados pueden seguir nuevos caminos, renegando incluso del mismísimo enunciado original. Pero esta derrota del enunciado es también la confirmación de su éxito. Como refiere Séneca a su pupilo filósofo Lucilio, *«Longo é o caminho apresentado por normas; breve e eficaz, aquele que é feito por exemplos»*.²⁶⁶

La concepción y elaboración de un enunciado implica siempre la convocación de muchas prácticas diferentes. No se trata sólo de la experiencia del docente, en el conocimiento que este posee tanto del terreno del dibujo, como de los mecanismos de su implementación pedagógica, sino de un cuadro más vasto y complejo que constituye una esfera de prácticas que atraviesa la comunidad envuelta en el acontecimiento. Incluso el más simple enunciado se presenta como un contenedor capaz de soportar un diversificado abanico de

²⁶⁶ Séneca, Lúcio Aneu. 1991. *Cartas a Lucilio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

proyecciones: aquellas del profesor y del alumno sobre el enunciado propiamente dicho, la proyección de ambos sobre la práctica del dibujo que se desprende del enunciado y la proyección de uno (profesor o alumno) sobre el otro. Procedimientos de deducción, inducción, inferencia, generalización, analogía, operaciones casuísticas, tentativas de singularización, etc., todo forma parte de la invención y de las instancias de presentación de un enunciado de dibujo. El profesor se apoya en su experiencia de docente como en su memoria de alumno (y en el acervo de registros constituido por su experiencia personal en situaciones análogas) y en la previsión de los efectos tácticos de aquel enunciado preciso (y su papel en el interior de una estrategia de enseñanza del dibujo), cuando trabaja en la construcción de un enunciado. Un proceso semejante, aunque más rudimentario – pero también más sujeto a proyecciones de deseo, entusiasmo, renovación... y también resistencia –, tiene lugar en el alumno cuando se depara con un nuevo enunciado. Desde el punto de vista del docente, existe siempre una expectativa ante la distancia que hay entre el camino previsible de la respuesta del alumno (suscitada por el enunciado y que estuvo presente en su origen) y la capacidad de re-inventión del mismo – por parte del alumno. Y esta expectativa incide sobre la capacidad que un determinado enunciado tendrá para unir el hacer con el pensar en una experimentación controlada – a través de la práctica del dibujo, produciendo una inscripción significativa en el alumno y aproximándolo así (a su versión) del dibujo.

La tentativa de la creación de una tipología de enunciados (de los ejercicios de dibujo) nos parece, por lo tanto, no sólo una tarea inabordable (y de una dimensión desproporcionada), sino que creemos que, de poder realizarse, sería una tarea de utilidad dudosa. Esto se debe al hecho de que los enunciados cumplen siempre una tarea de utilidad dudosa. Esto se debe al hecho de los enunciados cumplen siempre objetivos que son, en gran medida, “*site-specific*”. O sea, están inscritos en contextos específicos y articulan ‘comunidades’ de personas y contenidos que convierten el objeto-enunciado en una herramienta extremadamente provisoria y volátil. Los grandes grupos que caracterizan esas comunidades son: el contexto de enseñanza del dibujo al que el enunciado está

asociado (y al que debe servir); el perfil pedagógico de los alumnos a los que se dirige; el punto de vista del profesor que presenta el enunciado – y que, en mayor o menor grado, es su autor – convocando contenidos específicos y modos (necesariamente personales) de articular, conforme a su naturaleza, temperamento, postura pedagógica, intereses, saberes disciplinares, etc. Un ejercicio de dibujo no es, generalmente, una acción aislada, sino que se inscribe en una cadena de formulaciones que constituye, a veces, una estrategia de enseñanza general del dibujo, o se presenta como una táctica dirigida al tratamiento de un problema específico. El ejercicio de dibujo es, en gran parte, (re)configurado por el contexto específico de desarrollo pedagógico donde se inscribe (una fase del trayecto pedagógico más largo, un curso temático específico, un workshop, una tutoría, etc.)... Con todo, podemos identificar, en el enunciado de un ejercicio, diversas funcionalidades precisas, esenciales al aprendizaje del dibujo. La definición de lo que es (y también de aquello en lo que consiste) un enunciado, pasa por la caracterización de sus funciones en el proceso de aprendizaje del dibujo. Sin embargo, no se trata tanto de avanzar con una definición de enunciado, con carácter de universalidad, sino de proponer una mera determinación – en el sentido avanzado por Stephen Bungay, que caracteriza la noción en los siguientes términos: *“A determination is not a definition because a definition excludes possible examples delimiting the object at the outset. A determination is a theory, a framework of universal explanation, which then must demonstrate its own explanatory power through its differences and its instantiation.”*²⁶⁷

La función de un enunciado, tal como cualquier clasificación en el área del dibujo artístico, debe mantener siempre una reserva ante la idea de definición. Lo que protegió siempre el ejercicio del dibujo de un enclaustramiento de la representación de sus funciones más elementales y permitió la exploración de sus potencialidades en la experimentación de problemas plásticos fue el

²⁶⁷ Bungay, Stephen. 1987. *Beauty and Truth: A Study of Hegel's Aesthetics*. Oxford: Oxford University Press, 25.

hecho de que, en cuanto producto artístico, opone siempre una resistencia – en comparación con otras artes plásticas – al estatuto de ‘obra acabada’. Herramienta, instrumento, ensayo, tentativa, rasura, adiestramiento, búsqueda, son palabras que estuvieron siempre asociadas a la práctica del dibujo – sobre todo en ambiente pedagógico. Con excepción de algunos momentos – donde el dibujo (sobre todo en su relación con el gravado) fue abarcado por parámetros próximos de una función ilustrativa de la producción, en segundo grado, de imágenes de otras producciones de las bellas artes, sobre todo la pintura y la escultura – el dibujo mantuvo siempre, incluso en la enseñanza académica, una fuerza predominantemente proyectual. El reconocimiento de esta potencialidad que el dibujo encierra, lo protege, permitiéndole mantener una estructura abierta: el dibujo es formulado, en las escuelas de arte, como terreno de búsqueda. Esbozo, borrador, estudio y otros términos han definido el dibujo, su ejercicio y su práctica, desde que fue concebido como una entidad independiente, en las academias italianas quinientistas. En este sentido, la naturaleza de un enunciado de dibujo dirigido a las Artes Plásticas, tal como lo podemos concebir hoy, se aproxima inevitablemente del concepto de ‘Obra Abierta’²⁶⁸ avanzado por Umberto Eco, ya en 1968. La propuesta estética de Eco partía, en gran medida, del trabajo creativo y de investigación sobre la música serial que en la época era el foco de la obra de diversos compositores, especialmente Pierre Boulez. Su abordaje se configuraba como una crítica contra los presupuestos estéticos de Benedetto Croce, que dominaban hegemoníamente la teoría estética italiana desde hacía más de dos décadas²⁶⁹. Eco defiende así, comparando el paradigma de la forma clásica con el de la forma contemporánea, que

²⁶⁸ El fragmento que aquí citamos es denominado “The open work in the visual arts”; citamos aquí la edición inglesa del texto: Eco, Umberto. 1989. *The Open Work*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 94.

²⁶⁹ En la introducción de David Robey a la presente edición de la obra, este refiere que el concepto problemático de la estética de Croce, la intuición/expresión, constituía la fundación de su estética, ‘El arte, para Croce, era un puro fenómeno mental que podía ser comunicado directamente de la mente del artista para la del lector, observador o oyente. La intuición/expresión constituía la esencia de la obra de arte que era así una entidad inmutable; y era también, necesariamente, una (incorruptible) – Croce tendía a hablar de esta cualidad como la sensación o el sentimiento lírico dominante’. (la traducción es nuestra).

“Certain forms of communication demand meaning, order, obviousness—namely, all those forms which, having a practical function (such as a letter or a road sign), need to be understood univocally, with no possibility for misunderstanding or individual interpretation. Others, instead, seek to convey to their readers sheer information, an unchecked abundance of possible meanings. This is the case with all sorts of artistic communications and aesthetic effects.” (Eco 1989, 94)

Es sobre estas últimas que, en el ámbito del análisis de la estructura del enunciado del ejercicio de dibujo, nos interesa detenernos. El autor defiende que este último tipo de información consiste en:

“(...) drawing as many suggestions as possible out of a totality of signs – that is, in charging these signs with all the personal reactions that might be compatible with the intention of the author. This is the value all open works deliberately pursue.” (...) *“The latter type of information consists (...) in seizing, behind the suggestive wealth we exploit, a conscious organization, a formative intention, and in enjoying this new awareness. This awareness of the project that underlies the work will, in turn, be another inexhaustible source of pleasure and surprise, since it will lead us to an ever-growing knowledge of the personal world and cultural background of the artist.”* (Eco 1989, 104)

Es importante subrayar que no destacamos preliminarmente la utilidad de enunciados de los ejercicios de dibujo para la construcción de tipologías de organización. Algunas de los más notables abordajes – especialmente el que configura un pequeño libro de Philip Rawson sobre la enseñanza del dibujo (titulado *The Art of Drawing, An Instructional Guide*)²⁷⁰ – así como el método antes referido, de Kimon Nikolaidis, se estructuran a partir de tipologías de presentación de herramientas y de procedimientos de dibujo. La organización de

²⁷⁰ Rawson, Philip. 1984. *The Art of Drawing: An Instructional Guide*. London: Prentice-Hall, Inc.,

contenidos en orden a constituir una conducción de la estrategia pedagógica se revelaron siempre imprescindibles como forma de asegurar la regularidad pedagógica y evitar dispersiones incontrolables en el proceso de experimentación. Aquello a lo que resistimos aquí es, sobre todo, al hecho de que la línea de fuga que caracteriza la enseñanza del dibujo en artes plásticas se encuentra divorciada de la propia práctica de las artes plásticas. O sea, la separación de las esferas que definen la experimentación del dibujo y la experimentación del trabajo en artes plásticas. Es en este sentido que la noción de 'función topológica', para nosotros fundamental, nos parece más adecuada a la enseñanza del dibujo, porque permite una construcción abierta de las posibilidades de experimentación, tanto en lo que respecta a los temas y contenidos tratados, como en lo que respecta al acompañamiento del trabajo creativo del alumno, en los complejos rodeos a los que está sujeto. Se trata, antes, de implementar un registro sostenido por un uso fundado en la simulación de la enseñanza artística del dibujo, en el sentido en que lo define Thierry de Duve:

*“Je ne prône pas la simulation comme idée ou idéal de l'art, je prône, comme idée régulatrice de l'apprentissage de l'art, une certaine simulation, un certain «analogisme», celui-là même qu'exprime la formule de Jean-Pierre (ou de Kant, ou de Duchamp): $A/B = A'/B'$. Une telle idée n'est ni une théorie, ni une doctrine, ni un projet, à peine un programme. Bernard n'a rien à craindre. (...) Ce que le disegno était au XVI^e siècle, la simulation l'est au nôtre.”*²⁷¹

A partir del análisis de los currículos de dibujo en las escuelas de arte y de la observación de los manuales de enseñanza del dibujo, podemos inferir que una tipología de los enunciados de los ejercicios puede ser formulada a partir de cualquier sistema de premisas, mientras sean formuladas sobre el (vasto) terreno que hoy comporta la enseñanza del dibujo. Desde el punto de vista de los contenidos, los enunciados de los ejercicios de dibujo son, frecuentemente,

²⁷¹ Duve, Thierry de. 2008. *Faire école (ou la refaire)*. Dijon: Les Presses du réel, 87.

formulados a partir de núcleos temáticos. A título de ejemplo, ese cuadro tipológico podría partir de una idea temporal (el ejercicio relámpago, el ejercicio repetido con variaciones, el ejercicio de larga duración, el ejercicio repetido con frases separadas en el tiempo...), de una idea de escala (el ejercicio en el interior restringido de la norma, el ejercicio de distensión y flexibilización de las normas, el ejercicio sin dimensión...); de la noción de cuerpo y su definición en el acto de dibujo (el desarrollo y la proyección del cuerpo: el ejercicio desarrollado con el cuerpo y con partes de ese cuerpo, el dibujo como extensión del cuerpo, el ejercicio fuera del cuerpo...), etc. Los ejemplos no terminan nunca. Con todo, sea cual sea el procedimiento usado para la inserción estrictamente temática en el interior de una estrategia pedagógica, abordar el ejercicio del dibujo a partir de este punto de vista resulta siempre en una formulación equívoca y estrecha, porque la principal potencialidad del dibujo, el poder que este posee para promover mecanismos de subjetivación autoral es, por naturaleza, exclusiva.

Para intentar la aproximación a una cierta autonomía – antes que una tipología de los enunciados de los ejercicios de dibujo, lo que permitiría la comprensión de las funciones que pueden cumplir, conforme el contexto en que se inscriben –, es necesario separar tres cuestiones distintas que los organizan. Contenidos, Presentación y Desarrollo.²⁷²

A	Contenidos (de dibujo)	A1	Herramientas
		A2	Procedimientos
		A3	Dificultad (absoluta)
B	Presentación (modo de)	B1	Estructura del enunciado
		B2	Inserción en la estrategia pedagógica
		B3	Dificultad (relativa)
C	Desarrollo (concepto de)	C1	Dirigido
		C2	Elíptico
		C3	Deslizante

²⁷² Se encuentra en el respectivo anexo (Anexo 2) una ejemplificación mas desarrollada de enunciados de ejercicios a partir de esta orientación clasificatoria .

A1. *Contenidos* de dibujo: Herramientas

Hablamos aquí de la adquisición experimental de las herramientas e instrumentos que asisten la realización y el pensamiento del dibujo. Herramientas físicas, pero también otras menos evidentes.

A2. *Contenidos* de dibujo: Procedimientos

Los contenidos del dibujo, más allá de comportar herramientas, implican procedimientos. Aunque la frontera entre ambos no siempre sea clara, desde el punto de vista de una estrategia pedagógica donde el enunciado de dibujo es el primer momento de visibilidad táctica, es importante subrayar esta distinción.

A3. *Contenidos* de dibujo: Dificultad (absoluta)

La dificultad de los contenidos puede ser, en una primera fase del aprendizaje, enumerada, nombrada, descrita y secuenciada. El trabajo de Philip Rawson en esta área²⁷³, proponiendo un análisis de las herramientas y los procedimientos del dibujo, sin abdicar de la complejidad que esta operación implica y sin recurrir a simplificaciones y clichés, es, todavía hoy, una obra de referencia. En una fase posterior, la dificultad absoluta de un contenido pierde relevancia. Con todo, a medida que el alumno se va apoderando de la práctica del dibujo como instrumento de problematización, puede constatarse que la noción de dificultad absoluta no desaparece, apenas es incorporada por el alumno en un trayecto autoral de contornos más definidos.

B1. Modo de Presentación: Estructura del enunciado

La presentación del enunciado posee múltiples formas de presentación. Cuando hablamos de estructura de presentación nos referimos, tanto a la disposición de sus partes para dar una inteligibilidad adecuada a su objetivo

²⁷³ Particularmente su obra fundamental: Rawson, Philip S. 1987. *Drawing*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

pedagógico (y que puede asumir tanto la forma de una ecuación aritmética como la de un apunte aforístico), como a la forma en que este se desarrolla temporalmente.

B2. Modo de Presentación: Inscripción en la estrategia pedagógica

Como referimos antes, un enunciado es siempre un fragmento de un abordaje de la enseñanza del dibujo. Esto implica que el enunciado deberá considerar esta realidad, ya sea de forma explícita, ya de forma insinuante, o, incluso, manteniendo un registro de silencio – provisorio – ante su función y papel en ese proceso.

B3 Modo de Presentación: Dificultad (relativa)

Esta característica que caracterizamos (por oposición a la dificultad absoluta de un contenido) como ‘dificultad relativa de un enunciado’ consiste, en verdad, en la comparación de la dificultad que presenta un determinado enunciado en la forma que presenta los contenidos (y al nivel de los contenidos propiamente dichos).

C1. Concepto de Desarrollo: Dirigido

Se trata de un tipo de enunciado cuyo objetivo es el tratamiento (y consecuentemente la experimentación) de un problema específico. Podemos hablar de objetivo directo, una vez que su naturaleza es cerrada, pragmática, y pretende eliminar desvíos o atajos.

C2. Concepto de Desarrollo: Elíptico

Es un tipo de enunciado cuyo objetivo es la experimentación de una zona de problematización, y no apenas de un problema específico. Podemos hablar aquí de objetivo indirecto, dado que su desarrollo, a pesar de ser dirigido, admite la identificación de fugas y nuevos caminos, sin comprometer su eficacia, puesto que se ajusta al lugar-objetivo inicial.

C3. Concepto de Desarrollo: Deslizante

Se trata de un tipo de enunciado cuyo dibujo, en el momento de acceso, permite visualizar – o, al menos, adivinar – un objetivo. Sin embargo (dependiendo naturalmente de la agilidad y la osadía inventiva del alumno), a medida que la experimentación tiene lugar, el objetivo y su formalización se desvanecen y pierden sentido. Puede, en este caso, hablarse de objetivo falso, dado que su naturaleza es abierta, pragmática, pretendiendo que los resultados, en última instancia, cuestionen la propia legitimidad del enunciado – denunciando o expandiendo su matriz.

Lo que separa irreversiblemente la enseñanza del dibujo en las Artes Plásticas de la enseñanza del dibujo en otros contextos (como el dibujo de la Arquitectura o el dibujo del Diseño) es que, aquí, los contenidos no pueden, absolutamente, ser disociados del modo en que se promueve su experimentación. Aquí reside precisamente la cuestión central que constituye el centro de una práctica pedagógica del dibujo. En un texto que intenta pensar específicamente los ejercicios del dibujo en las artes plásticas, denominado “*Do Exercício de Desenho e da Disposição Para Ele*”, João Queiroz²⁷⁴ identifica esta cuestión del siguiente modo: “*Ora este terreno e estes princípios sobre os quais o exercício se realiza são parte integrante dele, são matéria também de exercício e de invenção. Serão, a meu ver, a verdadeira matéria de exercício e invenção.*”²⁷⁵ No es que sea imposible delimitar un territorio de temas y contenidos en una estructura programática para la enseñanza del dibujo en las artes plásticas. Lo que pasa es que simplemente no es posible prever lo que ocurrirá, la experimentación efectiva que el alumno conocerá, la forma que esos contenidos tendrán, pudiendo tener lugar una subversión a lo largo del proceso – o una transferencia de los contenidos a otro paradigma que no estaba previsto en el

²⁷⁴ Artista plástico, con trabajo en Pintura y en Dibujo, João Queiroz fue, durante varios años profesor de dibujo y pintura en la escuela Ar.Co, en Lisboa. Con una formación de base en Filosofía, produjo varios textos de reflexión sobre la práctica artística y las condiciones de su producción.

²⁷⁵ Queiroz, João. 2004. *Do exercício de desenho e da disposição para ele, Actas do 2º Colóquio Jovens Filósofos*. Lisboa: UL.

enunciado. Porque no se trata de una cuestión de adecuación de la forma y del camino para llegar a la misma, sino de la capacidad que tiene el dispositivo para crear el movimiento singular que caracteriza el trabajo de dibujo.

2.4d. Los niveles de complejidad de un enunciado

El enunciado de un ejercicio de dibujo es, como dijimos, el dispositivo de presentación de una esfera de problemas que tiene por objeto la promoción de una experimentación práctica de ese núcleo en problematización. Consecuentemente, los enunciados difieren mucho unos de otros, constituyendo diferentes tendencias y revelando una actitud ante el dibujo de su enseñanza. Al nivel más rudimentario, los enunciados de los ejercicios pretenden enumerar las herramientas y los procedimientos básicos envueltos en la práctica del dibujo – y que implicarán necesariamente recorrer territorios adquiridos e incluso evidentes, ahora revisitados a la luz de una lectura disciplinar. A otro nivel, más complejo, la formulación del enunciado puede evitar esta naturaleza explícita y permitirse una formulación más oblicua o más oculta, en subtexto. El trabajo del dibujo, por medio del enunciado del ejercicio, transitará terrenos tan diferentes como los preceptos propedéuticos (aprender a ver, conocer los medios, etc.) y las herramientas genéricas del dibujo, las competencias de base relacionadas con el dominio de sus procedimientos, en una creciente posibilidad de complicación y combinación de recursos.

Un enunciado encierra siempre las posibilidades de una práctica. Con todo, su posibilidad de acción y éxito (donde se confronta con las expectativas y las resistencias del alumno) depende no sólo del enunciado del ejercicio, sino también de lo que João Queiroz denominó ‘disposición’ para el ejercicio de dibujo: *“Chamo disposição a esse trabalho no terreno da origem do desenho. É sobretudo um trabalho de ordenação. Faz a si próprio a pergunta de saber como me ordeno a mim e ao mundo de forma a que um desenho possa surgir. Tem um carácter essencialmente intencional. Fornece os meios e as vias da execução.”* (Queiroz 2004) Esto ocurre según Queiroz porque, *“(…) não estamos*

predispostos ao desenho. A educação das nossas faculdades: da nossa sensibilidade; da nossa imaginação; dos nossos processos de classificação e de categorização da realidade, do nosso corpo e dos nossos gestos, ainda mais nos afasta desse terreno propicio ao desenho. Não é de admirar que só uma minúscula percentagem de nós seja capaz de executar um desenho mais elaborado do que faria quando acabou a quarta classe, e que, para o comum das pessoas, um desenho de representação, mesmo com uma leve parecença com o modelo, seja visto como um feito para elas inalcançável.” (Queiroz 2004) Esta es, según el autor, la razón por la cual no podemos “(...) abordar o tema da disposição para o desenho sem nos precavermos dos escolhos que a impedem. Seja ao nível do funcionamento das nossas faculdades mentais, seja ao nível do funcionamento do nosso corpo e dos nossos gestos, seja ao nível do funcionamento da nossa linguagem. Tudo instâncias que foram adquiridas, desenvolvidas e instituídas em função da nossa sobrevivência individual ou colectiva. O primeiro passo será o de relativizarmos os hábitos adquiridos por necessidade e os transformarmos noutros que permitam a originalidade no terreno do desenho. Neste sentido, a nossa noção de exercício expande-se, pois será necessário um constante exercitar destas instâncias fora do campo da habitualidade.” (Queiroz 2004)

En suma, el trabajo del ejercicio deberá pasar por un escrutinio que identifique su naturaleza y complejidad de forma que permita distinguir las funciones pedagógicas que encierra. Como, por ejemplo, el ejercicio como práctica propedéutica, el ejercicio como práctica en desarrollo (constituyendo series sucesivas de complejidad creciente) que implica, para su desarrollo, la sustitución del modelo simplemente secuencial (estructurado en un organigrama ramificado de contenidos), por otro modelo, rizomático, donde la referida disposición asume un papel preponderante para el éxito de la propia propuesta de trabajo. Es que, cuando el ejercicio de dibujo puede ser presentado como propedéutica, en una fase preparatoria de la enseñanza del dibujo artístico, cuando puede ser presentado como un entrenamiento o una secuencia de fases o etapas metodológicas iniciales para alcanzar determinadas competencias u

objetivos de base, esta cuestión no se plantea con demasiada relevancia. Es evidente que las resistencias que un enunciado puede provocar, especialmente la indiferencia o el repudio, dependen en gran parte de su adecuación o desajuste al momento topológico del trayecto de aprendizaje del alumno. Y también es cierto que las formas de presentación del enunciado de un ejercicio de dibujo en contexto pedagógico – como veremos más adelante – determinan, en gran medida, el éxito de la adhesión a la propuesta. Pero las fases iniciales del aprendizaje corresponden a objetivos fácilmente accesibles que no implican, por parte del alumno, otra cosa que el cumplimiento de los preceptos que están siendo experimentados. El tipo de ejercicios al que remiten estos enunciados tiene una innegable utilidad y forma parte de cualquier abordaje pedagógico del dibujo, atravesando, incluso bajo formas veladas, la práctica posterior. Es más, la cuestión sólo es verdaderamente planteada en una instancia posterior de la práctica del dibujo. Como refiere João Queiroz en el mismo texto,

“(...) estes exercícios dependem sempre em grande medida de critérios, preâmbulos, protocolos de realização e modos de avaliação de resultados, exteriores à vontade e invenção daquele que verdadeiramente o exerce. São, por assim dizer, proto-exercícios, onde se considera que aquele que o realiza é capaz de, passo a passo, ir dominando a execução, mas ainda não é capaz de propor a si próprio o terreno e os princípios sobre os quais o exercício se realiza. (...) Diríamos que, depois de subir os degraus que os primeiros exercícios propõem, se ficaria preparado para o exercício de desenho quando cada um a si próprio e para si próprio os soubesse propor na sua máxima extensão, dominasse de uma maneira autónoma e pessoal tanto a execução do desenho, como a disposição para ele, como até o seu modo de apresentação.”

A título de ejemplo, el autor desarrolla el modo en que el dibujo implica una predisposición particular del cuerpo – una disposición particular – para poder tener lugar. Los cuatro territorios que João Quiroz convoca para ilustrar esta

condición son: el hábito de la escritura, el hábito de ver, el hábito de imaginar y el hábito de nombrar. A partir de este análisis el autor caracteriza, comparativamente, el modo en que estos cuatro procedimientos se encuentran fijados, en nuestro cotidiano, por una especie de uso cristalizado – que el dibujo, en una estrategia eficaz, puede aprender a cuestionar. Este proceso de indagación, por ejemplo, tal como lo presenta este autor, constituye el limbo primordial de invención de un enunciado: *“O perguntar como vou imaginar faz parte do exercício de imaginação.”* Porque se verifica siempre *“(…) fundamental o continuado exercício desta disposição ao ver e ao imaginar na extraordinária riqueza de invenção que essa disposição provoca. Criando um terreno de escolha e ordenação onde se possa fundamentar a execução do desenho.”* (Queiroz 2004)

Esta esfera de dominios autorales constituye precisamente el núcleo de la experiencia del ejercicio de dibujo, cuando es formulado después de los estadios propedéuticos de una práctica pedagógica, tal como lo refiere João Queiroz. Una comprensión autoral (y una autonomía efectiva en la reinención del material de apoyo de su propia producción artística) depende de esta experiencia de renovación de procedimientos/materiales abordados, en una formulación todavía rudimentaria, en el ejercicio de dibujo.²⁷⁶

Uno de los objetivos fundamentales de un enunciado de dibujo (más allá, naturalmente, del desempeño del profesor en este proceso) es ayudar a la construcción de esta ‘disposición’ que prepara al alumno para la práctica del dibujo. El enunciado deberá promover precisamente esta ‘disposición’ que es la piedra fundamental a partir de la cual una pedagogía del dibujo puede tornarse una experiencia autoral. Apenas en la construcción (en el acto mismo de la práctica del dibujo) de un ‘punto de vista’ y de una posición relativa (que tiene

²⁷⁶ Estos dispositivos de ‘promoción del ejercicio abundan en la historia de la producción artística. En la práctica del arte contemporánea, algunos testimonio particularmente iluminadores son los ‘Cut-Ups’ de William Burroughs, en la década de 1950, las ‘Oblique Strategies’ de Brian Eno y Peter Schmidt, de 1979, y el libro autobiográfico de la coreógrafa Twyla Tharp: “The Creative Habit – learn it and use it for life”, de 2003.

lugar en el presente absoluto de la práctica del dibujo) puede surgir un diagnóstico que articule la posición del que dibuja – tanto por lo que respecta a su condición contemporánea, como en su relación con el acervo de las referencias y de los modelos y procedimientos utilizados y, sobre todo, en la responsabilidad ante sus propias inscripciones (proto)autorales. Si, en áreas de producción como la Arquitectura o el Diseño, el enunciado del ejercicio de dibujo siempre tiene como objetivo la fijación de criterios de asistencia a la producción de objetos que poseen una traducción – y una experiencia – visual (y es por esto que el dibujo se torna efectivamente un instrumento útil e imprescindible), en las Artes Plásticas su papel es fundamentalmente disruptivo (simultáneamente a esta función implícita en la construcción de competencias y capacidades en el alumno). En otras palabras, su objetivo también es desbloquear, cuestionar y reinventar los propios fundamentos de lo real, a través de una práctica creativa del dibujo.

3. EL DIBUJO EN EL AULA

3.1

EN EL AULA DE DIBUJO: OSTENTACIÓN Y OSMOSIS

“Although this garrulity of advising is born with us, I confess that life is rather a subject of wonder, than of didactics.”

Emerson

La práctica pedagógica del dibujo siempre tiene lugar en un ambiente bien determinado: la clase de dibujo. Esta envuelve un colectivo y es por eso que algunas ocurrencias (frecuentemente silenciadas y ausentes de los programas de enseñanza) desempeñan un papel fundamental en la eficacia (y, consecuentemente, en el éxito) de una determinada aproximación pedagógica al dibujo.

El presente punto desarrolla su argumentación a partir de una premisa simple: la cualidad de la enseñanza del dibujo depende tanto de los contenidos que constituyen su agregado pedagógico como de las formas por las cuales se promueven esos contenidos en el interior de una clase de dibujo – o sea, del modo en que son integrados en una acción pedagógica, sin la cual no podemos hablar de estrategia pedagógica. Si esto ocurre es porque los contenidos tienen una naturaleza muy diversificada, pasando en gran parte por el ejemplo, esto es, por la ejemplificación, por lo ejemplar. Esta presentación y experimentación de contenidos es, en el caso del dibujo, muy particular, porque la experimentación tiene lugar tanto sobre el ejemplo (y los contenidos tornados accesibles a través del mismo), como fuera de él. Este procedimiento explícito es, por naturaleza, ostensivo y auto-demostrativo. Con todo, si el acto de la ejemplificación contiene esta naturaleza precisa (que permite acceder de forma relativamente directa a

determinados temas), posee también otra dimensión, completamente diferente de esta y que es particularmente relevante para el aprendizaje del dibujo; no se centra en la explicitación del ejemplo, sino en sus márgenes. Se trata de un conocimiento implícito, o tácito. El acceso a este tipo de contenidos no pasa por el proceso de la ostentación, sino por una especie de osmosis²⁷⁷. A pesar de la evidencia que esta doble naturaleza de los procedimientos pedagógicos asume en la enseñanza y el aprendizaje del dibujo – así como la necesidad de su presencia en cualquier pedagogía eficaz de enseñanza del dibujo –, el tema es raramente abordado. Es particularmente sobre esta doble cuestión – de la ostentación y de la osmosis – que queremos detenernos en el presente punto del trabajo.

3.1a. El lugar del ejemplo en la clase

Los acontecimientos que tienen lugar en el interior de una clase de dibujo y que definen su medio pedagógico (la articulación concreta entre contenidos, procedimientos y sus modos de transmisibilidad) raras veces son referidos.²⁷⁸ Nunca los vemos mencionados en los análisis, propuestas o descripciones de los cursos ni en sus programas e informes. Tal vez por ser considerados irrisorios o por considerarse que apenas conciernen al profesor. La naturaleza de esos acontecimientos tiene que ver, sobre todo, con la articulación entre los contenidos tratados y la forma en que son transmitidos (comunicados, enseñados, aprendidos) en ambiente pedagógico. La inexistencia de un discurso crítico sobre este asunto confirma la tendencia para separar los contenidos del modo en que son enseñados/aprendidos (entre el qué y el cómo). Esta fractura es, para la enseñanza del dibujo, perjudicial, tanto para la comprensión de su naturaleza como para el modo en que tiene lugar la enseñanza del dibujo (y la enseñanza de la práctica de las artes en general). Aquí, la transmisión de

²⁷⁷ El esclarecimiento de estas dos nociones y su articulación es desarrollada más adelante.

²⁷⁸ Este tema es tratado en el Anexo 1 de la tesis – que presenta una síntesis del material empírico de la investigación.

contenidos incide sobre dos grandes zonas o tipos de conocimiento – que podemos denominar de conocimiento explícito y de conocimiento tácito, y cuyo significado desarrollaremos más adelante; el primero, el conocimiento explícito, es pasible de enumeración y descripción de contenidos y procedimientos que lo componen, en cuanto que el segundo, el conocimiento tácito, no lo es. Dos nociones que trataremos más adelante, la ostentación y la osmosis constituyen, por así decir, las dos extremidades procesuales que caracterizan el trabajo en el interior de la clase. Su comprensión permitirá entender los dispositivos que atraviesan el aprendizaje del dibujo, tornando viable el propio proceso pedagógico.

Alguien que pretenda aprender a dibujar posee, hoy más que nunca, un vastísimo abanico de modalidades pedagógicas a su disposición. Los formatos de presentación de los planos de enseñanza del dibujo son, en el mercado actual, muy diversos. Viejos métodos académicos o sistemas renovados, más o menos inventivos, con estrategias de dibujo estrictamente dirigidas a objetivos precisos, garantizan la habilidad y la originalidad inmediatas. Ya se trate de sucintos *workshops* o de cursos largos y estructurados – con el apoyo frecuente de bibliografía de referencia, manuales y otras herramientas de apoyo pedagógico, dispuestos según lecciones aisladas o en formato de bolsillo –, en los que todo puede constar: las intenciones y los dibujos más minuciosos, las percepciones más idiosincráticas, los objetivos más pragmáticos. E incluso los cursos on-line de dibujo (algunos ofrecidos al nivel de la educación superior, por diversas instituciones en el panorama internacional). Ciertamente la curiosidad intelectual más idiosincrática encontrará, en el inmenso terreno de la oferta de los aprendizajes del dibujo, un producto adecuado. Con todo, también aquí, en esta inmensa galería, jamás son mencionadas las condiciones que permiten que el proceso de aprendizaje sea efectivamente una experiencia. O sea, el contexto de la clase, con todo lo que implica: los profesores, los alumnos, la duración de las clases y la frecuencia de los cursos, la naturaleza del grupo, del espacio, etc. Se podría decir que las ofertas son siempre formuladas y dirigidas a quien (y por quien) jamás experimentó efectivamente la tesitura de una clase, desconociendo,

por tanto, las dinámicas que la determinan: la relación con el profesor, con los colegas y consigo mismo (siempre renovada por la propia experiencia), el progresivo acceso a los contenidos tratados, los procesos, conquistas, alegrías, dificultades y, frecuentemente, frustraciones de ese camino. Y, también, las complicidades y las hostilidades – con el profesor y los colegas –, el repudio inmediato o la adhesión incondicional a contenidos a los cuales momentáneamente no se consigue acceder; y también la experiencia de las intuiciones y las nebulosas, de las construcciones arduas, molestas y lentas, y, sobre todo, de los silencios – los que vienen de fuera y los otros, más gratificantes, cuyo origen, secretamente, nos integran en la comunidad y nos inician. Flujos, resistencias, fluidez, abandonos. Todo lo que, en fin, caracteriza y constituye la propia materia de una clase de dibujo (tal como ocurre con otras áreas del quehacer artístico).

Para quien ya está envuelto en un proceso de enseñanza (y aprendizaje) del dibujo, lo que pasa dentro de la clase de dibujo – y el modo en que pasa – no es de ninguna forma un asunto irrelevante. En verdad, ni siquiera es pasible de ser separado de los contenidos y las competencias que figuran en las propuestas y en los programas pedagógicos. Para la enseñanza en general y, particularmente, para la práctica artística, lo que se enseña (y se aprende) es indisociable del modo en que se enseña (y se aprende). Existen determinadas características que distinguen el contexto de una clase de dibujo de otras áreas de la enseñanza. Esas características, frecuentemente ignoradas e incluso consideradas inoportunas, intrusivas y dispersivas, tienen lugar siempre en el interior de la clase. Como trataremos de identificar más adelante, las mismas son parte del todo al que denominamos ‘clase de dibujo’, constituyendo precisamente los elementos de esta singularidad. Para el practicante del dibujo que trabaja en el contexto pedagógico de las artes nada es más natural que esta agitación, los constantes movimientos de redefinición de los territorios y de las (in)certezas. Sin embargo, para alguien (un estudiante) oriundo de disciplinas teóricas o de áreas científicas (sobre todo de las denominadas ‘ciencias exactas’), el contexto de la enseñanza de la práctica artística (como es el caso del dibujo en las artes

plásticas) es de una bizarría inmediata y desconcertante. Aquí todo es extraño: la ausencia de textos fundadores, la inexistencia de una manualística de referencia, de procedimientos predefinidos y de protocolos pedagógicos evidentes. Pero lo que lo desconcierta no es tanto esa indefinición de los contenidos previos y programáticos, ni las súbitas inflexiones de las trayectorias pedagógicas, ni la perplejidad ante la exagerada presencia de una subjetividad (naturalmente aceptada o en permanente negociación) en detrimento del sentido del proceso pedagógico en las artes; lo que lo deja efectivamente desconcertado son las zonas sin inscripción aparente, esos lugares vacíos y silenciosos que constituyen una zona imprescindible para la existencia y la consolidación de cualquier buen proyecto de educación artística. Esto ocurre porque, en otras áreas, la enseñanza frecuentemente sigue procedimientos que presuponen condiciones muy diferentes de las que se encuentran presentes en la educación artística. Esta perplejidad, revelada por el (hipotético) estudiante exterior, tiene origen en una coyuntura simple: el paradigma que determina las orientaciones de la enseñanza en general es el que pertenece específicamente al territorio de las ciencias y de las tecnologías. Fundada sobre los hechos y sobre su comprensión experimental, este modelo es hoy hegemónico, revelándose efectivamente desajustado en relación a la enseñanza de las artes. Sin embargo, un análisis de las reglamentaciones y de las orientaciones para las escuelas de arte, provenientes de las instituciones tutelares de la educación superior artística en vigor, no revela esta inadecuación. Por el contrario, la cuantificación y la geometrización de los procedimientos ha asumido progresivamente una mayor predominancia, en un intento por contrariar el hecho de que los procedimientos de las áreas artísticas sean indefinidos y, según los criterios de las pedagogías dominantes, desprovistos de herramientas de contrastación (tanto al nivel de los contenidos como de los resultados). En la medida en que el paradigma de la educación científica es concebida como un terreno extensivamente cuantificable, considerablemente previsible y sin discontinuidades, la única forma de resolver ese vacío a-programático es concebirlo, paradójicamente, no como una ausencia, sino como un contenedor vacío. Así es cumplido el compromiso de la

uniformización – aunque para el esclarecimiento de los contenidos y los procedimientos pedagógicos de la educación artística esta solución induzca nuevos equívocos, mayores, irresolubles. De este modo, nuestra época manifiesta una obstinada propensión para la reconciliación de lo irreconciliable. En el horizonte de la educación (incluida la educación artística), una intensa implementación de medidas, cubriendo terrenos que van desde los perfiles y los criterios de transparencia de acceso a las instituciones, hasta el funcionamiento curricular en el interior de los cursos. Todo esto tiene lugar, por fin, sobre – en torno a – contenidos cuya naturaleza no es susceptible de semejante simplificación (e intrusión). Si les retiramos esas zonas identificadas (comprensiblemente, a la luz del paradigma que referimos) como marginales, difusas, sombrías, potencialmente desagradables o incluso nocivas, resultan fragilizados los propios fundamentos que sostienen las condiciones de existencia de esos territorios (resultando en el proverbial equívoco que es ‘tirar el niño con el agua sucia’).

Una clase de dibujo, tal como ocurre con todos los aprendizajes prácticos que son meramente la repetición de procedimientos técnicos, es algo que se procesa en el contexto de una comunidad de aprendizaje y en torno de la noción de ejemplo. No entendemos aquí la palabra ejemplo en el sentido de ‘modelo’, sino como procedimiento (o cadena de procedimientos) práctico, concreto y presentado con objetivos pedagógicos. Concebimos ‘ejemplo’ en el sentido en que Souriau lo define, o sea, como *“(...) un cas concret et singulier servant d’enseignement, soit parce qu’il est typique, soit parce que qu’il est digne qu’on le prenne pour modèle. Est exemplaire, en prenant le mot comme adjectif, ce qui a statut d’exemple. En esthétique, l’exemple est moins de modèle idéal que l’illustration ou de paradigme. Dans le premier usage, l’esthéticien cite un cas entrant dans un concept qu’il aide à faire comprendre. Dans le second, l’exemple a un emploi un peu analogue à celui qu’il prend en sciences naturelles, en particulier dans la systématique : c’est un cas où se trouvent si nettement*

*marqués les caractères d'une classe d'êtres, que son étude montre l'essence même de cette classe.”*²⁷⁹

Cuando hablamos del ejemplo, no hablamos apenas del ejemplo dado (demostrado, apuntado) personalmente por el profesor, ilustrando una técnica o un procedimiento. En una clase de dibujo donde el conocimiento pasa esencialmente por la práctica, el ejemplo está en todas partes y en todas las acciones: cuando el profesor actúa críticamente sobre el trabajo de un alumno, cuando los alumnos, entre ellos, presentan y comentan los trabajos ya realizados o en ejecución. El ejemplo está presente en cualquier discurso con una intención crítica en relación al hacer. Y esta ejemplificación contiene siempre diversos niveles discursivos. El ejemplo es el procedimiento de presentación que funda la acción inherente al mostrar, la acción de la experiencia ‘conducida’ con objetivos de demostración. Se trata de una especie de experiencia desarrollada con objetivos didácticos. El ejemplo constituye una entidad de contornos bien definidos y está directamente relacionado con la práctica voluntaria y dirigida de la transmisión de un saber – que es también, indisociablemente, un saber-hacer. En un contexto escolar como el de la enseñanza del dibujo, que se funda, en gran medida, sobre el ejemplo, los discursos pedagógicos (que constituyen la presentación de los saberes y de los contenidos) asumen diversas formas distintas. Consecuentemente, el modo en que esos contenidos son experimentados y transmitidos varía considerablemente de acuerdo a su naturaleza. Simplificando – y polarizando – este complejo y matizado terreno de las tipologías de funcionamiento pedagógico de los contenidos (en una clase), existen dos grandes tipos de acceso a un conocimiento vehiculado pedagógicamente. El primero es evidente y auto-demostrativo, exponible: posee la forma de un conocimiento explícito. El segundo apenas puede ser adivinado, señalado, insinuado. Es un procedimiento implícito en una presentación, en una ejemplificación, constituye un conocimiento tácito. O sea, el primero es

²⁷⁹ Souriau, Étienne [org. Billig, Joseph]. 2004. *Vocabulaire d'esthétique (exemple/exemplaire)*. Paris: Presses Universitaires France, 703-704,

expresado, como dice el nombre, de forma clara, estructurada, empírica, y sin ambigüedades; el otro, cuya naturaleza no puede ser mostrada ‘anatómicamente’ (o porque es demasiado complejo, o demasiado inadecuado, o demasiado inadecuado a la palabra escrita o hablada, al esquema didáctico), debe encontrar una forma diferente de ser presentado. Se llama al silencio para que puede llegar a manifestarse efectivamente de otro modo.

3.1b. El ‘conocimiento explícito’ y el ‘conocimiento tácito’

Georges Steiner observa, en “Lessons of the Masters”, que “(...) *it has been argued that the only honest, verifiable license for teaching, for didactic authority, is by virtue of example. The teacher demonstrates to the student his own grasp of the material, his ability to perform the chemical experiment (the laboratory houses "demonstrators"), his capacity to solve the equation on the blackboard, to draw accurately the plaster cast or living nude in the atelier. Exemplary teaching is enactment and can be mute. Perhaps it ought to be.*”²⁸⁰ Este comentario del autor, refiriendo el papel preponderante del ejemplo en una acción pedagógica asociada a una práctica artística, debe ser entendida como cerrando los dos grandes ejes contenidos en el ejemplo. Por un lado, el componente de la demostración es evidente: el ‘profesor (que) demuestra al alumno su propio control de lo material’; por otro lado, es ‘silenciosa’. Este ‘silencio’ no es sólo la ausencia de la palabra, de la instrucción, sino algo más evasivo y esquivo: un conocimiento que se calla, una transmisión tácita.

De hecho, una parte considerable de lo que ocurre en la clase de dibujo pertenece al área del conocimiento explícito. La instrucción técnica, la exposición de un método, las cadenas de procedimientos son de esta naturaleza. Los contenidos que fundan el ejemplo y que definen su núcleo inequívoco deberán ser claros e inteligibles – o el ejemplo no cumple su función. Deducidos o inducidos, los temas son universales para el colectivo de la clase. Existe,

²⁸⁰ Steiner, George. 2003. *Lessons of the Masters*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 3-5.

también, toda una esfera de conocimientos que no está contenida en este mecanismo pedagógico del ejemplo. Se encuentra, antes, escondida en sus franjas, diluido en los episodios paralelos del ejemplo. No pudiendo ser presentados (y recibidos) explícitamente en el ejemplo, deberán ser inferidos por el alumno. No se encuentran en el mismo plano del conocimiento explícito. En verdad, no comparten ni siquiera la misma dimensión espacial: o están ‘antes’ del ejemplo – constituyendo la información considerada demasiado evidente (u obvia) para ser mencionada, o se encuentra ‘detrás’ de él, en un *layer* de densidad diferente, o ‘más allá’ de los contenidos presentados explícitamente en el ejemplo – forzando a una atención y a una perspicacia mayores. Finalmente, esos ‘otros temas’ pueden estar ‘fuera del ejemplo’, constituyendo una esfera metafórica reconocida por el destinatario y esencial para la construcción de aquel conjunto de opciones irreductibles y singulares que llamamos autoría. El papel extremadamente importante y relevante de lo que no es dicho, de lo que no llega a ser dicho o no puede ser dicho, constituye materia fundamental del proceso de la enseñanza en los territorios artísticos fundados en el hacer. Y, desde el punto de vista de la naturaleza de su enseñanza, el dibujo es, estructuralmente, una práctica. Admitir esta realidad pasa por insistir en el hacer, persistir en la práctica: el pensamiento del dibujo es inconcebible fuera de su práctica, fuera de la esfera que piensa con sus prácticas. Se trata de preservar y re-articular los misterios de la práctica del dibujo, de su relación con el conocimiento, en el ámbito de ese singular dominio en que el ‘conocimiento’ es creativo. Una entidad que es simultáneamente cosa-pensante y cosa-visual.

Podemos confirmar, conversando con cualquier profesor experimentado²⁸¹, la recurrencia frecuente en el uso de procedimientos de esta naturaleza. En verdad, cuando cuestionado sobre los contenidos y las referencias de su enseñanza, el encuadramiento histórico de la disciplina, las estrategias pedagógicas y los métodos comprendidos, sus respuestas serán

²⁸¹ Esta figura ficcional (que sirve apenas propósitos argumentativos) resulta de diversas entrevistas realizadas en el ámbito de los trabajos propedéuticos de la presente investigación.

tendencialmente imprecisas, infundadas, meras impresiones (al ser observadas en el ámbito de un paradigma científico). Sin embargo, de su discurso se desprende que la experiencia pedagógica que ahí se describe revela características, siempre semejantes, de profesor para profesor. Ciertamente, es evidente que habla de la pedagogía como materia propia: la práctica pedagógica le pertenece. Y le pertenece por derecho: es, efectivamente, su autor y, muchas veces, detienen realmente la clave de acceso al secreto (y al éxito) que encierra la práctica pedagógica. Cuando se le solicita que identifique las obras de referencia que usa en la enseñanza del dibujo, evita generalmente mencionarlas; insinuará, como mucho, el conocimiento que posee de los textos fundamentales, pero demostrando reservas, incluso cuando reconozca una influencia positiva en ellos. Cuando es invitado a explicar el origen de esa reserva o desconfianza, constatamos que está fundada en su propia experiencia pedagógica personal. Evita, también, cualquier inscripción en escuelas o genealogías específicas. El buen sentido, el esfuerzo de inteligibilidad y la experiencia pedagógica en la enseñanza del dibujo son la herramientas aludidas para legitimar su postura. Esta eficacia, muy probablemente, jamás será confirmada – o refutada – científicamente. Tampoco pretende hacer referencias a las relaciones – continuidades o conflictos – entre la práctica del dibujo y las demás manifestaciones creativas y expresivas que sus alumnos, en simultáneo con su programa de dibujo, desarrollan en su trabajo. El dibujo mantiene el estatuto de una entidad independiente en el interior de la institución escolar de las artes plásticas, ocupando entre las múltiples áreas pedagógicas el lugar de mayor auto-suficiencia y exterioridad en relación a las guerrillas entre las artes y el comercio. El dibujo estructura, da a ver, inscribe al alumno en las artes, y, en cuanto ventana privilegiada para la Historia de las Artes, ofrece una síntesis de los contenidos intelectuales y de los saberes asociados a la práctica de taller. Disciplina y expresión son los dos términos que conseguimos fijar en la caracterización del esqueleto teórico que funda su enseñanza. Es, al mismo

tiempo, lugar de inteligibilidad y un *craft*²⁸² que defiende una honestidad y una transparencia sin fugas o atajos. Cuando se insiste para que revele los procedimientos concretos utilizados en la implementación de su experiencia pedagógica (los ejercicios, los enunciados, la naturaleza de las orientaciones tutoriales que fundan la regla y promueven, al mismo tiempo, la singularidad) se cierra todavía más y las observaciones se tornan súbitamente más cripticas y evasivas. Como si no fuese posible establecer ese puente entre los enunciados y los presupuestos teóricos que constituyen el programa de la disciplina de dibujo y las tácticas de implementación en el terreno de su práctica. Esta postura frecuente, declaradamente hostil a lo que denominamos ‘conocimiento explícito’ no es la característica de una sola generación, sino una de las trampas de las que más debe defenderse la enseñanza del dibujo artístico, una de las actitudes que conduce con mayor facilidad al solipsismo que referimos antes (en el punto 2.2). Frecuentemente bastiones de un modernismo experimentalista, los que defienden esta posición son, en realidad, herederos de una nostalgia académica, pero invertida, e ingenuamente proyectada sobre una época que, al final, nunca existió. Su ficción funda un escepticismo ante la necesidad de renovación y de actualización de contenidos centrales (o incluso periféricos) de la práctica contemporánea del dibujo. Con todo, esta postura posee hoy, irónicamente, una utilidad: sabe identificar que, en un período de crisis en el terreno pedagógico de los saberes asociados a la práctica de taller, el dibujo constituye una resistencia a la disolución del saber-hacer, y el dibujo puede constituirse como lugar de la construcción de una especie de arquetipo de ese *craft*, sin el cual el alumno no podrá hacer nada. Ahora, si por un lado en este terreno puede propagarse una empobrecedora indiferencia a las condiciones de la contemporaneidad

²⁸² Tal vez no sea por acaso que el idioma castellano no posea una palabra equivalente a la palabra inglesa ‘craft’. La dimensión presente en nuestra palabra ‘artesanal’ (o incluso ‘oficial’ [relativo a la actividad desarrollada en un taller]) no encierra el mismo abanico de significados que la palabra inglesa, buscando remitirla estrictamente a la noción de manufactura. Más allá de la escasa expresión de lo artesanal en nuestra historia material (con excepción de algunas áreas de producción cuya supuesta excelencia apenas se puede equiparar a la calidad media de la producción artesanal europea), la producción teórica sobre el tema es casi inexistente, tanto en las artes como en las demás áreas. La pobreza del término artesanal (comparativamente al término alemán ‘kraft’ o la dicotomía francesa ‘métier/artesanal’) se sigue del hecho de que, históricamente, no surgió la necesidad de una recreación del significado de este término.

(defendida muchas veces por discursos demagógicos y folclóricos), por otra parte posee una vertiente de resistencia, articulando en la práctica de su enseñanza la vasta gama de los procedimientos que caracterizan la educación artística. ¿Cómo podemos exigir que un profesor de dibujo artístico se explique integralmente? Ese esfuerzo desmesurado sería, ciertamente, inadecuado e estéril, y, sobre todo, tornaría inviable la manifestación del ‘conocimiento tácito’ – lo que le permite transmitir las experiencias vividas. Impidiendo así el acceso del alumno a ese lugar donde se encuentra inscripto el aprendizaje asociado a las numerosas opciones que, morosa y silenciosamente, y por veces de forma inconsciente, adquirió a lo largo de su trabajo. Es que mucha de su autoridad y, consecuentemente, de su aparente ostentación, se sigue el hecho de que ve lo que los otros no ven. Y ese patrimonio, adquirido a lo largo de un demorado proceso de experiencias comprendidas y archivadas en procedimientos no verbales, no posee una traducción didáctica directa. Se trata de una autoridad que tiende a manifestarse por vía del ejemplo... y del silencio. Un silencio que es, en verdad, una suspensión lúcida de las instrucciones que permitirán, eventualmente, la inscripción de ese saber en la experiencia del alumno – que, de otra forma, no tendría hipótesis de éxito.²⁸³ Es un escenario incierto, pero es el único que tenemos y, a posteriori, podemos preguntar, como lacónicamente lo hace Sennett: “¿Sacrificaríamos los violines y los violoncelos *Stradivari* por un taller que hubiese funcionado más democráticamente?”²⁸⁴

Los fundamentos pedagógicos de la actitud antes referida del profesor de dibujo son particularmente evidentes en el testimonio de un famoso profesor, Kimon Nicolaidis, cuando describe el modo en que trabaja con los alumnos, sin recurrir inicialmente a grandes explicaciones donde, apenas en el fin del proceso, después de realizados los trabajos, habla con ellos sobre lo que ocurrió y sobre la forma en la que ocurrió: “*The job of the teacher, as I see it, is to teach students,*

²⁸³ Es en el interior de esta autoridad performativa que podemos explicar la frecuente desconfianza del profesor de dibujo ante los textos de referencia, y sus consideraciones reservadas, los comentarios proficuos y las singulares orientaciones metodológicas.

²⁸⁴ Sennett, Richard. 2008. *The Craftsman*. New Haven-London: Yale University Press, 78.

not how to draw, but how to learn to draw. They must acquire some real method of finding out facts for themselves lest they be limited for the rest of their lives to facts the instructor relates. (...) My whole method consists of enabling students to have an experience. I try to plan for them things to do, things to think about, contacts to make. When they have had that experience well and deeply, it is possible to point out what it is and why it has brought these results."²⁸⁵

Si este procedimiento puede tener lugar es porque la enseñanza de una práctica es, esencialmente, una práctica. Posee una tendencia tautológica – que es parte del propio proceso de enseñanza. El papel extremadamente importante y relevante de lo que no es dicho, de lo que no llega a ser dicho, o no puede ser dicho, constituye materia fundamental del proceso de la enseñanza en territorios artísticos fundados en el hacer. Y, desde el punto de vista de la naturaleza de su enseñanza, el dibujo es una práctica. Admitir esta realidad pasa por insistir en el hacer, persistir en la práctica. El pensamiento del dibujo es inconcebible fuera de su práctica. Fuera de la esfera que piensa con sus prácticas. Se trata de preservar y re-articular los misterios de la práctica del dibujo, de su relación con el conocimiento, en el ámbito de ese singular dominio en que el ‘conocimiento’ es creativo, entidad que es simultáneamente pensamiento y visual, impensable fuera de la práctica que lo piensa.

Para abordar el terreno complejo que relaciona los contextos con los contenidos en el aprendizaje del dibujo (en el contexto de una clase), intentaremos avanzar aquí con dos nociones que se manifiestan, en mayor o menor escala, en la enseñanza del dibujo, y que constituyen parte integrante de este proceso (y que desempeñan un papel importante en la enseñanza artística en general). Zonas de sombra, fantasmas o meras presencias – que muchos intentan, un poco por todas partes, ignorar o expurgar –, que constituyen dos de las condiciones que acompañan el proceso de inscripción y de experimentación que caracteriza el aprendizaje en cuanto vivencia pedagógica efectiva. Llamemos

²⁸⁵ Nicolaidis, Kimon. 1988. *The Natural Way to Draw*. New York: Andre Deutsch Ltd, Introduction: xiii-xiv

a las primeras de estas nociones Osmosis, y, a la segunda, Ostentación. El término ostentación es definido como un tipo de afectación, el ‘acto de hacer alarde de sí o de alguna cosa propia, generalmente por orgullo o vanidad’.²⁸⁶ Pero también significa ‘revelar exteriormente, tornar aparente’ (Houaiss 2001, Ostentação). Por otra parte, la osmosis, la segunda noción que avanzamos como parte integrante de la naturaleza de una enseñanza del dibujo, es una palabra con origen en la definición de una propiedad o acción química: ‘flujo de solvente de una solución poco concentrada, en dirección a otra más concentrada, que se da a través de una membrana semipermeable’ (Houaiss 2001, Osmose). Esta emerge, entre las demás experiencias de participación en la comunidad de la clase, como una vivencia singular que, compartiendo características con la noción de *Simpatía* (afinidad moral, similitud en el pensar y en el sentir que aproxima dos o más personas; facultad de compartir ideas o sentimientos de otro) (Houaiss 2001, Simpatia) y con la noción de Empatía (capacidad de identificarse con otra persona, de sentir lo que ella siente, de querer lo que ella quiere) (Houaiss 2001, Empatia), las supera considerablemente, en complejidad y potencia experimental, tornándola más adecuada a la actividad pedagógica.

Por muy incómoda que pueda resultar la inscripción de estas zonas de procedimientos en la enseñanza del dibujo, las mismas son indispensables al contexto artístico, constituyendo dos polos o extremidades aparentes de esa línea (o eje) de procedimientos que caracteriza su enseñanza y aprendizaje. Estas dos nociones, ostentación y ósmosis, son importantes para distinguir la naturaleza de la enseñanza del dibujo (así como la de otros contenidos cuya naturaleza implique las mismas condiciones pedagógicas) de las de otros que, en mayor o en menor medida, pueden dispensarlas.

²⁸⁶ Houaiss. 2001. *Dicionario Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores. (Ostentação)

3.1c. El carácter inevitable de la ostentación

“You soon realize that your real purpose as a teacher may simply be as a catalyst, offering a few provocative ideas here, clearing the way past a few technical hurdles there, and eventually just pointing the way to the far horizon.”

Ted Orland, The view from the studio door

Para introducir el tema de la ostentación es necesario comenzar por distinguir, en el contexto pedagógico, la máquina institucional (que implica toda la panoplia de protocolos y burocracias político-institucionales) de los contextos concretos donde los contenidos del dibujo ganan existencia: la sala de clase. La primera, con su compleja arquitectura de mecanismos de auto-regulación, sus estrategias y movimientos de negociación administrativa, difícilmente admite la presencia del elemento creativo en la clase (siempre potencialmente disruptivo), y cuando lo hace es por lo general con condescendencia. La segunda, el espacio y el tiempo de la clase de dibujo propiamente dicha, constituye el lugar efectivo de experimentación de los contenidos disciplinares. Paralelamente a los programas y a las intenciones curriculares previamente estipuladas, se encuentra frecuentemente sujeta a impases y velocidades imprevistas, en una construcción cotidiana de nuevas líneas de fuga próximas de los procesos del trabajo artístico. Como sabemos, ambas se excluyen estructuralmente. Por lo que respecta a la compatibilización de estas dos esferas, tal vez no valga la pena creer que es posible efectuar grandes avances. Como refiere James Elkins²⁸⁷, *“I do not think that we can make too much progress in understanding what is done in art classes, no matter how much we try. I called that attitude both skeptical and pessimistic, and I drew three provisional conclusions: 1) The idea of teaching art is irreparably irrational. We do not teach because we do not know when or how we teach. 2) The project of teaching art is confused because we behave as if we were doing something more than teaching technique. 3) It does not make sense to propose programmatic changes in the ways art is taught.”* Según el autor, a pesar de que la enseñanza artística es una práctica que está lejos del registro

²⁸⁷ Elkins, James. 2001. *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook For Art Students*. Illinois: University of Illinois Press, 189-190

racional, y de que no tiene sentido planificar grandes revisiones, es siempre posible *“try to learn more about what we do, and we can always hope that what we learn might be of some benefit. Even if most of what happens in art classes is irrational, it still makes sense to think about them. But there is another way of looking at that. One can also ask if it is a good idea to keep trying to make rational sense Out of art teaching. The unexamined assumption—or perhaps, the axiom—behind the three numbered claims is that the pursuit of rational knowledge is a good thing. But can we ever know whether it makes sense to try to make sense? That question, though it sounds silly, may be the most disruptive question that can be asked in this context. The more I understand about what happens in art classes, the more I want to understand; but I also know that what I understand does not provide evidence that understanding improves teaching or learning, or even that it makes them more interesting. Indeed, there is some evidence that it makes teaching less interesting.”*

Como referimos antes, las numerosas descripciones e informaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del dibujo, tal como los temas relacionados con lo que ocurre en la sala de clase, son generalmente omitidos. Los más elaborados informes oficiales y las exposiciones más exhaustivas de los propósitos y métodos pedagógicos del dibujo dispensan esta dimensión fundamental del proceso. La sala de clase es concebida apenas como un lugar físico donde las rúbricas son adquiridas por los alumnos, generalmente con la presencia y el auxilio de un profesor; en suma, no hay, aparentemente, nada que justifique profundizar, desarrollar o mencionar siquiera lo que tiene lugar en la clase de dibujo. Ni siquiera las numerosas formas descriptivas de divulgación de los cursos, workshops y otros modos de formación en dibujo mencionan el contexto de la clase y su papel en la configuración y en el éxito o el fracaso del proyecto pedagógico. Esta indiferencia tiene origen en el hecho de que se considera que lo que ahí tiene lugar es: a) irrelevante – no sólo irrelevante sino también difuso en comparación con la precisión de los contenidos tratados (por el profesor) y de las competencias adquiridas (por el alumno) en otras áreas de la enseñanza –, o b) sólo es pertinente al profesor. La omisión preliminar del

territorio concreto de la clase habrá sido en otros tiempos, tal vez, el margen sobre el cual fue construido un espacio de libertad para el profesor y para el alumno, fuera de las fijaciones jurídico-pedagógicas. Con todo, en el actual relativismo que caracteriza nuestro contexto ideológico, y donde la extrema sensibilidad a la diversidad, así como el régimen de continua (re)negociación de los valores y puntos de vista, se sobreponen frecuentemente a los fundamentos del buen sentido, el silencio sobre el tema puede confundir los propios presupuestos sobre los cuales se funda de la enseñanza.

En este proceso el profesor es desafectado de algunas de sus responsabilidades fundamentales y dispensado de posicionarse ante el alumno. Con todo, como refiere James Elkins, *“Judicative statements pass judgment. They value or devalue the work, or some element of it, and they can either present themselves as subjective (“I don’t like that green”) or objective (“That green is no good”). (...) As the rhetoricians knew, there is no sure way to separate judicative and descriptive analysis. There is no such thing as a neutral observation or a neutral fact. Even naming something is valuing it.”* (Elkins 2001, 151) Cuando los profesores alegan que están ‘apenas describiendo lo que está ahí’, o que ‘con esa observación no quieren decir nada’, están disculpándose inadecuadamente, actuando como testimonios judicativos en razón de haber fracasado como testimonios descriptivos. Y esto, a su vez, es un indicio de la frecuencia con la que los profesores realizan juicios bajo el disfraz de descripciones neutrales.

El suelo real donde el juego de la enseñanza tiene lugar es más complicado que una formulación construida abstractamente. En la práctica experimental del dibujo en ambiente pedagógico es simplemente absurdo reducir todo a una estructura pre-fijada en la mensurabilidad de los flujos de aprendizaje. En un espacio dirigido a las cuestiones de la producción, que se encuentra, además, sujeto a un contrato que confina a quienes intervienen en él, temporal y espacialmente, las complejas cuestiones de la autoridad están siempre presentes. El contexto de una sala de clase es uno de esos lugares que,

colocando varias personas frente a frente, presupone, de antemano, lógicas de aprendizaje que contienen, a su vez, componentes prácticos y de taller. Por supuesto, la autoridad no tiene nada que ver con quien manda o con quien obedece, sino, sobre todo, con la relación que existe entre la competencia técnica, la práctica de taller y su traducción en el derecho y en la legitimidad del comando... obteniendo, como contrapunto, una especie de dignidad de la obediencia.²⁸⁸

En un texto reciente, donde es abordada una ontología de las condiciones de enseñanza, Georges Steiner escribe:

“Genuine teaching has been held to be an imitatio of a transcendent or, more precisely divine, act of disclosure, of that unfolding and folding inward of truths which Heidegger attributes to Being (aletheia). (...) The teacher is no more, but also no less, than an auditor and messenger whose inspired, then schooled, receptivity has enabled him to apprehend a revealed Logos, that "Word in the beginning." This is, in essence, the validating model of the teacher of Torah, of the explicator of the Koran, of the commentator on the New Testament. (...) In contrast, it has been argued that the only honest, verifiable license for teaching, for didactic authority, is by virtue of example. The teacher demonstrates to the student his own grasp of the material, his ability to perform the chemical experiment (the laboratory houses "demonstrators"), his capacity to solve the equation on the blackboard, to draw accurately the plaster cast or living nude in the atelier. Exemplary teaching is enactment and can be mute. Perhaps it ought to be.” (Steiner 2003, 3-4).

Es esto lo que está en la base de la desconfianza del profesor de dibujo ante los textos de referencia, las consideraciones, los comentarios y las

²⁸⁸ *“(...) A more satisfying definition of the workshop is: a productive space in which people deal face-to-face with issues of authority. This austere definition focuses not only on who commands and who obeys in work but also on skills as a source of the legitimacy of command or the dignity of obedience. In a workshop, the skills of the master can earn him or her the right to command, and learning from and absorbing those skills can dignify the apprentice or journeyman's obedience. In principle.”* (Sennett 2008, 54).

orientaciones metodológicas. En suma, frente a todo lo que proviene del exterior. Como si sólo a los electos, a los iniciados, fuese accesible el ‘texto’, el sentido del saber. Por todos los demás apenas sería percibida una versión diluida y vulgarizada del ‘mensaje’. Una versión ya exotérica – y no la esotérica, reservada a los iniciados. (Steiner 2003, 5).

Tratemos de esclarecer la idea de ‘ostentación’ (u ostensión) y su papel en la enseñanza del dibujo. Fernando Gil, en el ‘Tratado de la evidencia’, de define la ostentación como un proceso que tiene lugar en estricta relación con el tacto. En “*A ostensão (esse aí)*” o autor diz que a “(...) *ostensão é como a alucinação do tacto, o objecto a que me dirijo aparece no acto significante: a evidência é uma autoadoção de si segundo o modo do «em pessoa-aí» (Selbst da), imediatamente intuitivo (unmittelbar anschaulich). A ostensão é esse aí. Ele recobre a posição - quer se trate de uma coisa ou de um ser abstracto, conceito ou valor - e aparentemente a imediatidade.*”²⁸⁹ La ostentación integra la propia acción contenida (y puesta en escena) en el gesto de enseñar, constituyendo el fundamento y el origen de toda la pedagogía. Como enfatiza Georges Steiner, “*This ‘ostentation’ (...) is embedded in etymology: Latin dicere ‘to show’ and, only later, ‘to show by saying’; (...) In German, deuten signifying to ‘point to’ is inseparable from bedeuten, ‘to mean.’ (...) In regard to morality, only the actual life of the Master has demonstrative proof. Socrates and saints teach by existing.*” (Steiner 2003, 5).

Sólo una rica y compleja área pedagógica justifica la exploración de este terreno peligroso, donde la ostentación y la autoridad coinciden, en una aproximación a los riesgos de un exceso (que existe en estado de latencia y que necesita de medidas, atenciones y cautelas particulares) que puede tener por resultado, para el alumno, daños considerables, tanto para su trabajo como para su confianza. Si los efectos de ese exceso y desatención son evidentes (demagogia, empobrecimiento de la experiencia de la diversidad, debilitamiento

²⁸⁹ Gil, Fernando. 1986. *Tratado da Evidência*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 119-122.

de la voz propia, etc.), también lo son los efectos que se siguen de la creación de una zona de complejidad en la enseñanza, por lo que respecta a estas articulaciones entre la adquisición de conocimiento, el profesor y el alumno. Sólo en la travesía de los terrenos de la ostentación podrán ser abordados contenidos más complejos y difíciles – y gratificantes – propios de la formación.

3.1d. La naturaleza de la ósmosis

“Most of my learning, however, occurred by osmosis. (...) Of course I learned gobs of hard-core technique as well, but (...) what remained with me, however, was an underlying love of craft and a belief that quality counts.”

Ted Orland, The view from the studio door

Para intentar definir el procedimiento que denominamos ‘osmosis’ en el contexto de la enseñanza del dibujo, recurriremos aquí a un testimonio ajeno al área de las artes. Richard Feynman, uno de los nombres más relevantes de la física contemporánea, premio Nobel en 1965, fue uno de los científicos más populares del siglo XX. Su éxito como hombre de ciencia – cuya mediatización sólo es equiparable al impresionante descubrimiento de nuevos dominios en física y a la curiosidad por los problemas que constituyen el mundo que la rodea – se debió, en gran parte, a la capacidad que tenía para contaminar a los demás con su alegre e insaciable curiosidad. Con todo, a pesar de las numerosas solicitudes y de los proyectos de investigación en que estuvo envuelto, nunca abandonó la enseñanza.²⁹⁰ Insistió siempre en mantener ese vínculo ‘renovador’ con la enseñanza de la física y las nuevas generaciones. Durante décadas este célebre profesor intentó entender la naturaleza de la enseñanza y el modo en que funcionan los dispositivos de aprendizaje. A cierta altura de su vida adulta, decidió aprender a dibujar. Con su larga experiencia de docencia universitaria en el área de la física, pudo testimoniar la distancia entre esos dos contextos y esas dos prácticas pedagógicas. En un curioso texto donde narra su atribulada

²⁹⁰ Feynman integró, a lo largo de su vida como profesor, numerosas instituciones de renombre, tales como la Cornell University, o Caltech (The California Institute of Technology), además de las numerosas invitaciones de renombradas universidades tales como el Institute for Advanced Study, en Princeton.

experiencia como alumno de dibujo y ‘artista promisor’, Feynman propone una distinción entre las formas de enseñanza de la física y del dibujo, refiriendo que en física “(...) we have so many techniques – so many mathematical methods – that we never stop telling the students how to do things. On the other hand, the drawing teacher is afraid to tell you anything... The teacher doesn’t want to push you in some particular direction. So the drawing teacher has this problem of communicating how to draw by osmosis and not by instruction, while the physics teacher has the problem of always teaching techniques, rather than the spirit, of how to go about solving physical problems”.²⁹¹

Para Feynman, como para todo aquel que venga de un contexto exterior a la enseñanza de las prácticas (y, sobre todo, de las prácticas artísticas), la extrañeza implícita en esa dilución de las fronteras (postura implícita en la naturaleza de la ósmosis) se encuentra diseminada en todo el proceso pedagógico. Las razones que fundan esta noción y la evidencia de su necesidad en el proceso de aprendizaje sólo pueden ser alcanzadas en la propia práctica:

“They were always telling me to "loosen up," to become more relaxed about drawing. I figured that made no more sense than telling someone who's just learning to drive to "loosen up" at the wheel. It isn't going to work. Only after you know how to do it careful can you begin to loosen up. So I resisted this perennial loosen-up stuff. One exercise they had invented for loosening us up was to draw without looking at the paper. Don't take your eyes off the model look at her and make the lines on the paper without looking at what you're doing. One of the guys says, "I can't help it. I have to cheat. I bet everybody's cheating!". "I'm not cheating!" I say. "Aw, baloney!" they say. I finish the exercise and they come over to look at what I had drawn. They found that, indeed, I was NOT cheating; at the very beginning my pencil point had busted, and there was nothing but impressions on the paper. When I finally got my pencil to work, I tried it again. I found that my drawing had a kind of strength-a funny, semi-Picasso like strength-

²⁹¹ Richard P. Feynman (and Leighton, Ralph). 2007. *Surely You're Joking, Mr.Feynman!. The Adventures of a curious character*. London: Vintage, 262.

which appealed to me. The reason I felt good about that drawing was, I knew it was impossible to draw well that way, and therefore it didn't have to be good-and that's really what the loosening up was all about. I had thought that "loosen up," meant, "make sloppy drawings," but it really meant to relax and no worry about how the drawing is going to come out." (Feynman and Leighton 2007, 263)

La naturaleza de la enseñanza del dibujo (y de las prácticas artísticas en general) es identificada, en este testimonio, con desconcertante precisión. La dificultad de la presencia de la técnica y su proyección a una dimensión más compleja y envolvente consiste precisamente en este punto: ¿cómo transmitir el aprendizaje de la técnica de forma tal que esta se pueda tornar parte integrante del propio proceso de experimentación (y, consecuentemente, de las opciones inherentes a la singularidad de la autoría)? ¿Cómo proporcionar el acceso a la técnica sin que esta constituya un cuadro de categorías técnicas periciales, divorciado de los corpus autorales comprendidos (y que constituyen el origen y el destino del proceso de aprendizaje) – no sólo del alumno como también del profesor? En una clase de dibujo, donde los contenidos tienen una naturaleza esencialmente práctica, la voz y el gesto que demuestran ser más eficaces que la palabra (la instrucción) escrita. Cuando un proceso se torna difícil o incomprensible, siempre se puede preguntar a alguien, pero cuando surge una duda en un contexto en el cual sólo se tiene como interlocutor el texto escrito, el proceso puede asumir un tono reflexivo – sin contar siquiera con el retorno de la fuente. Con todo, privilegiar la voz presencial en el cara también es una solución incompleta, porque el aprendizaje tiende a adquirir un tono estrictamente casuístico, loca. El diálogo asume frecuentemente una naturaleza descomprometida, confusa y dispersiva. En verdad, el aprendizaje en el contexto de la clase deberá buscar implementar procedimientos que permitan producir instrucciones expresivas a las instrucciones escritas.²⁹²

²⁹² Esta cuestión fue desarrollada antes, en el punto 2.4, en el ámbito del enunciado del ejercicio de dibujo.

Una de las funciones más importantes de la clase práctica es, como lo saben los profesores experimentados y los alumnos avanzados, crear una comunidad en torno de un problema, de un tema. Aquí, la disciplina y los rituales desempeñan un papel importante. En una época en que se alcanza un estadio avanzado de un proceso que tuvo inicio en el siglo XIX, con el progresivo abandono de la postura dominante del 'hands-on'²⁹³ – por vía de los sistemas de dibujo reproductibles (denominada, en la arquitectura y en las ingenierías, copia holográfica – impresión por contacto revelada en una solución de amoníaco, el *blueprint*), este medio constituye hoy el único bastión de una pedagogía participativa donde la palabra hablada se revela más eficaz que las instrucciones escritas. Siempre que un procedimiento se revela oscuro o difícil, la duda puede ser resuelta (o, al menos, puede intentar ser resuelta) simplemente preguntando, dialogando, discutiendo. En un aprendizaje solitario, por muy ágil que sea el diálogo consigo mismo, por muy inteligentes y hábiles que sean los registros escritos y las instrucciones, la respuesta del 'otro' es inexistente. En un taller, el aprendizaje se torna local. Con todas las desventajas que esto implica. En el contexto de un aprendizaje del dibujo, la condición adecuada implica, a nuestro entender, una comunidad en experimentación simultánea, pero también las herramientas escritas. En lugar de alimentar una desconfianza ante este material 'exógeno', deberá exigirse una claridad en estas formas de instrucción. Una claridad expresiva.

Los contenidos apoyados sobre el procedimiento 'No digas, muestra' – y que tiene lugar cuando el profesor demuestra a través de la acción – se tornan, en sí mismos, la propia guía del aprendizaje. Es evidente que, cuando es usado como instrumento único de enseñanza, este procedimiento posee un inconveniente: es frágil. En este proceso, una parte considerable de la responsabilidad de la enseñanza recae sobre el alumno: este deberá absorber la

²⁹³ Que corresponde a la expresión 'con las manos en la masa', aunque la expresión inglesa 'hands-on' posea una amplitud mayor, que cubre, además del hacer, el territorio del 'pensar haciendo'.

lección del profesor, como por osmosis.²⁹⁴ La demostración del profesor revela un procedimiento o acto efectuado con éxito y el alumno deberá comprender lo que condujo al éxito de esa acción en particular. Aprender por vía de la demostración desplaza la responsabilidad integralmente hacia el alumno. Parte del principio de que la imitación, directa y sin mediaciones, puede tener lugar, permitiendo así acceder al problema. Pero si es verdad que el proceso tiende a ser exitoso, también puede fallar.²⁹⁵

El proceso de aprendizaje implícito en el procedimiento de la osmosis se apoya, en gran parte, en lo que Fernando Gil define como inferencia. Recurriendo a la formulación gestaltista, el filósofo define la inferencia como la capacidad que posee los mecanismos de la percepción para *“completar formas incompletas, podendo ir mais longe do que o dado e captar o virtual. O problema reside aqui no suplemento que a percepção fornece à forma, não no facto de a forma poder aparecer como um suplemento relativamente aos seus componentes. (...) Ver uma figura incompleta quando o não é, ou um efeito de luminosidade não imprimido, parece implicar o registo de estímulos inexistentes: com efeito, neurónios do córtex visual secundário captam as posições dos segmentos ausentes, e o complemento de informação obtém-se ao nível dos detectores neuronais. Chama-se este complemento inferência (...). Las cualidades de esta operación de inferencia constituyen, así, no una zona cognitiva difusa, sino la seguridad de un saber que colma el vacío de la ineficacia de otras formas más explícitas de conocimiento: “A inferência, contudo, realizar-se-ia aqui em benefício da forma aparente, representando a sua corroboração e o seu reforço: longe de inspirar uma dúvida quanto à realidade do percebido, a inferência confirma-o. (...) Esta percepção do virtual não é indirecta, mas pertence ainda à percepção.” (Gil 1986, 66-68)*

²⁹⁴ Esta constituye la mayor fuente de desconfianza de la educación artística ante los presupuestos del Proceso de Boloña y de su reducción radical de las horas contacto del estudiante con el profesor – porque elimina definitivamente el terreno en que algunas de estas operaciones deben ocurrir.

²⁹⁵ *“(...) the master's demonstration shows an act successfully performed, and the apprentice has to figure out what turned the key in the lock. Learning by demonstration puts the burden on the apprentice.” (Sennett 2008, 181)*

Todo este complejo proceso, que constituye la fundación de la osmosis, y que se muestra imprescindible para el desarrollo de un aprendizaje, naturalmente no puede tener lugar sin la presencia del profesor. En contextos de aprendizaje en los cuales la experimentación tiene lugar al margen de una comunidad, en una aproximación absolutamente individual (como es el caso de un camino autodidacta), apoyada exclusivamente por los enunciados de los ejercicios de dibujo y por una práctica solipsista, esta parte capital de la experimentación se encuentra ausente. El autodidactismo²⁹⁶ es peligroso porque constituye una narrativa ficcional del aprendizaje y del trabajo de sí construida sin contacto con lo real (y, consecuentemente, fuera de todas las direcciones de intercambio proporcionadas en la confrontación con lo real). En estas condiciones, sólo el conocimiento explícito – e incluso así apenas una parte reducida de su complejidad – puede ser alcanzado. La osmosis no es, con todo, un procedimiento exclusivo del presente en la atención y la disponibilidad del alumno. En verdad, la osmosis sólo puede tener lugar en cuanto proceso que es compartido por el estudiante y por el docente, en una postura de permeabilidad constante, en una disponibilidad mutable y permanentemente renovada. Como refiere (una vez más) Georges Steiner: “*A Master is the jealous lover of what might be*”. (‘Un maestro es el amante celoso de lo que puede llegar a ser’ – del posible devenir; siendo el alumno precisamente lo que ‘might be’). Esta definición aforística, que encierra en sí la complejidad del lugar del profesor, debe ser observada con atención, de forma que revele los varios sentidos que encierra. De alguna forma, si el profesor es el amante (amador) celoso del porvenir, es porque lleva en sí, simultáneamente, la feliz y trágica condición del contacto con lo que ya fue o es. Ahora, incluso si los celos son explícitos (de tal forma que la distancia entre lo que es y lo que podrá ser puede manifestarse de modo ostensivo), es importante no olvidar que hablamos de un acto de amor: la empatía (y la posibilidad de osmosis) con el devenir no es una calle de sentido único. El encuentro implica siempre una disponibilidad compartida.

²⁹⁶ El papel del ejercicio de dibujo en el ámbito de una práctica autodidacta fue tratado en el punto 2.2 de este trabajo.

James Elkins subraya precisamente la importancia y la necesidad de la atención del profesor a sus propias manifestaciones, de forma tal que pueda controlarlas y potenciarlas – sin eliminarlas ni confundirlas con lo que no son, esto es, un territorio lógico y racional de apreciación crítica y exenta: “(...) *When rational analysis is pressed too far the result can seem a little outlandish or misguided. The benefit of exaggerating the rational component in art instruction is that it helps highlight the way we’re used to talking by contrasting it with a more purely rational position. (...) Enthusiasm, commitment, passion, dedication, responsiveness, and sympathy are also parts of teaching (when I am teaching I can feel my own enthusiasm at work, pushing my rationality to one side), and in my experience the best teachers have them— but I think it is essential to bear in mind that if we are going to make sense of what happens in the studio it is necessary to look hard at the few moments that are susceptible to analysis. No matter how small a role intentionality plays in teaching, it is the only part we can hope to understand. It is necessary to say that teaching is intentional: otherwise we relinquish any control or understanding over what we do.*” (Elkins 2001, 95-95)

Ahora, esta postura implica, naturalmente, una formulación atípica de la autoridad, que permite también al profesor una experimentación de la enseñanza, donde los contenidos adquieren una plasticidad que tiende a des-construir la tendencia para el sentido único de los flujos (de los contenidos, de los afectos, de las pasiones, de los descubrimientos), reformulando la propia naturaleza de la experiencia. Cuando Klee, al fin del curso de la Bauhaus, dice a sus alumnos que, en lugar de recibir el salario de la escuela, debería pagarles por todo lo que le habían enseñado, no está diciendo una amable ‘blague’, sino testimoniando algo que una experiencia de enseñanza plena y sin reserva puede proporcionar.

²⁹⁷ La complejidad del proceso y la importancia y necesidad de esta osmosis reside en el hecho de, como refirió Matisse, en la enseñanza de las prácticas

²⁹⁷ “ (...) *Klee is reported to have said to his students that, rather than draw a salary from the school, he ought to be paying them in recompense for all they had taught him. It is perhaps fair to say that, although remarks of this kind are scarcely unprecedented, when meant they reveal the vital teacher.*” (Lynton, Norbert. 1964. *Klee*. London: Spring Books, 31-32)

artísticas “o que os mestres têm de melhor, e que é a sua razão de ser, ultrapassa-os. Como não o compreendem, não o podem ensinar”.²⁹⁸

Representando ciertamente una paradoja, esta no deja de ser la única condición para una enseñanza artística de calidad. En un contexto pedagógico eficaz, donde predomine la individualidad y la singularidad del profesor, el conocimiento tácito tiende a ser predominante. Una vez que desaparece el profesor, las claves de los procedimientos, los pasos, las intuiciones que constituyeron su corpus disciplinar y pedagógico, nada puede ser realmente continuado (o recuperado). Y esto es válido tanto para el mítico taller de los Stradivari como para una escuela de artes. Esta salvaguardia de la continuidad es el motivo por el cual una escuela deberá equilibrar el conocimiento tácito con el conocimiento explícito, siendo la osmosis el dispositivo y la dispositivo que usamos, precisamente, para acceder al conocimiento tácito y ‘no explícito’. No sólo por ser más rápido, sino porque envuelve mecanismos empáticos de percepción del problema en cuestión (y su resolución), sin los cuales se puede efectuar (por otras vías). Como ya refirió Nietzsche, en *A propósito de la cuestión de la inteligibilidad* (Gaia Ciência 381):

‘(...) Porque yo encaro los problemas profundos como un baño frío – rápido adentro, rápido afuera. Que así no se puede ir a fondo es una superstición de los que tienen recelo del agua, de los enemigos del agua fría; hablan sin experiencia. ¡Oh, cómo nos torna rápidos el agua fría! Y pregúntense de pasada: ¿queda realmente algo por comprender y reconocer porque sólo es fugazmente tocada, mirada, y en instante percibida? ¿Es forzoso que una persona deba sentarse firmemente sobre ella? ¿Que la haya empollado como un huevo? (...) Hay verdades de un pudor y una afectación especial, que no pueden ser alcanzadas más que de repente, que deben ser sorprendidas o abandonadas.. (...) Nosotros somos diferentes que los sabios; a pesar de que no se pueda evitar que seamos, entre otras cosas, sabios. Nosotros tenemos otras necesidades, otro crecimiento, otra digestión: necesitamos de más, pero también necesitamos de menos. ¿Cuánto necesita un espíritu de su alimento? Para eso no existe

²⁹⁸ Matisse, Henri. 1972. *Escritos e reflexões sobre arte*. Lisboa: Ulisseia.148.

fórmula; pero si su gusto se orienta para la independencia, para rápidas idas y vueltas, para las deambulaciones, para la aventura quizás, cosas de las cuales sólo los más veloces están a la altura, entonces preferirá vivir con poca comida, en lugar de dependiente y empachado. No es gordura, sino mayor agilidad y fuerza, lo que un buen bailarín requiere de su alimentación (...)²⁹⁹

3.1e. La naturaleza autoral del trabajo del profesor de dibujo

"All teachers try to change their students' art in various ways; that's the purpose of teaching."

James Elkins, Why art cannot be taught

Uno de los profesores más emblemáticos del siglo XX, Josef Albers³⁰⁰ defendía que *"when you're in school, you're not an artist, you're a student"*. La postura pedagógica que caracterizó gran parte de la pedagogía de la Bauhaus se fundaba en ejercicios concebidos para 'deshacer' los hábitos nefastos inculcados en los alumnos. Itten, por ejemplo, insistía en que las mentes y los músculos de los alumnos deberían ser trabajados de forma tal que recrearan una *tabula rasa*. El propio curso básico que Albers impartía en la Bauhaus era concebido de forma tal que no hiciese ninguna referencia a las formas de arte que, en la época, eran practicadas en el universo de la producción artística profesional. El papel del dibujo era (y es todavía) frecuentemente concebido como una propedéutica neutra de preparación de la materia prima del alumno. Con todo, los testimonio de muchos de sus notables alumnos dejan entrever la medida en que su formación se debió al apoyo de este exigente profesor, uno de los pilares de la

²⁹⁹ Nietzsche, Friedrich. Year. *A Gaia Ciência*. Lisboa: Relógio D'Água, 381.

³⁰⁰ Josef Albers (1888-1976), artista plástico, alumno y posteriormente (1925) uno de los más famosos profesores de la Bauhaus, acompañó las diversas fases de la escuela (Weimar, Dessau, Berlin) hasta su cierre compulsivo en 1933, y continuó su carrera docente en los Estados Unidos, primero en el Black Mountain College y después en la Yale University). Albers tuvo, en los Estados Unidos, un impresionante número de alumnos que posteriormente se afirmaron como reconocidos artistas (tanto en el Black Mountain College como en la Yale University): Robert Rauschenberg, Cy Twombly, Ry Johnson, John Cage y Eva Hesse, entre otros.

pedagogía de la Bauhaus de los años 30; esos testimonios dejan entrever, digo, la medida en que invirtió en la singularidad autoral de cada uno de ellos. La postura remite al aforismo de Robert Bresson en sus "Notes..": "*Se forger des lois de fer, ne serait-ce pour leur obéir ou desobéir difficilement.*"³⁰¹ De hecho, la actitud de Albers encerraba la paradoja de toda práctica pedagógica responsable en el área de las artes, donde el alumno es también un artista en devenir.

Sin embargo, como refiere James Elkins, con la distancia histórica que hoy poseemos podemos comprender que esta actitud no resultaba tanto de una filosofía pedagógica como del arte que entonces tenía lugar: "*Yet as time passes, it becomes more apparent that Bauhaus exercises weren't aimed at a timeless blank slate, but were closely related to the styles of the day. Some Bauhaus students' works look expressionist, and others show the influence of international abstraction. This is well known to historians, but it is not often noted in contemporary art instruction.*" (Elkins 2001, 35) Simplemente no se puede hablar en términos de *tabula rasa*, como las ciencias sociales demostraron. Ni siquiera es posible defender esta posición en el área de una propedéutica del dibujo. La idea de *tabula rasa* podrá ser invocada como una ficción útil, o incluso indispensable, pero será siempre una ficción. Porque, como referimos antes, el carácter inevitable de la ostentación presente en la clase y en los procesos de empatía y osmosis que apoyan el aprendizaje artístico contaminan – y comprometen – cualquier aproximación que defienda esa posición pedagógica. La multiplicidad de las soluciones experimentales en la educación artística llevan a inferir inevitablemente a una naturaleza autoral del trabajo del profesor. En este sentido, el abordaje del dibujo en cuanto adquisición de herramientas para la comprensión visual del mundo admitirá necesariamente una infinidad de pedagogías. Esto ocurre porque la enseñanza del dibujo artístico no implica apenas objetivos – que definen los contenidos y sus metodologías –, sino que también comprende la concepción de una línea pedagógica, una articulación compleja de horizontes estratégicos y de procedimientos específicos. Y si, en las

³⁰¹ Bresson, Robert. 1995. *Notes sur le cinématographe*. Paris: Gallimard, 120.

artes plásticas, la enseñanza del dibujo pasó siempre por una práctica apoyada en el ejemplo, este no es un ejemplo definido 'a priori': es, antes, un proceso en construcción, capaz de rehacer el significado de los propios contenidos que estuvieron en su origen.

Los años 20 y 30 del siglo XX, en el período de plena afirmación de los presupuestos modernistas, conocieron diversos profesores-autores que dejaron una memorable inscripción en la experiencia de la educación artística. A título de ejemplo analizaremos brevemente algunos fragmentos que ilustran esa diversidad. Tres casos paradigmáticos, tres profesores prácticamente contemporáneos que fueron, incuestionablemente, casos notables en las áreas pedagógicas que configuran el territorio que aquí abordamos: Paul Klee (1879-1940), Johannes Itten (1888-1967) y Kimon Nikolaides (1891-1938): los dos primeros de Alemania, de la escuela *Bauhaus* de Weimar/Dessau (el segundo también de Viena), y el último de la *Art Students League* de New York, en los Estados Unidos de Norteamérica.

Aquí nuestra intención no es efectuar una comparación de estos tres artistas en su trabajo docente en el área del dibujo artístico. No sólo el material pedagógico que definió sus propuestas (al que tenemos acceso) es escaso, sino que el contexto intelectual, cultural y artístico (y, para el caso, también pedagógico) que definió a cada uno de ellos es muy diferente. La obra de Klee ocupa, en el arte del siglo XX, un lugar de excepción e incuestionablemente singular. Itte se inscribió en la historia de las artes plásticas a través de su trabajo pedagógico en las artes, particularmente en la pintura, al punto de constituir, todavía hoy, uno de los modelos más interesantes para la lectura de la época modernista en que vivió y donde ocupó un lugar de vanguardia. Su obra pictórica está estrechamente ligada a este trabajo pedagógico, afirmándose como un prolongamiento de la misma. Finalmente, el trabajo de Nikolaides, a pesar de poseer una obra artística como pintor, mantuvo su pertinencia debido a su acuidad pedagógica en el área del dibujo. Su 'método' permitió efectuar una síntesis entre la tradición del dibujo en la educación artística y los dictámenes de

la modernidad. La persistencia y la generalización de su ‘método’ (o partes de él) en la enseñanza del dibujo artístico es la mejor confirmación del rigor de su abordaje pedagógico.

Para Klee, el trabajo pedagógico integraba un cuestionamiento presente en su obra creativa de pintor contemporáneo. Para Itten, la pedagogía configuraba el acceso a un universo más vasto, donde el arte consistía en una clave mística para la comprensión teosófica del hombre. Ya para Nikolaides, el centro de sus esfuerzos fue la enseñanza del dibujo. Creía que, efectivamente, el dibujo cumplía una función fundamental en la convocación de las herramientas comprendidas en la producción artística. Además, a diferencia de Itten, las potencias convocadas son concretas, performativas – no existen en el universo metafísico – y resultan de la práctica. Se torna evidente que ante un panel tan heterogéneo no es posible (o ejecutable) intentar encontrar denominadores comunes. Con todo, si prestamos atención a lo que atraviesa los registros que quedaron de sus clases, tanto en las notas pedagógicas y enunciados de ejercicios como en los relatos de testimonios presenciales, es evidente que estos implican una cierta unidad de estilo, tanto desde el punto de vista de la función propedéutica del dibujo, como desde el punto de vista en que se implementaba el trabajo (y el entusiasmo de los alumnos). Sin embargo, entre todos, sobresale la misma atención, la misma dedicación, el mismo respeto por la transmisión de algo que es mayor que la mera transcripción de contenidos analíticos.

Antecedente de su integración en el proyecto pedagógico de la Bauhaus, Paul Klee efectuó, invitado por un fundador y director de la Bauhaus, el arquitecto Walter Gropius, una visita a la nueva escuela³⁰² (por sugerencia del propio Itten). En una carta a su mujer, datada del 16 de Enero de 1921, Klee describe con alguna ironía el inicio de la clase de dibujo del curso básico, impartida por Johannes Itten, clase a la que asistió en esa visita:

³⁰² Klee daría clases en la Bauhaus entre 1921 y 1931, y posteriormente, hasta su salida de la Alemania nazi, en 1933, en la Academia en Dusseldorf.

“After walking to and fro several times Itten approaches the easel with a drawing board and scribbling pad. He picks up a piece of charcoal, his body tenses up as if becoming charged with energy, and an, suddenly goes into action - once, twice. One sees the form of two forceful lines, vertical and parallel on the top sheet of the pad; the students are asked to repeat this. The master checks their work, asks some of them to demonstrate it individually, corrects their posture. He then, beating time, orders them to do it rhythmically, and then has them carry out the same exercise standing up. What is intended seems to be a kind of body massage, to train the body machine to function sensitively. Similarly, new elementary forms such as (...) and others are demonstrated and copied (for instance (...) and (...) with several explanations of the why and wherefore and the mode of expression. He then talks about the wind, and asks some of the students to stand up and express their feelings in the guise of wind and storm. Then he sets the task: Represent the storm. He allows them ten minutes to do it in, then inspects the results. This is followed by critical assessment. Thereafter work continues. One sheet after another is torn off, flutters to the ground. Some students work with such elan that they use up several sheets at a time. In the end they all become a little tired, and he sets his Basic Course students the same task as homework for further practice...”³⁰³

Para la naturaleza discreta y reservada de Klee, redoblada por un fino humor, esta puesta en escena ritual debe haberlo divertido. En la altura, estos ejercicios (que prosiguieron una línea de desarrollo que tuvo, con John Cage, cuatro décadas después, algunas de sus más interesantes formulaciones) parecerían mucho más extraños que hoy. Con todo, la razón que los fundaba – y que Itten experimentara ya en una academia donde había dado clases anteriormente, en Viena – cumplía funciones muy precisas: más allá del

³⁰³ Itten, Johannes. 1975. *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and Later, Revised Edition*. New Jersey: Wiley, 9-12.

encuadramiento místico que los motivaba³⁰⁴, Itten explica con claridad, en un texto posterior, las razones prácticas que apoyaban la realización de estos ejercicios:

“Teachers sometimes begin their lessons with a prayer or a song to concentrate the pupils' wandering thoughts on the subject. My first morning periods in class began with relaxation -, breathing-, and concentration exercises to establish the intellectual and physical readiness which make intensive work possible. The training of the body as an instrument of the mind is of great importance to a creative person. How can a hand express a characteristic feeling in a line, when hand and arm are cramped? The fingers, the hand, the arm, the whole body can be prepared for the task by exercises of relaxation, strengthening, and sensitization. The body can be relaxed in three ways: firstly, by movement of the arms and legs, by bending and turning the whole body, with special regard to the mobility of the spinal column; secondly, by keeping the standing, sitting, or reclining body perfectly still, and relaxing one part after another by thought concentration. This is the only method of relaxing the internal organs. The third way of relaxing, balancing, and harmonizing the body consists in the use of sound vibrations. The students first had to practice sound production - they had to learn to feel where the sounds vibrated in the body. The hummed note must be intense even if its volume is low. A sound filled with the powers of the heart can work wonders. Besides relaxation, breathing is of great importance. As we breathe, so we think and conduct the rhythm of our daily routine. People who have achieved great success in their lives always breathe quietly, slowly, and deeply. Those who are short of breath are hasty and greedy in their thoughts and actions. By means of breathing exercises I tried to train my students to breathe quietly and more deeply. All these exercises achieve their proper effect only if they are carried out with thought concentration. Newly-arrived students joined these morning exercises with some initial puzzlement and inner resistance, but

³⁰⁴ Itten integraba un culto sincretista (el Mazdaznan) derivado del Zoroastrismo, donde la meditación, las vocalizaciones rituales y la dieta estrictamente vegetariana marcaban el cotidiano del pintor.

after only a few days most of them were ready to take part with enthusiasm.”
(Itten 1975, 9-10)

El método de Itten proponía una especie de sistema de total involucramiento, en orden a recuperar una unidad entre cuerpo y mente, pensamiento y performatividad. De este modo, recuerda Itten *“I supplemented these relaxation, sound, and breathing exercises with short lectures on general subjects from everyday life. This created the necessary receptiveness in class and I was able to begin with establishing in my students the means of artistic representation. When discussing any subject in depth I always maintained the principle of experience-perception-practical ability.”* El objetivo de esta cadena de operaciones performativas era precisamente *“to awaken a vital feeling for the subject through personal observation. Joint drawing exercises led to the subject of the day's work. This was followed by intellectual explanation and comprehension, and only then by the realization of the task.”* (Itten 1975, 11) Las notas pedagógicas (en el área del dibujo como en el área del color) que soportaban su enseñanza en la Bauhaus confirman el esfuerzo y la seriedad que puso en este emprendimiento dirigido, simultáneamente, tanto a una espera de trascendencia como a una excelencia performativa – con una evidente traducción física.

Tal como aconteciera con Itten, Paul Klee poseía anteriormente una experiencia de educación artística en el área del dibujo. Ya en su Diario podemos encontrar diversos escritos en torno de este tema. En 1908 enseñó Dibujo de Modelo en la escuela de arte Debschitz, en Munich, y, después de la experiencia de una década en la Bauhaus, Klee fue todavía profesor en la Academia de Arte de Dusseldorf hasta retornar a su Suiza natal en 1933. A partir de los registros que nos llegaron de su experiencia de enseñanza, podemos decir que el trabajo de Paul Klee en la Bauhaus (llegados hasta nosotros por vía de sus notas pedagógicas³⁰⁵ y de algunos testimonios de alumnos), o sea, su práctica docente

³⁰⁵ Klee, Paul. 1961. *The Thinking Eye*. London: Jurg Spiller.

y los enunciados de los ejercicios de su propuesta experimental, constituyen lo que se podría llamar un abordaje con parámetros contemporáneos. Como refiere Norbert Lyndon, *"He was not the sort of person to find teaching easy. Just as he said little about his own work to visitors and friends, so in teaching he did not speak easily unless he was thoroughly prepared. To this fact, arising partly from innate diffidence and partly from the high standard he demanded from himself, we owe the existence of his lecture notes (...)"* (Lyndon 1964, 31-32)

El esquema de desarrollo de una clase quedó registrado por una alumna de la Bauhaus de Weimar, Marianne Ahlfeld-Heymann, en 1924:

"During first hour we were told to draw a leaf. Some of the students smiled indulgently at this all too easy task. Walking up and down slowly Klee spoke a few words, softly, with long silences. After that we all felt without exception that we had never seen a leaf, or rather the leaf, the essential leaf. (...) Whether it was an apple, a snail's shell or man (in life drawing), it was always the same: the need to enter into the secret of the creative drive to form, to trace back' deliberately and intensively the path of creation from the mature organism to its origin, in so far as insight into these secrets is given to man. (Marianne Ahlfeld-Heymann, student at the Bauhaus, Weimar, 1924; EPK 64-5). (Lyndon 1964, 32)

Según otro alumno, Christof Hertel, en un artículo que redactó para la edición de Diciembre de 1931 del periódico de la escuela, el *Bauhauszeitschrift*, el trabajo pedagógico de Klee se dividía entre *"(...) the demonstration of his form theory (in the second and third semesters) and pictorial analysis (in the painting class). (...) Like a conjurer, using glance, word and gesture - all three means of expression being allowed to work with equal intensity - he converted for us the unreal into the real, the irrational into the rational. Things, which could have existence only through sensations, suddenly became graphically definable... At first it was not always easy to follow him with comprehension. But gradually we came to understand that here somebody was speaking to us of real life. We could expel with him the development of human existence in all its fantasy. We*

accompanied him through millennia. Archetypal experiences, until then barred to us by mechanical training, Klee opened up to us.” (Lyndon 1964, 32)

Un tercero, Alexander 'Xanti' Schawinsky, sintetiza la filosofía pedagógica de Klee y su postura en la clase, de la siguiente manera:

“As I thought back over the years it became clear to me that Klee in a short time put students on the road to new experiences - through the exercises which he proposed sometimes hesitantly, sometimes with clear decisiveness. At the beginning of his lessons he would read for a time from a manuscript, often turning his back to the class and occasionally going to the blackboard to draw a diagram which elucidated what he had read. In doing this he sometimes drew with the left hand and sometimes with the right, entirely as the field of blackboard seemed to demand it, sometimes even with both hands at the same time. There was something laconic, even monotonous about his delivery, but in the shift of monotony the richness of his ideas stood out all the more clearly. He was utterly averse making a theatre of the classroom. (Alexander 'Xanti' Schawinsky, student at the Bauhaus till 1926 and subsequently post-graduate student and assistant teacher in the theatre-workshop.” (Lyndon 1964, 33)

El tercer ejemplo al que recurrimos es Kimon Nikolaides. Conforme referimos antes (punto 2.4 del presente trabajo), este fue el autor de un método para el aprendizaje del dibujo que, desde los años 40 del siglo XX, constituye una referencia para la enseñanza del dibujo. A pesar de habernos llegado sólo la maqueta final de su método de enseñanza del dibujo, aparentemente en una fase de pre-publicación, el libro insinúa, en complemento con los testimonios de antiguos alumnos y colaboradores, y a través de los dibujos realizados por los alumnos en las clases, una notable articulación entre el registro de las instrucciones escritas y la experiencia de la práctica de la enseñanza, en las clases. Como el autor refiere en la introducción a la obra, «*O impulso para desenhar é tão natural como o impulso para falar. (...) Tem apenas a ver com o acto da observação correcta, e por isto quero dizer o contacto físico com todo o*

tipo de objectos e através de todos os sentidos.” Para Nikolaides, “O trabalho de um professor de desenho é ensinar os seus alunos, não a desenhar, mas a aprender a desenhar. Eles deverão adquirir alguma metodologia para descobrir as coisas por eles mesmos, ou ficarão dependentes para sempre do ponto de vista do seu “instrutor”. (Nicolaides 1988, 8-9)

A síntesis que el profesor presenta para describir su abordaje pedagógico (tanto los contenidos como las estrategias) es de una evidencia tan simple como avasalladora: *“O meu método consiste em permitir que os alunos tenham uma experiência (de desenho). Tento planear coisas para eles fazerem, para eles pensarem e efectuarem contactos. Quando tiverem essa experiência, bem e em profundidade, é então possível referir qual foi e porque levou àqueles resultados.” (Nicolaides 1988, 8-9)* Aquel que escribe en un lenguaje de instrucciones (como tratamos en el mismo lugar) intenta reproducir, paso a paso, una inversión del camino cartografiado de los conocimientos cursados por aquella rutina determinada, porque sólo así pueden permitir al lector comprender ese trayecto. Sin embargo, el autor del texto, en cuanto especialista, sabe cuál es la etapa siguiente, sabe qué viene a seguir y dónde reside el peligro. Porque, como explica Sennett, *“(…) the expert guides by anticipating difficulties for the novice; sympathy and prehension combine.” (Sennett 2008, 186)*

Según el testimonio de Allan Harrison (1911-1988), un artista plástico canadiense (miembro fundador del Contemporary Arts Society de Canadá) que fue alumno de Nikolaides en la Art Students League durante varios años, este profesor articulaba cotidianamente una práctica artística con la enseñanza del dibujo. Con todo, los últimos años de su vida (Nicolaides murió con apenas 46 años), la pasión de la enseñanza del dibujo lo ocupó casi integralmente: *“(…) was very beloved, because he gave so much personal attention in a classroom of (maximum) twenty people.”* Su procedimiento estaba, para la época, extrañamente apoyado en una filosofía tutorial: *“He would go around and talk individually to each student, at length. Even if he didn’t cover them all in one*

evening, he would cover the others in another evening. And we worked five days and nights a week.”³⁰⁶

A pesar de tratarse de tres profesores prácticamente contemporáneos, no es posible concebir una disparidad mayor entre estos tres ejemplos. No forman, con todo, los vértices equidistantes del triángulo de una hipotética topología. De existir una topología semejante, ellos ocuparían sólo un lugar cualquiera, probando que, a pesar de la distancia de los abordajes, de las estrategias y de los temperamentos, los propósitos pedagógicos son cumplidos (como los testimonios históricos lo comprueban). Porque el núcleo de la cualidad pedagógica no está sólo contenida en una enumeración de los contenidos, en la geometría de un método, o en la corrección de una estrategia pedagógica. La enseñanza del dibujo artístico (y de las artes en general) se configura – y se concretiza – en una articulación compleja entre distintos factores. Ahí, la eficacia y la calidad de los resultados depende siempre de una conjugación de elementos heterogéneos – que se contaminan unos a otros, reformulándose mutuamente y configurando una singularidad pedagógica – como la de los ejemplos antes citados. La recuperación – o, mejor, la reinención – de la figura del profesor es imprescindible para la fundación de la enseñanza del dibujo en una escuela de arte contemporánea. Pero su presencia deberá ser contextualizada y, sobre todo, integrada en un todo que constituye la propuesta pedagógica de la escuela. Dejar de lado las circunstancias que permiten la emergencia de esta figura es condenar la enseñanza del dibujo a una condición potencialmente prescriptiva, eliminando la compleja unidad y potencia pedagógica que el dibujo puede (y, a nuestro entender, debe) proporcionar en una formación de artes plásticas.

Dada su naturaleza, la enseñanza del dibujo artístico tiende a prosperar en un ambiente pedagógico donde el profesor pueda encontrar su propio modo

³⁰⁶ Interviewee: Allan Harrison, Interviewer: Charles Hill, Interview Date: 13/09/73, Archival Reference: Canadian Painting in the Thirties Exhibition Records, National Gallery of Canada Fonds, National Gallery of Canada Library and Archives. (http://cybermuseum.gallery.ca/cybermuseum/enthusiast/thirties/interviews_e.jsp?documentid=11)

de presentación – construyendo, como referimos antes, el espacio de libertad autoral. Como observa Henri Michaux, en cierta medida “*Desenhar é representar, apresentar de novo, e é portanto imitar*”.³⁰⁷ En otro lugar, el mismo autor pregunta perplejo “*Como pode um professor de pintura não ser, também, um bom pintor?*” Esta es, ciertamente, una pregunta crucial, también para el dibujo. Sin embargo, incluso cuando la respuesta sea una evidente afirmación, la dificultad permanece, siendo simplemente desplazada a un nivel superior. Porque, ¿qué es ser un buen dibujante? Aquel que usa bien el dibujo para sus propósitos. ¿Y cómo pueden sus propósitos interesar a su alumno – y al proyecto pedagógico en que se encuentra inscripto? Ante la oposición acostumbrada que, en la enseñanza del dibujo en artes plásticas, se constata entre ambas figuras, aquí defendemos que, independientemente de la naturaleza del trabajo de la persona, el trabajo del profesor de dibujo siempre es autoral, sujeto a una construcción, a un temperamento y, en fin, a un punto de vista.

O papel del profesor ha sufrido, recientemente, una considerable erosión. Este problema no es, con todo, reciente. En 1811, J.M.W. Turner accedió a una plaza de Professor of Perspective en el Royal College de Londres, con apenas un voto en contra.³⁰⁸ Este opositor singular, a pesar de testimoniar la admiración por el trabajo artístico del pintor, mantenía reservas ante las cualidades pedagógicas del candidato en lo que respetaba a su capacidad de comunicación didáctica. Durante la década que siguió, Turner confirmó las reservas testimoniadas. Con todo, el desempeño de Turner no pecó por falta de discernimiento, cualidades o empeño. Por el contrario, Turner era un profesor aplicado. Las extensas notas acumuladas para las clases lo comprueban. Lo que tornaba la operación pedagógica difícil (o incluso impracticable) era la delimitación de los contenidos programáticos del dibujo en módulos pedagógicos y contenidos estanques que, necesariamente, aislaban entre sí lo que él creía que no podía ser desunido. Para Turner, no tenía sentido separar la cuestión de la perspectiva de la de la luz

³⁰⁷ Michaux, Henri. 2000. *Da escrita do desenho – desenhos de crianças, ensaios de crianças*. Lisboa: Fenda, 148.

³⁰⁸ Wilton, Andrew. 2006. *Turner as Draughtsman*. London: Ashgate, 40-41.

o del color, o incluso de la expresión, porque esos eran temas que, conjuntamente, configuraban la propia idea (y la práctica) del dibujo.

La diversidad pedagógica y experimental que caracterizó la Bauhaus de Weimar, la *Kunstakademie Düsseldorf* (donde también Beuys fue profesor tres décadas más tarde) o incluso, en un contexto más limitado, la *Art Students League* de New York, permitían la construcción y la emergencia de ese encuentro (y el fin de la oposición) entre el Profesor-Autor y el Profesor-Especialista (que atraviesa todos los terrenos de la práctica de la enseñanza artística).

Lo que intentamos problematizar en este punto es que, cuando una parte considerable de un aprendizaje consiste en el devnir de la propia persona – que, en un sentido extremadamente complejo, la implica, entera, en sus competencias y habilidades en sus opciones éticas y políticas sobre el modo en que esta trabaja en el mundo – se torna inútil el abrigo en ese puerto seguro, exento y aséptico, que cada vez más encapsula el lugar del estudiante en las últimas décadas. El aprendizaje del dibujo es una de esas experiencias, en parte por el hecho de que se consolidación se funda en una práctica que no admite reservas. Pero, sobre todo, porque sus contenidos (y sus temas) no permiten que sea de otra forma. Y si eso es verdad para el alumno, también lo es para el profesor. La ostentación y la osmosis pueden constituir, por decirlo de alguna manera, las dos extremidades, hasta cierto punto indeseables d incómodas, de una experiencia real de la educación artística: no pueden, por lo tanto, estar ausentes de la enseñanza del dibujo – incluso bajo el cuidado y la atención que unas postura pedagógica responsable se obliga a tener en relación a la misma. Es evidente que sin ese trabajo de atención, sin esos cuidados, la primera puede aproximarse de la arrogancia vulgarizada y la segunda en una especie de promiscuidad intelectual irresponsable. También, en una versión excesivamente descomprometida y, consecuentemente, ineficaz, la ostentación no será más que mero esquema didáctico y la ósmosis mera simpatía. Estas dos condiciones no tienen un modo exclusivo de manifestarse – el temperamento del profesor, el

perfil de los alumnos, el modelo de proyecto pedagógico que caracteriza la escuela donde están inscriptas, etc., permiten una amplia diversidad de manifestaciones. Lo que buscamos defender es que no hay práctica de la enseñanza del dibujo que no pase por estos dos límites procesuales. En un contexto de madurez pedagógica – por mucha incomodidad que eso pueda crear en la mirada contemporánea, relativista y desconfiada por naturaleza – ambas son absolutamente insuperables, constituyendo los dos polos o extremidades de esa línea (o eje) de procedimientos que caracteriza la enseñanza (y el aprendizaje) del dibujo – que tiene lugar en un contexto de prácticas que implica una tensión constante entre el profesor y el alumno, y que es caracterizada por relaciones biunívocas complejas.

Entre el silencio institucional que envuelve la implementación de los contenidos en el interior de la práctica pedagógica del dibujo y las posturas prescriptivas oriundas de un área en constante crecimiento, la denominada Ciencia de la Educación, reduciendo la complejidad del proceso a fórmulas simplistas de ‘resolución’ (y clausura) de un territorio que es, por naturaleza, abierto y renovado con cada nueva clase³⁰⁹, la amenaza ya no es tanto la eliminación de aquella dimensión que coloca en escena ‘el despliegue interior’ (del que hablaba Heidegger – vía Steiner), sino la eliminación del propio ‘secreto’ de la enseñanza del dibujo, su total erradicación (de eso que fue siempre extremadamente elástico y capaz de reformular en nuevas zonas de su ecúmeno). Sabemos bien que, cuando se intenta acabar con algo que no puede ser realmente eliminado, apenas operamos una ocultación. Y la cosas volverá. Bajo otras formas, pero forzosamente volverá. Y, en este caso, volverá en el exterior del contexto de la enseñanza, empobreciendo la experiencia escolar.

³⁰⁹ *“Esfuerzos para transformar el proceso creativo en fórmula están destinados a fallar, porque el problema del arte, una vez resuelto en una obra, se encuentra de nuevo, entero, para ser resuelto en la próxima”* Saint Clair Cemin, en el texto presentado en la Conferencia dada en el Ar.Co, en Lisboa, el 30 de Marzo de 2000.

Una entrevista – justamente titulada ‘Teaching the Teachers’ – publicada en la revista de música *The Strad*, donde el famoso violinista y maestro *Itzhak Perlman* habla de su larga práctica de enseñanza, presenta de modo claro las articulaciones sensibles entre los conocimientos explícito y tácito y sus funciones en la eficacia de un abordaje pedagógico:

"To be a skillful teacher, (dice Perlman) it's not only what you say to a student, it's what you don't say. For people who are really talented, what you don't say becomes extremely important. You have to judge what to say and what to leave alone so you can let the talent develop. Sometimes giving your best is a little too much; if you fool around with something, after a while it starts to deteriorate. (...) I've got to be nice when I teach. Young kids are very sensitive, and you have to be sure that whatever you say, you have to say it in a way that makes the students feel good about themselves and not like they're getting hit across the head with stuff that's 'good for them. You don't say to them, 'You are upset by what I say now, but you'll thank me later.' I don't believe in that. Thank me now!"³¹⁰

En la práctica pedagógica de las áreas artísticas, la construcción del equilibrio entre la evidencia de lo que debe ser dicho y la atención a lo que se debe callar (de modo que se preserven terrenos particularmente delicados, todavía en estadios frágiles de formación) constituye uno de los alicientes del papel del profesor. Es que este equilibrio, cuya puesta en escena tiene lugar en la sala de clase, tiende a configurarse como un trabajo cuya naturaleza es, efectivamente, próxima a una atención acústica.

³¹⁰ Perlman. Itzhak. 2002. "Teaching the Teachers" in New York: The Strad. (<http://www.thefullwiki.org/Education>)

3.2

LA PROGRESIÓN PEDAGÓGICA: CONTRASTAR Y EVALUAR

Is it humanly possible to teach anything and not to make judgments about what students have learned?

Elliot W. Eisner

En su definición más corriente, la enseñanza es un proceso que implica ciertos procedimientos destinados a concretizar la transmisión de conocimientos – o de contenidos. Pero, en la realidad concreta de la clase de dibujo, el escenario es más complejo: enseñar y aprender no coinciden completamente. Hay diversas fracturas, muchas veces irreductibles, en el interior del escenario pedagógico, que se apoyan en dos esferas naturalmente distintas (la del profesor y la del alumno, y la de los flujos que relacionan estas dos entidades/esferas). Lo que permite la creación de indicios de autoría, tanto en la gravedad asociada a la responsabilidad de la elección, como en la alegría de la invención de nuevas formas y nuevas cuestiones, es la fundación estratégica de esta unidad compleja, plena de pulsiones y de obstáculos, que implica una tensión creativa y renovadora de los contenidos del dibujo. Sin embargo, si proseguimos en esta línea estrictamente pragmática y funcionalista de definición de la enseñanza, en seguida comprendemos que no conseguimos acceder, ni siquiera de forma simplista, a lo que verdaderamente constituye la educación artística y su aprendizaje. Enseñar implica, no sólo disponer de contenidos reconocidos como imprescindibles por una comunidad (que disponga de una autoridad relativamente indiscutible), sino también que existan medios de transmitir esos contenidos – así como formas de contrastar su efectiva inscripción en la comunidad ‘de destino’, los estudiantes. Este último componente, el proceso de la evaluación, constituye el tema que más adelante intentaremos abordar, en el contexto de las artes plásticas, y particularmente del dibujo.

El presente punto buscará pensar este tema a través de una articulación de tres autores cuyos abordajes se centran sobre la cuestión de la evaluación en el contexto pedagógico. Los referidos autores se proponen, en estos textos, diagnosticar algunas cuestiones concretas sobre la educación contemporánea – lo que nos permitirá delimitar mejor los perímetros del problema de la evaluación en el contexto concreto de la enseñanza del dibujo artístico, e identificar las cuestiones que, en su interior, son particularmente relevantes. El primero, Bill Readings, nos dejó una profunda reflexión sobre las condiciones que caracterizan el estado actual de la educación superior; el segundo, Elliot Eisner, es autor de una vasta obra sobre la importancia de la pedagogía de las artes en el contexto más vasto de la pedagogía, y que cubre una amplia faja etaria que va de la enseñanza infantil a la educación universitaria. El tercero, James Elkins, trabajó diversas cuestiones en torno de la historia y de la teoría del arte, y recientemente, a partir de su práctica como profesor, editó un interesante (y voluntariamente iconoclasta) libro sobre las posibilidades y los límites del trabajo docente en la enseñanza de las artes plásticas en el contexto contemporáneo. En resumen, en este punto intentaremos demostrar la importancia de la evaluación en el proceso pedagógico del dibujo artístico en cuanto parte integrante e indisoluble de las restantes actividades y componentes de este tipo de enseñanza, su papel fundamental en la adquisición y articulación de contenidos y, particularmente, identificar los diversos equívocos generalmente asociados a una evaluación en el área de las prácticas autorales de las artes plásticas.

3.2a. Breve diagnóstico de la evaluación artística

“If a roomful of students all arrived at the identical (and demonstrably correct) answer to a math question, it would be exemplary. But if those same students answered an artistic question by producing a roomful of identical paintings, something would be terribly wrong.”

Ted Orland, The view from the studio door

a1. Las funciones de la evaluación

A pesar de que el término ‘evaluación’ se encuentra hoy casi siempre inscripto en contextos profesionales y asociado a momentos aislados de progresión y ritos de pasaje, no consiste, en contexto escolar, en una operación rara y excepcional. En verdad, el acto de evaluar – en el sentido más frecuente del término, donde ‘evaluar’ se aproxima de ‘juzgar’ – tiene lugar siempre que un profesor determina si un alumno entendió una idea. Tiene lugar cuando aquel que decide si el alumno está o no concentrado en su trabajo, o cuando elige tratar un asunto en lugar de otro. En otras palabras, evaluar no es apenas un procedimiento crucial de la enseñanza. Sin la evaluación estaríamos, probablemente, perdidos. Y lo mismo pasa en cualquier proceso pedagógico³¹¹. La potencia o la debilidad de una propuesta pedagógica nunca es tan visible como en el momento de la evaluación. Este permite la integración y la visibilidad de instancias tan diferentes como la calidad intrínseca de las realizaciones en el producto presentado, la adecuación (o inadecuación) de los procesos de trabajo, las motivaciones creativas, la pertinencia de las elecciones, las dificultades técnicas, la autoridad discursiva y meta-discursiva, etc., en una compleja

³¹¹ Cuando se efectúa la oposición definitiva, entre la complejidad difusa de una evaluación en arte, y la definición y el carácter concreto de una evaluación en ciencias exactas – por ejemplo, en matemática –, en orden a demostrar la subjetividad irremediable de los criterios en el caso de la primera y, por tanto, la futilidad de toda y cualquier tentativa de pensar el asunto, se está entrando en un terreno potencialmente equívoco, e incluso demagógico. Basta observar los testimonios de los matemáticos sobre demostraciones de problemas avanzados donde refieren la ‘belleza’ de una cierta demostración ante otra (cuando llegan ambas al mismo resultado). Esa misma manipulación, que compara proceso artístico y procedimiento aritmético, puede tener lugar también de forma inversa, a través de la comparación entre la demostración de un cálculo de dinámica y la copia de un dibujo lineal.

operación de puesta en escena que manifiesta la complejidad del propio proceso artístico y, particularmente, la capacidad de una escuela para constituirse en un simulacro de la (futura) práctica artística autoral. En el contexto del aprendizaje artístico y, particularmente, en el trayecto individual de una experiencia subjetiva y compleja de autoría, como es el caso del dibujo, esta cuestión es parte integrante del núcleo de temas que constituyen la enseñanza del dibujo.

La cuestión de la evaluación es siempre una zona particularmente sensible de cualquier práctica pedagógica. Evaluar la adquisición de competencias, confirmar los parámetros de calidad de un cuadro de contenidos fijados previamente, son operaciones que integran el propio proceso pedagógico. El proceso y los métodos de evaluación son frecuentemente tratados como entidades abstractas, sistemas exteriores a la práctica efectiva y que aguardan, como una nube negra o como una luz redentora, el momento de la liquidación. Sin embargo, la evaluación es una cosa absolutamente concreta que posee un contexto específico donde está inscrita, y condiciones que establecen progresivamente su dinámica interna. Con todo, para no ser un mero ejercicio de manifestación gratuita del poder y de la autoridad, tiene que configurar, simultáneamente para todos los agentes que intervienen en un proceso de aprendizaje, varios niveles de significado. Un proceso de evaluación consiste, en primer lugar, en establecer un conjunto de criterios sobre el tema en cuestión, compartido por toda la comunidad comprendida. Para las áreas artísticas esto permitirá, en las mejores circunstancias, acceder al territorio (hasta hoy sin nombre todavía) que funda y da cuenta de su propia idea de enseñanza: la configuración de un terreno excepcional simultáneamente fuera y encima del cumplimiento estricto de los contenidos que figuraban al comienzo del proceso. Con todo, sin ningún procedimiento o forma de evaluación, el profesor no puede conocer las consecuencias de su enseñanza, y obtener indicaciones del modo en que este tuvo lugar. Y, como frecuentemente ocurre en el área de las artes plásticas, no hacerlo – o no intentar hacerlo – denota inmadurez. Sobre todo porque la evaluación es una instancia importante de concientización para toda la comunidad comprendida en un proceso de aprendizaje, constituyendo una

herramienta fundamental que permite identificar diversas funciones (o acciones) distintas pero interconectadas: diagnóstico, análisis y contrastación de las capacidades. La ausencia de la noción de evaluación no provocaría sólo inestabilidad, sino que colocaría en causa la misma enseñanza. Insistir, como tantas veces se exige de la educación artística, en la erradicación de la evaluación, constituye una postura ingenua y frívola. Lo que importa efectivamente es intentar construir un proceso de evaluación, como intentaremos abordar más adelante, que sea adecuado tanto a los contenidos como a la naturaleza de la comunidad asociada.

John Dewey, en el clásico “Experience and Education”, de 1938, resume: *“The teacher’s business is to see that the situation is taken advantage of. Since freedom resides in the operations of intelligent observation and judgment by which a purpose is developed, guidance given by the teacher to the exercise of the pupil’s intelligence is an aid to freedom, not a restriction upon it.”*³¹² Si el papel del profesor es efectivamente, como defiende Dewey, cuidar que la situación sea provechosa para el alumno, podemos decir que el propósito del alumno deberá ser el mismo, porque tal es el terreno compartido entre ambos. Todo procedimiento de evaluación deberá ser presentado, no como una declaración de hecho, sino como un juicio, que deberá ser evaluado, a su vez, por otros intervinientes – los alumnos. Esto no quiere decir que la evaluación sea menos definitiva. Lo que pasará es que los contenidos que son el fundamento de esos juicios se mantienen abiertos a una discusión. El proceso de evaluación es mejor comprendido en el dominio de un permanente debate (que como finalidad indiscutible). La evaluación deberá ser siempre implementada y promovida como una entidad para abrir temas (y no para encerrarlos).

La dificultad en la construcción de criterios en la enseñanza de las artes plásticas, comparativamente a otras áreas, es descrita por Ted Orland, en “The view from the studio door”:

³¹² Dewey, John. 1963. *Experience and Education*. New York: Scribner Paper Fiction, 71.

“In academia it's considered a virtue to frame questions that yield clear, concise and demonstrably correct answers - answers that remain unchanged no matter who responds to the question. But equally, there exists another entire universe of questions in which the answer always changes as each new person engages the question. (...) Questions that introduce shades of meaning and degrees of certainty and value judgments into the equation engage entire fields of human endeavor that fit poorly (if at all) within the prevailing educational framework. Like the arts, for instance. (...) Making headway in the arts is a process of navigation without numbers. How do you measure what is Good? What happens when there are many correct answers to a given question? And what happens when some of those answers are profound, others superficial? Or when some are intellectually abstract, others searingly personal? Those are not - pardon the pun - academic questions. If a roomful of students all arrived at the identical (and demonstrably correct) answer to a math question, it would be exemplary. But if those same students answered an artistic question by producing a roomful of identical paintings, something would be terribly wrong.”³¹³

Entonces, ¿qué puede ser en una educación artística? ¿Qué funciones desempeña una evaluación en las artes plásticas y, por extensión, en el dibujo artística? Existen siempre, según Elliot Eisner, en la generalidad de la enseñanza de las artes, tres dimensiones que pueden ser objeto de una evaluación: a) el contenido y la forma del currículum, b) la calidad de la enseñanza, y c) lo que los estudiantes efectivamente aprenden. En el desarrollo y la caracterización de estas tres dimensiones, Eisner explicita que el currículum presentado en el contexto de una escuela o disciplina tiene dos dimensiones. La primera es relativa a los contenidos usados para la creación de ese currículum. ¿Es relevante? ¿Cuál es la importancia en el dominio en el que trabajan los alumnos? ¿Cuál es su significado para su desarrollo y par alo que constituye su esfera de intereses? Estas preguntas son indispensables, porque *“there is no virtue in*

³¹³ Orland, Ted. 2006. *The View From The Studio Door: How Artists Find Their Way In An Uncertain World*. Santa Barbara: Image Continuum Press, 50-51.

designing a curriculum that is strong on substance but of little relevance or meaning to students. What one wants is both substance and relevance."³¹⁴ Una segunda dimensión de la evaluación se refiere al concepto (inherente al dibujo) de las actividades por las cuales el alumno se envuelve en el proceso pedagógico, de forma tal que se pueda apoderar de lo que es propuesto. Esta dimensión tiene que ver con la forma de pensar que la actividad propone. En el caso de la enseñanza del dibujo esta es una dimensión crucial para el éxito de un abordaje pedagógico – y es aquí, como veremos más adelante, que el ejercicio de dibujo y su enunciado desempeñan un papel fundamental. Eisner identifica las frecuentes fragilidades de los currículos en esta separación entre los contenidos (necesariamente presentes en el currículo) y las formas en que los contenidos se promueven en el ambiente de las actividades prácticas de la clase (generalmente ausentes o indefinidos en la mayor parte de los currículos):

"The point is that curriculum design entails far more than selecting content, even substantive content; it entails creating an organization of activities that will influence what students learn. Furthermore, these activities should be ones that promote the development of complex and subtle cognitive processes. What kind of thinking do students need to use in order to engage in the activities? Thus, when we talk about evaluation, the curriculum becomes a prime subject matter, because if the curriculum is saturated with trivial content or if the activities designed make little demand on students' thinking, there may be little reason to worry about how well it is being taught." (Eisner 2004, 186)

De cualquier modo, recuerda el autor, independientemente de la elaboración de esos materiales, cabe al profesor actuar como mediador privilegiado, fijando el modo de uso de esos materiales, así como las circunstancias concretas en que deberán ser usados: *"Teaching can enhance the materials or it can undermine their use; hence assessing the quality of the teaching is a way to find out about the conditions that operate in the classroom. If*

³¹⁴ Eisner, Elliot W. 2004. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven-London: Yale University Press, 184-185.

weak outcomes are a function of a weak curriculum, remedies might be found in one direction. If they are a function of poor teaching, they are to be found in another. Evaluation and assessment need to look at both." (Eisner 2004, 187)

Finalmente, la tercera dimensión de la evaluación identificada por Eisner consiste en la verificación de lo que fue 'aprendido' por el estudiante. Esta acción es, en la educación artística, más amplia que una simple verificación de la adquisición de los contenidos integrados en el programa y transmitidos por el profesor. Es importante identificar aquí, según el autor, lo que se revela en los resultados que el alumno retiró de su experiencia de aprendizaje en aquel contexto:

"To secure such information the assessment procedures need to be sufficiently open-ended and flexible to allow students to reveal what they have learned. Thus, interviews with students about their experience in an art class and opportunities for them to talk about their own work in relation to what they learned from doing it are altogether appropriate. In fact such opportunities are likely to reveal outcomes of which the teacher is unaware. (...) What a student creates in a class and the ways in which her or his work has changed over time are data sources for determining what a student has learned because what a student creates, whether verbal or visual, is the result of the kind of thinking the student is able to do. The work, in whatever form the student elects to use, is a proxy for the student's thinking in that context." (Eisner 2004, 187-188)

En suma, se pregunta Eisner: ¿qué está implícito, en estas consideraciones, a propósito de los procesos de evaluación en las artes? Las mismas sugieren que *"the modes of thinking that students display in the course of their schooling—and outside it, if those can be accessed—are perhaps the best indicators of what students have learned, for assessment samples their thinking in a number of contexts, not simply on a high-stakes test."* (Eisner 2004, 189)

Soluciones tales como las que fijan un único momento de evaluación, incluso tomado en serio por el alumno, pueden revelar apenas lo que este sabe hacer, pero no necesariamente lo que – y cómo – hará a seguir. Como recuerda Eisner: *"Knowing what a student will do or what he or she customarily does is a much*

more reliable indicator of how that student is likely to behave. The context that really matters educationally is the life context outside school, for the educational aim of schooling is not merely to help students do well in school, but to help them lead personally satisfying and socially constructive lives outside it. The “same” behavior in different contexts may have entirely different meanings. Taking contexts into account and being able to notice and to judge significant subtleties is not a liability in assessment, but a strength.” (Eisner 2004, 190)

Un obstáculo extra que se verifica en la educación artística es que no existen fronteras bien definidas entre lo que constituye los temas del arte, por un lado, y los de la vida, por otro. Hay temas periféricos a la evaluación disciplinar que en las áreas artísticas tienen relevancia: es imposible definir una frontera precisa entre arte y vida (o sea, entre los temas del quehacer artístico y los del hacerse – como individuo). Eisner refiere, a propósito de esta naturaleza de la enseñanza de las artes, que entre los numerosos temas que el profesor puede evaluar a propósito del desarrollo del trabajo de un alumno, también se encuentran los que tienen poco que ver directamente con las artes: *“The student might need to build her or his confidence, or have more opportunities to assume responsibility, or be willing to try new things, In making an assessment the teacher may very well give these options priority, for in the long haul, in terms of the overall aims of education, these aims might take precedence.”* (Eisner 2004, 186) A pesar de que el discurso del autor incide aquí específicamente sobre la educación secundaria, la verdad es que al nivel de la educación superior este problema persiste, cada vez hasta más tarde, en el trayecto de la formación de los estudiantes (teniendo en cuenta la alteración del perfil de los alumnos candidatos a la educación superior, se torna cada vez más difícil tratar pedagógicamente contenidos pos-propedéuticos que se deparan con un notorio desajuste al nivel de la madurez de los alumnos).

Hasta cierto punto, la evaluación en el contexto de la enseñanza de las artes plásticas es construida a medida que se experimenta el proceso. Todo lo que podemos (y debemos) hacer es intentar construir una matriz que establezca

una articulación entre las instancias concretas que constituyen aquel contexto pedagógico específico y una fundamentación estructurada de procedimientos y criterios ético-políticos. Porque, en este área, no es posible recurrir a un cuadro de contenidos o de procedimientos predefinidos. No existe, como nos recuerda James Elkins, “(a) good definition of art critique”—no model, no history, no guide. *An art critique is very different from a philosophic critique, which is—put succinctly—an analytic inquiry that attempts to find the rational conditions under which something might be known. Kant’s critiques were meant to discover the “categories of thought,” the ways that we can perceive the world.*⁷ *Certainly art teachers don’t mean anything that specific or philosophical when they use the word “critique.” What they mean is something more like criticism— a general activity that embraces analyzing, inquiring, debating, finding fault, and giving praise. If art critiques are really just criticism, it is natural to wonder if they have an overarching purpose, a goal or a tendency to which they all incline.*” (Elkins 2001, 112-113)

a2.La comunidad comprendida en la evaluación

¿En qué consta un proceso de evaluación en el contexto de un colectivo pedagógico? Un proceso de evaluación consiste, en primer lugar, en establecer un terreno de criterios sobre el tema que es objeto de una determinada acción pedagógica, y que tiene lugar en una comunidad específica, debiendo ser compartido por todos aquellos comprendidos en la misma. Esto permitirá, en la mejor de las hipótesis, acceder ese territorio (hoy sin nombre, todavía) que funda y da cuenta de la propia idea de enseñanza: la ‘aventura’ de la experiencia. El resto, las consecuencias de la selección, los premios, las sanciones, etc., son los efectos políticos de esa evaluación, fundados siempre en una decisión ideológica del sistema. Es importante, por tanto, no confundir criterios de evaluación con sistema de registro (y, consecuentemente, articulación interna y externa de sus efectos). La evaluación constituye así una instancia importante de concientización y diagnóstico, proporcionando herramientas de análisis y contrastación de capacidades. La evaluación proporciona el acceso a diversas

calidades que, sin ese momento, tendrían dificultad en ser identificadas. Obliga a una disciplina precisa dirigida a un esfuerzo de fijación del trabajo. Es un instrumento fundamental de responsabilización. Por otro lado, la evaluación constituye un momento de presentación, de exposición al exterior. Muchas cuestiones que el trabajo mantiene en un limbo de indefiniciones, opciones siempre postergadas, ambigüedades, imprecisiones, etc., se tornan evidentes en esa instancia ritual que constituye la evaluación en un contexto colectivo. Y este colectivo, que constituye cada comunidad escolar, es precisamente uno de los aspectos esenciales en la evaluación. La articulación y las distinciones entre la representación del colectivo como comunidad, que comparte territorios imprescindibles, y el colectivo como lugar hostil, ante el cual es preciso defender el trabajo con convicción, sólo puede ocurrir en el curso del aprendizaje.

Bill Readings, en un análisis vasto y profundo de la condición actual (1994) de la universidad, propone diversas nociones importantes para la comprensión y el diagnóstico de la institución, especialmente en lo que toca a la evaluación de las instituciones pedagógicas – y el papel crítico desempeñado por el alumno en este proceso. Muchas de las observaciones en este contexto pueden ser extrapoladas a la cuestión de la evaluación en el dominio de la enseñanza específica de las artes plásticas. En las últimas décadas, simultáneamente con la progresiva masificación de la educación artística en general, tuvieron lugar alteraciones estructurales en la enseñanza del dibujo artístico y en la pedagogía de las artes plásticas en general. No han sido apenas los propios contenidos de la enseñanza del dibujo que se transformaron, produciendo efectos sobre el concepto y los procedimientos de evaluación, sino que el propio paradigma de la enseñanza se alteró radicalmente. Este es cada vez más formulado como un sistema de servicios (fundado sobre complejos procedimientos administrativos), en el cual el estudiante posee el estatuto – y también los derechos – de un consumidor³¹⁵. Y, consecuentemente, en este

³¹⁵ Esta cuestión es desarrollada en el ámbito de un agudo diagnóstico sobre el estado de la educación superior en: Readings, Bill. 1997. *The University in Ruins*. Cambridge, Mass.: Harvard

contexto no es posible prescindir de los procedimientos de estandarización en el ámbito de las evaluaciones y de la creación de índices comunes de valores y criterios. Estos criterios permitirán la aproximación al cálculo de un ‘cociente de satisfacción del consumidor’ – preferiblemente modelado según parámetros identificados por el propio consumidor. En este nuevo paradigma, la propia autoridad es hoy un terreno parcialmente negociado. La sobreposición de una mentalidad contemporánea, fundada en un relativismo que se traduce en una negociación permanente de criterios con la alteración reciente del estatuto del alumno y de las instituciones, confiriéndole, de inmediato, el perfil y los derechos de un consumidor (como veremos más adelante) tuvo por resultado una realidad que torna difícil la inteligibilidad del proceso de negociación de la evaluación en las artes. Los modelos institucionalizados para la evaluación, sobre los cuales están universalmente edificados los procedimientos de verificación de la adquisición de competencias (también en artes), están en gran medida fundados en la pedagogía de las ciencias³¹⁶. Su inadecuación a la naturaleza de la enseñanza de las artes originó un curioso régimen de apreciación de valores caracterizado por una permanente resistencia al modelo – y, consecuentemente, a una interminable negociación, por parte de los alumnos y los profesores, con el tejido real de la apreciación artística. La conciencia y la experimentación de las dificultades, los roces e incluso las incompatibilidades entre los contenidos artísticos y los modelos de contrastación y evaluación en el contexto de la educación artística, no son una prerrogativa de unos cuantos profesores lúcidos y resistentes, sino una práctica corriente, inscrita en la práctica de la enseñanza de las artes. Esta resistencia a la inadecuación (entre el modelo y la realidad de

University Press.

³¹⁶ “The aim of broad-based evaluation is to describe the performance of populations, not of individuals. Populations are described in broad strokes as a kind of educational “temperature taking.” Although such information is not particularly useful to teachers for making decisions about individual students or about their particular classroom, the public uses such information to make judgments about the quality of its schools. When it comes to standardized testing, individual scores are provided for each student and are also often aggregated for grade, school, school district, and state. Why does the public display a keen interest in test scores? One answer is that there is precious little else provided with which the public can assess the quality of its schools. In addition, it realizes that those standardized-test scores will be used by colleges and universities to make life-defining decisions about children’s futures. Unlike reading, writing, and mathematics, until recently the arts have been relatively free from the impact of such tests.” (Eisner 2004, 183)

la práctica de la enseñanza artística) constituye, en verdad, no sólo una parte integrante del proceso de enseñanza de las artes, sino también uno de los núcleos fundamentales de reinención de las estrategias de enseñanza y, hasta cierto punto, de los propios contenidos. Como refiere Bill Readings, “*The point here is to refuse to equate accountability with accounting.*”³¹⁷ Readings considera que, para comprender la naturaleza del proceso de evaluación como un todo, es importante ‘integrar al alumno en el propio proceso de la evaluación y comprender su papel’. En primer lugar, es necesario reconocer que o que tiene lugar es un acto de juicio o de apreciación, dado que nos encontramos en un contexto discursivo o pragmático – contexto que deberá ser asumido cuando el juicio sea también ‘juizado’. En segundo lugar, debemos reconocer que la cuestión sobre lo que deberá ser hecho con estas evaluaciones, y sobre el modo en que deberán ser comprendidas, constituye en sí misma materia para juicios posteriores. No hay un juicio final: habrá siempre outro eslabón en la cadena, porque las cuestiones de naturaleza evaluadora son sistemáticamente no pueden ser cerradas. En tercer lugar, el evaluador en cada momento del proceso deberá ser responsabilizado por la evaluación efectuada – sin que se le permita esconderse por detrás de cualquier pretensión estadística de objetividad. Como caracteriza el autor ‘La evaluación deberá constituirse como una especie de diferendo institucional’. (Bill Readings 1996, 130-134)

Existe, sin embargo, una diferencia fundamental entre una formulación, propuesta como presupuesto teórico, y su efectución en el contexto de la enseñanza. Este papel determinante y crítico, desempeñado por el docente sobre el trabajo del alumno en la evaluación, es descrito por Eisner en un trabajo reciente que constituye una referencia sobre fundamental sobre las condiciones y la utilidad (en el contexto genérico de la enseñanza) de la educación artística. En el propio terreno de la acción pedagógica, la evaluación es un proceso compartido por una comunidad. En el caso específico de las artes plásticas, la

³¹⁷ Na tradução (“*A questão aqui é recusar a proximidade entre responsabilidade e contabilidade.*”) seria perdido o jogo fonético entre as duas palavras – que a língua inglesa encerra. (Readings 1997, 131).

evaluación, en cuanto terreno problemático, es una materia que concierne a todos: profesores y alumnos. Con todo, asumir este hecho implica repensar la cuestión de la autoridad en el propio proceso de enseñanza, así como admitirla como emprendimiento coparticipado. Esta alteración de paradigma en la evaluación, por otra parte, comporta una mayor responsabilización de los agentes asociados. Tanto el profesor como el alumno se ven forzados a rever su posición anterior. Y si la autoridad, en el modelo tradicional, se encuentra en posesión del profesor, otorgándole un poder considerable en el proceso de evaluación, en la realidad lo des-responsabiliza tanto como des-responsabiliza al alumno, porque toda la operación tiene lugar en una exterioridad al trabajo anteriormente efectuado por ambos. Esta operación de relectura de los procesos de evaluación es importante porque, como dice Eisner: *“A shift in one’s mental model of evaluation is also a shift in what it means to teach. The change in view from a teacher-controlled approach to evaluation to a role that is shared but not relinquished by the teacher is a fundamental change in one’s view of the teacher’s role. It also requires a shift in the student’s mental model of his or her role. Because the school, by virtue of its mode of organization and way of life, promotes a conception of the roles students and teachers are to take, the idea that students have a role to play in evaluation might come as a surprise to many students—and they might not be comfortable with it. My view is that the assumption of a part of the responsibility for evaluation is precisely what students need to learn, because when they are out of school there will be no teacher around to do it for them. Becoming mature means becoming self-reliant.”* (Eisner 2004, 195)

En la secuencia de las nuevas configuraciones de la educación artística, la imagen del profesor sufrió considerables alteraciones. Una, que no es ciertamente la menor entre las restantes, tiene que ver con la dificultad en considerar el profesor como un especialista, como ocurría antes. Comencemos por definir lo que entendemos aquí por especialista. Eisner define la especialización como “the art of appreciation”. Según él, esos especialistas (*connoisseurs*) tienen la capacidad de observar, en el campo de su

especialización, lo que a los demás escapa. *“They have cultivated their ability to know what they are looking at. Educational connoisseurship addresses itself to classroom phenomena; just as individuals need to learn how to “read” a football game, so too do people need to learn how to read a classroom or student work. Connoisseurship, the art of appreciation, is a process that can be carried on in solitude.”* (Eisner 2004, 184) El objetivo de esa especialización es, como ya lo definía Dewey: *“the re-education of perception of the work of art.”* Este trabajo, según Eisner, deberá integrar todas las facetas de la educación artística, tanto el proceso como los resultados. Un profesor de las áreas artísticas directamente relacionado con la práctica, la producción y la experimentación, deberá poseer necesariamente esta dimensión. Deberá ser capaz de hablar o escribir sobre *“a student’s or a teacher’s work, the features of a curriculum, or the life of a classroom in ways that help others see what they otherwise might not have noticed and, if not noticed, not understood.”* (Eisner 2004, 185)

No obstante, la evaluación no está enteramente en manos del profesor. En arte, el aporte que el alumno puede traer al proceso de evaluación es un componente del proceso que debe ser considerado con mucha atención. El punto de vista del alumno sobre las articulaciones entre la evaluación de contenidos, y los procedimientos y las estrategias de su implementación, constituye un recurso importante en el proceso de la evaluación. El profesor puede aprender mucho sobre lo que constituye la experiencia del alumno y lo que aprendió, simplemente escuchándolo hablar sobre su trabajo. Sobre cuáles fueron su prioridades, qué mereció su atención, qué consideró logrado y porqué... el proceso integra siempre al alumno, incluso cuando este procedimiento no se encuentra inscripto en los ‘protocolos’ de la evaluación. Su función es, según Eisner, evidente:

“(...) The use of peers to serve as constructive critics of a student’s work is common in art schools and in college and university studio-art departments. (...) One difference is that because peers are engaged in the practice a reciprocity exists that simply is not there when teachers and critics appraise works of visual art. (...) The reciprocal relations that students recognize creates a sensitivity to

the process that is reflected in the kind of language they use when speaking to one another about their work. Students know it will soon be their turn to be on the receiving end. (...) The opportunity to participate in a crit and to learn how to be helpful to those engaged in the making of art is good not only for the student whose work is critiqued, but also for the student who critiques the work. Having to help someone requires one to look carefully, to assess carefully, and to use words carefully. The greater the need to comment, the greater the need to search the work in order to have something to say.” (Eisner 2004, 194)

Con todo, esta nueva dimensión participativa en la educación artística se encuentra hoy, como referimos antes, sujeta a un nuevo paradigma que tiende a comprometer su faceta más luminosa. Paralelamente a la situación que referimos, otra faceta del paradigma tiende progresivamente a manifestarse en el comportamiento del alumno ante los contenidos y la duración del propio proceso de aprendizaje: frecuentemente el alumno pretende comprender todo de antemano. Una de las paradojas que dominan la enseñanza actual (consolidando su posturas prescriptivas y bloqueando la naturaleza abierta del proceso experimental en la práctica artística) presenta, en las artes, su manifestación más bizarra e imposibilitante: el estudiante exige comprender de antemano los motivos que justifican la práctica en la cual va a embarcar... cuando, en verdad, sólo después de la experimentación de la misma podrá obtener los criterios que permitirán acceder a las razones que apuntalan esos motivos. En este nuevo paradigma la legitimidad del profesor se encuentra progresivamente fragilizada (sobre todo en el momento de presentación de nuevos contenidos), lo que induce una inflexión errónea sobre los significados y las razones que fundamentan una evaluación de la evaluación – que tiende así hacia su naturaleza de herramienta coercitiva del sistema educativo (siempre más o menos latente, como es evidente). En un modelo apoyado en los mecanismos del mercado, el alumno busca la legitimidad en su pares (en un futuro idealizado ‘inter pares’), o en los testimonios de artistas ‘de éxito’ – o, en menor grado, en profesores cuya producción artística sea reconocida en la comunidad legitimadora del ‘art world’. Sin embargo, todo este proceso tiene lugar sin que el alumno sea consciente de

dos realidades evidentes: a) el argumento reivindicativo que aplica a los contenidos desconocidos de la estrategia pedagógica debería aplicarse también – y de forma todavía más explícita – al mecanismo del propio argumento; y b) la naturaleza de estos testimonios (escritos de artistas, entrevistas, citas, etc.) hace que la mayor parte de ellos tenga poca pertinencia sin una operación de contextualización y encuadramiento, a través de un discurso crítico que distinga (ética, estética y culturalmente) observaciones y contenidos efectivamente útiles y susceptibles de constituirse como materia didáctica de meros fragmentos de una idiosincrasia. Y el lugar privilegiado de construcción de esos discursos es la propia escuela, que de forma básica cuestionan los alumnos de este modo. En una sociedad consolidada por parámetros que atraviesan vertiginosamente el mercado global, el problema de la competición en la enseñanza tiende a asumir contornos de prioridad absoluta. Pero la noción de competitividad global como dinámica saludable de renovación es, en las artes como en otras áreas del conocimiento, profundamente ilusoria. Porque necesita, para constituirse como tal, de parámetros inequívocos de uniformización, de criterios únicos. Y eso tiene por resultado un evidente empobrecimiento de la diversidad. Esta competición parece tener, a veces, una ‘naturaleza química’, según las palabras de Ted Roland (Orland 2006, 49-53). Sus manifestaciones tienden a adquirir frecuentemente componentes viciosos, absolutamente centrados en la eficacia consumista del producto, tornando indiferente el proceso y la experiencia del camino que permitió la constitución de ese producto. En este sentido, un proceso de evaluación que se constituya estrictamente como una naturaleza simbólica de aceptación y aprobación (o rechazo y reprobación) de un trabajo, es contraproducente, si no autodestructivo (del trabajo y, eventualmente, de la persona). Compite a los intervinientes de un proceso educativo promover la implementación de una ‘competición útil’.

Con todo, es preciso comprender también que este conflicto se encuentra, evidentemente, fundado (al menos parcialmente) en una noción que cayó en desuso, la del conflicto de generaciones, que adquiere particular relevancia en el momento de la evaluación. Y esta tensión posee una legitimidad

natural, que en el arte existe no sólo como presencia amenazadora de la integridad del proceso, sino como realidad – porque una generación es, en la producción artística, un abismo entre criterios. Como ya decía Robert Henri, en relación al ímpetu modernista de inicios del siglo XX: “*Can't we ever realize that it is not for the old to judge the young – that it is the young who must judge the old?*”³¹⁸

Nos gustaría, a seguir, abordar aquí un fenómeno que frecuentemente atraviesa los elementos que integran la comunidad escolar de una escuela de artes, y que puede abarcar tanto a los profesores como a los alumnos. Este fenómeno tiende a manifestarse de forma más evidente en el momento de la evaluación, proyectándose sobre la comunidad como una ‘injusticia’. Es la ficción de la ‘escuela perfecta’. Con todo, este fantasma tiene su utilidad, en la medida en que constituye un buen indicador sobre el equilibrio o el desequilibrio de la consistencia crítica de un determinado trayecto pedagógico. En otras palabras, cuando mayor es la sorpresa del alumno en el momento de la evaluación, más inconsistente y opaca fue el proceso de apreciación crítica a lo largo del trayecto pedagógico. Esta ilusión de la perfección de una escuela de arte puede ser, como todas las proyecciones idealizadas, particularmente nociva para la comprensión y la potenciación del momento de una evaluación. Una escuela de arte no tiene que ser perfecta. Por el contrario. Como refiere Yves Michaud, debe ‘encontrar su propio modo de no serlo’. Toda escuela, tal como una madre justa, una “*assez bonne mère*”³¹⁹, deberá mantenerse en esa situación contradictoria y difícil: acompañar al estudiante lo mejor posible, sin tornar inviable la posibilidad de la liberación. Incluso en una situación extrema, la violencia del rechazo deberá ser entendida, en el alumno, como un síntoma de autonomía. Una escuela demasiado buena corre el riesgo de tornarse un ecúmeno del cual es demasiado difícil salir. El aislamiento y el encierro sobre sí es uno de los mayores (y más frecuentes) peligros de las escuelas de arte. El aislamiento y el encierro al

³¹⁸ Henri, Robert. 2007 (1923). *The Art Spirit*. New York: Basic Books.

³¹⁹ Michaud, Yves. 1999. *Enseigner l'art ?*. *Analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Nîmes: Jacqueline Chambon, 113.

exterior pueden transformarlas en ‘guetos’, alejándolas de la materia que constituye la vida. Pero el mayor peligro de una escuela demasiado buena tiene lugar en otra dimensión, con efectos más graves: el desconocimiento de la imperfección; que, consecuentemente, conduce a un empobrecimiento de la propia experiencia de sí y de las virtualidades del propio trabajo. La escuela justa deberá saber conducir a los alumnos hasta el punto en que se den cuenta, por sí mismos, de lo que falta, de lo que fue sacrificado y abandonado, de lo que podría haber pasado, resultado de forma diferente, de lo que falta. Conducirlos a la responsabilidad, autoral, de lo que quedó. El segundo defecto tiene lugar a un nivel diferente: una escuela de arte demasiado buena corre el riesgo de no poseer la dimensión de la imperfección. Y una gran parte de lo que pasa de interesante en una escuela, su capacidad de renovación, tiene que ver con todos esos procesos y procedimientos que no son valorizados por una estrategia, que se encuentran en el exterior de un programa pedagógico: relaciones extrañas y, a veces, incluso falladas, accidentes, e incluso ‘malas ideas’. Una escuela deberá ser apenas ‘suficientemente buena’. Capaz de transportar a los alumnos hasta aquel punto donde puedan darse cuenta de lo que falta, de lo que fue sacrificado y abandonado, de lo que podría haber sido diferente y podría haber resultado ‘mejor’. Este proceso se torna particularmente elocuente en los momentos de la evaluación. Como afirma el autor *“Toute éducation est une formation à l’oubli, la mise en place d’un processus de rejet raisonnée.”* (Michaud 1999, 133-114)

Con todo, la cuestión de la escuela como una entidad susceptible de una formulación clásica, caracterizada por la integridad de un programa y por una estrategia identitaria – en los presupuestos político-pedagógicos y en el efecto de casa del alumno (y del profesor) – atraviesa una fase de profunda erosión. En las nuevas configuraciones de la globalización, las condiciones de la movilidad alteraron (como referimos en el punto 1.2), probablemente de forma definitiva, el concepto de escuela como lugar topológicamente definido. O sea, cuando el trayecto de un alumno era hecho en la escuela, la vía de las clasificaciones y de los criterios tenía un significado que era, sobre todo, interno. Con todo, en un contexto de movilidad formativa, entre dos escuelas diferentes (cuya cualidad sea

igualmente reconocida), una determinada clasificación en la escuela 'a' generalmente no tiene correspondencia en la escuela 'b'. Esto sigue naturalmente del hecho de que la educación artística tiene lugar en un contexto donde la subjetividad posee un peso considerable en la consolidación de los criterios. Paralelamente a un criterio estricto y universalmente cualitativo, existe otro que, a pesar de simbólico, corresponde mucho más a lo real. Con la movilidad de los alumnos entre escuelas diferentes, promovida por la progresiva especialización de las instituciones, por el contexto global e incluso por la implementación del Proceso de Boloña, la situación se complica: ¿cómo es posible mantener los criterios y la complejidad de los registros de una evaluación del trabajo secuencial de los alumnos?³²⁰

3.2b. Las singularidades y las desavenencias

There is no such thing as a neutral observation or a neutral fact. Even naming something is valuing it.

James Elkins, Why art cannot be taught

b1. La imposibilidad de la evaluación '...porque el arte no se enseña'

Cuando se dice que el arte no se enseña, la noción es, efectivamente, verdadera. Con todo (y este no es aquí el propósito de nuestro abordaje), una escuela no pretende enseñar a hacer arte – como no pretende evaluar el 'arte' producido en contexto pedagógico – sino apenas confirmar la adquisición, por el alumno, de herramientas, contenidos y procedimientos adecuados a su propio trabajo, en el ámbito de una propedéutica de la producción artística. A pesar de

³²⁰ La implementación de una obligatoriedad generalizada del Portafolio del estudiante, incluso en una fase inicial del trayecto de aprendizaje, corresponde a una aproximación a un registro más fidedigno. Pero ¿no será también la presentación de un Portafolio, en estas condiciones, una mera ilusión de rigor? Lo que ahí figura, más que un indicio autoral, es una amalgama compuesta por registros complejos, donde no es posible distinguir las opciones del alumno del programa del profesor, o de la orientación de la institución de la cual este proviene.

eso, la enseñanza de las artes plásticas está atravesada históricamente por una línea ideológica que defiende que el arte no se enseña. Esta premisa que insiste que ‘no es simplemente ejecutable evaluar el resultado de lo que no se puede enseñar’, estuvo asociada a algunas de las más interesantes (y proficuas) experiencias pedagógicas del siglo XX en el área de las artes plásticas.³²¹ Estas lidiaron con la evaluación de forma radical: rechazar preliminarmente la cuantificación (y, consecuentemente, la geometrización y la jerarquización de los resultados). Este género de interpretación (en torno a una ficción de una educación impoluta y no coercitiva de las artes plásticas) surgió originariamente³²² en una reacción a los parámetros esquematizantes y prescriptivos de la educación académica, y tuvo sus picos ideológicos en el romanticismo, con la representación del artista como vehículo excepcional de una fuerza creativa y telúrica de origen divino y, más tarde, en los inicios del siglo pasado, con las rupturas mesiánicas que el modernismo introdujo en la producción artística y, consecuentemente, en sus interpretaciones de la naturaleza del aprendizaje artístico. El siglo XX asistió a diversas manifestaciones ante los modelos de evaluación de la educación artística.³²³ Con todo, esa resistencia consiste en una actitud que podemos observar en determinadas fases del trayecto de cada escuela y de cada alumno. Para esas áreas artísticas, este punto de vista sobre la educación (y, particularmente, para el tema que aquí tratamos, sobre la evaluación) deberá ser considerado y analizado cuidadosamente, porque articula una sintomatología fundamental e imprescindible a toda educación artística y a su ‘salud’ en cuanto proceso de transmisión, experimentación y resistencia.

Es evidente que, en el área de las artes plásticas, el tema de la evaluación sólo puede ser desarrollado, naturalmente, a partir de la aceptación

³²¹ Didier Semin, “Portrait de l’artiste en enseignant”, in Semin, Didier et alt. 2004. “Peut-on enseigner l’art?”. Paris: Louvre-ENBAP, 171-191.

³²² La historia de la Academia Matisse, creada por el pintor en 1909, como reacción a la educación académica, constituye un notable ejemplo de este tipo de experiencia pedagógica: Goldstein, Carl. 1996. *Teaching Art – Academies and Schools from Vasari to Albers*. New York: Cambridge Univ. Press, 73-74.

³²³ Como efecto de la alteración de paradigma abordado en el punto 1.1.

de dos presupuestos fundamentales. El primero es que una escuela de artes plásticas – y, consecuentemente, los procedimientos que articulan su contexto pedagógico – no es una formulación absurda. En otras palabras, es necesario aceptar que la existencia de los contenidos de las artes plásticas tratados en una escuela tienen su razón de ser (independientemente de las formas pedagógicas que puedan asumir); o sea, que una escuela es un medio adecuado para la transmisión de saberes y experiencias sobre la producción y la vivencia artísticas. El segundo es que este asunto merece ser pensado – tanto por lo que respecta a sus contenidos como a sus procedimientos pedagógicos. Pero, como refiere Elliot Eisner, sin ningún procedimiento de verificación y evaluación, el profesor no tiene forma de saber cuáles son las consecuencias de su trabajo. Y esto “(...) *is professionally irresponsible. And to claim that such consequences cannot, in principle, be known is to ask people to support educational programs on faith*”. (Eisner 2004, 178-179)

Ya a mediados del siglo XIX, un pintor francés famoso presenta públicamente el siguiente testimonio sobre este tema:

« Messieurs et chers confrères, Vous avez bien voulu ouvrir un atelier de peinture où vous puissiez librement continuer votre éducation d'artistes, et vous avez bien voulu m 'offrir de le placer sous ma direction. Avant toute réponse, il faut que je m'explique avec vous sur ce mot direction. Je ne puis ni 'exposer à ce qu'il soit question entre nous de professeur et d'élèves. Je dois vous expliquer ce que j'ai eu récemment l'occasion de dire au congrès d'Anvers: je n'ai pas, je ne puis pas avoir d'élèves. Moi qui crois que tout artiste doit être son propre maître, je ne puis pas songer à me constituer professeur. Je ne puis pas enseigner mon art, ni l'art d'une école quelconque, puisque je nie l'enseignement de l'art, ou que je prétends, en d'autres termes, que l'art est tout individuel et n 'est pour chaque artiste, que le talent résultant de sa propre inspiration et de ses propres études sur la tradition. » (Semin 2004, 173)

El texto citado es de Gustave Coubet, y constituye un fragmento del texto

que fue publicado en la prensa de París (L'Echoppe) en 1861. Denominado "Peut-on enseigner l'art?", este texto constituye la respuesta a la solicitud efectuada por un grupo de jóvenes artistas para que el pintor abriese un atelier/escuela donde ellos pudiesen dar continuidad a su educación como artistas.³²⁴ Llamando a los alumnos 'chères confrères', Coubert efectúa dos operaciones. La primera consiste en dirigirse a la comunidad de los artistas como una comunidad de 'iguales', rechazando la jerarquía absolutamente instalada en la 'École des Beaux Arts', que separa la esfera de los que aspiran a la producción artística de la de los maestros ya consagrados: todos son iguales en la búsqueda individual del arte. La segunda, insinuada en el título del texto, consiste en rechazar la enseñanza del arte. El arte no se enseña. El arte es un asunto individual, y sólo concierne a cada cual. El testimonio de Courbet es un testimonio ético y encierra una visión política. Como confirma el comentario de Matisse, medio siglo después,³²⁵ el sistema oficial de enseñanza de las artes plásticas se tornaría una mera máquina de reproducción endógena de los perfiles académicos candidatos a los "Prix de Rome"³²⁶. Como refiere D. Semin (Semin 2004, 174), en la respuesta de Courbet identificamos que es «*exactement cette idée que l'on va retrouver, sous des formes diverses, dans tous les grands projets pédagogiques en matière d'art au cours du XXe siècle.*» Efectivamente un siglo después de Courbet, se mantiene esa irresolución: "*Si la vérité de l'art est ce qui échappe au savoir et à la technique, c'est l'idée même d'école qui devient paradoxale.*"

Parte de la complejidad del proceso de evaluación en las artes se sigue de la tendencia que esta tiene para reproducir (o replicar) el proceso crítico de

³²⁴ Citado e comentado por Didier Semin no texto citado (Semin 2004, 173).

³²⁵ "A Ecole des Beaux Arts? (ahí sólo se aprende lo que no se puede hacer) Una máquina para producir Académicos del Prix de Rome... apenas tiene existencia en su propio medio. Morirá una muerte solitaria." Cita de un comentario de Matisse en Goldstein, Carl. 1996. *Teaching Art – Academies and Schools from Vasari to Albers*. New York: Cambridge Univ. Press, 73.

³²⁶ El *Prix de Rome* era, en el contexto hegemónico de las Beaux-Arts francesas, la corona de gloria de reconocimiento oficial de una formación en artes. Era así denominado porque, después de los estudios en París, era efectuada una selección de los mejores alumnos, los cuales tenían derecho a una beca-residencia en Roma, donde deberían producir, regularmente, obras de arte inspiradas en los grandes maestros del pasado.

apreciación de la obra de arte – así como el proceso de enseñanza en las artes lo hace en relación a la producción artística propiamente dicha. No hay como escapar a esta condición ambigua que incorpora, en una articulación ambigua, juicio y apreciación. Esta tiende a consolidar una doble postura ante la evaluación que puede ser resumida en términos: absolutamente y nunca. Estas dos grandes actitudes ante la evaluación en las artes, y que constituyen posiciones naturalmente extremadas, puede ser descritas del siguiente modo: a) la evaluación es un procedimiento absolutamente imprescindible para la construcción de criterios en el alumno, para la inscripción de las cadenas de conocimientos que relacionan causa y efecto a partir de los indicios cualitativos de su propia producción artística; b) la evaluación no tiene una posición fijada ante el proceso creativo, porque es una entidad exterior a este. A diferencia del proceso de la evaluación, el proceso artístico no posee ningún fundamento en una articulación relacional de causa y efecto: el artista no sabe cómo la obra ocurrió realmente. Todo lo que puede hacer es identificar, a posteriori, los momentos de inflexión y los procedimientos que pautaron su trayecto. Luego, atribuir a la evaluación la función de una construcción definitiva de criterios no es sólo ingenuo como podrá ser fatal para el proceso de trabajo del alumno y su devenir como artista.

Frecuentemente, la tesitura compleja que constituye la realidad de un establecimiento de enseñanza implica la coexistencia de diversos niveles de representación y funcionamiento de los presupuestos y de los conceptos pedagógicos, en una negociación que tanto ocurre bajo la luz explícita de una negociación que recurre a considerables márgenes de indefinición donde la libertad experimental puede tener lugar, como a 'layers' relativamente clandestinos para la invención de los procesos de resistencia imprescindibles para la experimentación artística en ambiente escolar. Este proceso es particularmente evidente en el relato que figura en una entrevista dada a la

famosa escuela de New York, 'Actor's Studio', por el actor William Macey ³²⁷ donde este cuenta como decidió inscribirse, en la adolescencia, en un curso de formación de actores, en una escuela singular, extraña y experimental – el Goddard College, en Planfield, Vermont – donde, en la altura, 'no había normas, ni notas ni requisitos... donde todo era negociable'. Ahí, en ese contexto 'hippie', según el testimonio del actor, los alumnos se depararon con un profesor, el escritor y dramaturgo, y, posteriormente, director de cine David Mamet, que, ya en la primera clase les dijo: "*Here are the rules: If you're not on time, get out! If you don't prepare the scene exquisitely: get out! If you ask student's questions: I'll throw you out! Only one person can teach you how to act in this campus and it's me. If you want to learn how to act, I'll be your teacher. If you have any other reasons, get out!*" ³²⁸ En una escuela que tenía, en la altura, el estatuto de una institución ultra liberal, una anti-escuela ("no rules, no grades, no admission requirements") la eficacia de su programa pedagógico se debía al contrapunto dado por el rigor, real y efectivo del trabajo (concreto, para el caso) de un profesor excepcional. Para los defensores de una enseñanza desprovista de evaluación, en orden a pensar la verdadera dimensión que el proceso de evaluación ocupa en el proceso pedagógico, es suficiente que concibamos la hipótesis de una pedagogía sin evaluaciones. En verdad, la ausencia de la evaluación sería aterradora; como observa Robert Pirsig: "*A bad instructor can go through an entire quarter leaving absolutely nothing memorable in the minds of his students, curve out the scores on an irrelevant test, and leave the impression that some have learned and others have not. But if grades are removed the class is forced to wonder each day what it's really learning. The questions, What's being taught? What's the goal? How do the lectures and assignments accomplish the goal? become ominous. The removal of grades exposes a huge and frightening vacuum.*" ³²⁹

³²⁷ La fuente de las citas es una entrevista filmada de William Macey en la famosa escuela de actores Actor's Studio, en New York, en 2005. (<http://www.youtube.com/watch?v=BaH58NaEmpU>).

³²⁸ La transcripción de la traducción de la entrevista oral de Macey es de nuestra responsabilidad.

³²⁹ Pirsig, Robert M. 1999. *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: 25th Anniversary Edition*. New

Lo real de la práctica de la enseñanza es, por definición, como todos los cuales reales inscriptos en un cotidiano, el lugar donde todo puede ocurrir. Lugar de excepción, tiende también a ser el escenario sobre el cual la indiferencia, el desinterés y la apatía se revelan en una fatiga rutinaria³³⁰ que roza, a veces, la obscenidad, como bien describe Peter Handke: “(...) *La fatiga en los auditorios, por el contrario, con el pasar de las horas, me tornó hasta rebelde o recalcitrante. Por lo general, no era tanto causada por el aire viciado y la aglomeración de centenas de estudiantes, como por el desinterés de los conferencistas en la materia que, en efecto, debería constituir la suya. Nunca volví a encontrar personas tan poco convencidas de sus temas, como aquellos profesores y docentes de la universidad (...) Como dignatarios repletos de aserrín, cuyas voces nunca experimentaban por el tema la menor modulación de asombro (como el buen profesor experimenta incluso ante su propio tema), de entusiasmo, de interés, de autocuestionamiento, de respeto, de cólera, de indignación, de no-puede-estar-seguro-de, sino que ininterrumpidamente repetían como loros, daban por despachado, escandían – no con el tono caluroso de Homero, sino con el del examen recitado -, como máximo mezclando en eso alguna entonación jocosa o una maliciosa alusión dirigida a los iniciados*”.³³¹

Pero la contaminación toca tanto al profesor como a los alumnos y, en efecto, todos los comprometidos en la educación artística saben que, como advierte James Elkins: “*Average people— average art students—are not innovative, challenging, aggressive, adventurous, or strong. Most art students do not spend their lives in intense dialogue with their work, and few are reliably challenging or provocative. Whether or not you care about the criteria that museums like the National Gallery promote, the fact is that most work produced in*

York: Vintage, 200.

³³⁰ Esta indiferencia se manifiesta con una frecuencia infeliz en las apreciaciones de muchos profesores de arte, constituyendo una tipología caricatural bien conocida: “eso... hace otro”, “sí... sí... hay aquí algo... muy interesante”, “hazlo mayor... pero en hierro”, “tenemos aquí, en el fondo, una cuestión técnica...”; y la misma actitud funda la adjetivación subjetiva de expresiones como fuerte, intenso, conmovedor, auténtico, innovador, original, inventivo, interesante, sorprendente, notable, excelente, espléndido.

³³¹ Handke, Peter. 1989. *Para uma Abordagem da Fadiga*. Lisboa: Difel.

most studio art classes is bound to be utterly normal and low-energy. Few of us master the cutting edge or come to terms with the most radical work in our field. (...) Most of us are relatively contented with our level of energy and our mastery. Everyone is a little discontented, but few people are strongly discontented. Most of us are not profound and we have obvious limitations. We may not feel anything too deeply, and we may not be capable of creating work that has intense feeling or striking intellect. (...) Average art students produce art with different values than the art they admire or are taught. Average art is less challenging, less aggressive, more conciliatory and inviting, more immediately comprehensible, and less troubling than exceptional, historically important art. What is done in art classes is necessarily, unavoidably more complacent, retiring, and even timid than the "monuments" of culture and the "masterpieces" of art history survey texts." (Elkins 2001b, 69) Para enfrentar este desajuste universal entre los modelos de referencia dados por una escuela de arte (y cuya comprensión es, en sí misma, frecuentemente inalcanzable por los alumnos), y el perfil del alumno común (en la expresión del autor), Elkins propone que los profesores deberán, en una estrategia pedagógica adicional, "consider teaching average kind of art in addition to the famous models that are always taught. It would be both realistic and honest to teach studio art without emphasizing artists or qualities that are rare in school settings. What's needed is a way to talk about common, everyday virtues in a positive fashion. Some people are timid, and teachers would have to try to speak about timidity as a positive achievement." (Elkins 2001b, 69-70)

La tendencia a establecer un paralelismo (o inclusive una coincidencia) entre el juicio de un jurado (en el interior del sistema de un concurso artístico) y el de un profesor, está en el origen de gran parte de los equívocos sobre los discursos críticos que pretenden dar cuenta del proceso de evaluación en el ámbito de la educación artística. Ya en su conocido abordaje crítica sobre las precauciones ante la educación artística académica y las condiciones de una producción artística en la modernidad (y que constituye una especie de texto fundador dentro del género), el pintor norteamericano Robert Henri menciona una broma que revela este equívoco: "*Throughout the whole history of art, committees*

and juries, whoever composed them, have failed to pick winners.” (Elkins 2001b, 70) Naturalmente, el autor no pretende, en esta observación, forzar la equivalencia entre la observación crítica de un profesor y el veredicto de un jurado. Es evidente que la intención era más generosa – como la que fundamenta la edición de este género de textos: proporcionar a los jóvenes artistas, a partir de la experiencia personal (en cuanto artista y profesor), una especie de guía de autoconfianza y una reseña de observaciones que ayude a deshacer algunos de los equívocos resultantes del contacto con una escuela (y un mercado) de arte. Con todo, proceso de evaluación en artes se encuentra muchas veces aprisionado en este equívoco. Y muchas veces con razones para eso. Apenas un proceso de evaluación claro, en los propósitos y en los procedimientos, puede deshacer esta confusión.

El proceso de evaluación tiene, por tanto, que lidiar con el desajuste entre la vía construida según modelos excepcionales de referencia (que son excepciones, por definición) y el terreno real constituido por el ‘material humano’ que efectivamente constituye la comunidad escolar. En verdad, este cuadro presenta una falla más grande. El proceso de evaluación en las artes plásticas tiene lugar en un terreno integrado por partes articuladas y lógicas, piezas ordenadas de un todo previsible y regular. Con todo, esta unidad es ilusoria. En otras palabras, el proceso de evaluación recurre a una representación de lo real para justificar sus tácticas de nivelación, su uniformizaciones a partir del conocimiento realista del terreno, la regularización... pero, al mismo tiempo, fija la representación de la comunidad (por venir) y de la cualidad de su trabajo artístico mucho más allá – y mucho más arriba – de ese supuesto real. La evaluación en la educación artística incide siempre en este universo desajustado entre dos esferas diferentes (y distantes entre sí): la del suelo concreto y terroso, bidimensional, horizontal e inmóvil, sujeta exclusivamente a inscripciones topológicas precisas, la dimensión de los archivos, y otra que podemos llamar esfera de las alturas, proyectada en una dimensión móvil, vertical y en permanente estado de reinención. La primera es la de la configuración institucional, con su formulación programática, sus objetivos y parámetros de

uniformización, etc.; ahí figuran las clasificaciones y las notas, las jerarquías absolutas. La segunda es la esfera de las prácticas experimentales y, por tanto, es fluida, en permanente proyección y, frecuentemente, inconsecuente; en esta, la evaluación constituye una ordenación relativa, una referencia provisoria. Si la primera es una dimensión del pasado, la segunda pertenece al presente. El proceso pedagógico no puede existir exclusivamente en una sola de estas dimensiones. En el caso particular de las artes plásticas, el proceso de la evaluación consiste, en mayor o menor medida, en la creación de diagonales que atraviesan ambas esferas, estableciendo articulaciones nuevas, estados 'climáticos' adecuados a la condición contemporánea de la producción artística. Estas diagonales son, tendencialmente, producidas a partir de una de las esferas. Así, si la producción de la línea tiene lugar a partir de la esfera institucional, es perceptible por ambas y leída como una alteración topológica de la institución (el caso de las reformas curriculares de adecuación a las condiciones contemporáneas). Si la línea es producida a partir de la esfera de las prácticas experimentales, la línea es sobre todo una fuerza creativa, y, si bien puede ser leída (o no) por la esfera institucional, no es comprendido su significado. Todo lo que puede hacer es aceptarla como irrelevante, ignorándola, o considerándola como un acto subversivo o de desobediencia institucional (cuando esas diagonales se producen simultáneamente a partir de ambas esferas, obtenemos esas situaciones raras en las que el proyecto pedagógico coincide con el proyecto político, y donde la institución se presenta como un proyecto de resistencia efectiva; con todo, además de raras, estas situaciones tienen siempre una vida muy breve). Las escuelas deben aprender a lidiar con esta distancia, incorporándola y, sobre todo, evitar una especie de rebatimiento de una esfera sobre la otra. El rebatimiento de los criterios de la esfera institucional sobre la esfera de la experimentación pedagógica comprometerían la existencia (la fuerza de cohesión institucional) de la escuela, tal como el rebatimiento inverso provocaría una lamentable simplificación de la complejidad experimental de la educación artística (situación que podemos testimoniar cuando se aplican algunas teorías de las ciencias de la educación en el contexto

de las artes plásticas). Los momentos de una evaluación, los mecanismos de su fundación, los registros de esas acciones, se inscriben precisamente en una de esas líneas que ligan ambas esferas. Es una línea originada por ambas, requeridas por ambas. El proceso de evaluación representa, con todo, cosas diferentes para una y otra esferas. Interpretar la naturaleza de ese lazo como una línea continua, y no como un eje complejo y nunca resuelto, es un error de perspectiva o una aserción demagógica. Evaluar es una operación con significados complejos. Y rechazar esa complejidad es eliminar la posibilidad de existencia de la propia escuela.

b2. La imposibilidad de la evaluación ‘...porque el trabajo artístico «no se mide»’

Otro presupuesto frecuentemente evocado defiende que ‘el arte no se mide ni se cuantifica, luego... no puede tener lugar como evaluación’. Esta expresión rivaliza con la que abordamos antes. El tema melindroso de la evaluación en el territorio de las artes no es un tema nuevo. La cuestión es ya mencionada³³² en los estatutos de una de las primeras escuelas de dibujo que conoció Occidente, la Accademia del Disegno, de Vasari, en la Florencia del siglo XVI. En este documento, datado de 1563, los puntos XXXII y XXXIII definen los procedimientos de la evaluación, su regularidad anual, su composición, los procesos y la autoridad y la orientación de los profesores ante el trabajo de los alumnos.³³³

³³² Pevsner, Nikolaus. 1999. *Les académies d'art*. Brionne: Gérard Monfort, 229.

³³³ La cuestión de la evaluación es referida en los estatutos de esta academia de dibujo en los siguientes términos: “C. XXXII. Debbase ancora fate ogni anno dell' Accademia tre maestri vinti per i consoli e per il corpo di lotta la compagnia, i quali habbino cura d' insegnare a i giovani, i quali saranno scelti et piu atti ad imparare le cose appartenenti alt' arti del disegno, venendo o quivi o in quel luogo appartenente a queilo maestro ; et ci sia chi legga Euclide et l'altre mathematiche et uno di loro ci sia che serva per gl'architetti, l'altro per la scoltura et l'altro per la pittura. C. XXXIII. Et volsero che questi maestri sieno tenuti in nome di visitatori e andare per tutte le stanze dove detti giovani lavorano à vedere tutte le cose che fanno e che non le possino senza licenza mandat fuora, se prima detti visitatori non l' hanno viste et fatto emendar loro, se ci fusse alcuno errore, havendo rispetto perè à chi le fa et vadino considerando l'ingegrio di chi opera il tempo secondo l' età loro, et il tutto si faccia con amorevolezza, facendognene correggere, et quelli che si portano bene, questi visitatori, quando trovano quei giovani, che habbino fatto di quest' arti opere lodevoli, b dichino in corpo della

Desde luego, todas las cuestiones sobre la evaluación se reducen a la siguiente formulación: ¿Quién evalúa y cómo lo hace? Esto ocurre, ciertamente, porque la evaluación implica tanto la construcción de los criterios de apreciación (en el interior de un contexto colectivo) como el problema de la fundación de una autoridad. Cualquier experiencia de docencia en la educación artística puede testimoniar la dificultad que caracteriza el momento de la evaluación de una acción pedagógica. En ese momento, más que nunca, se torna evidente la contigüidad o el desajuste entre los ritmos de la construcción cotidiana de los trabajos que ahí se desarrollan y el cumplimiento impuesto, siempre de forma incómoda, de los presupuestos de una evaluación definida como 'final'.

La evaluación es frecuentemente confundida e identificada con la noción de medición, pero no hay necesariamente una relación entre ambas. Medir tiene que ver con magnitud, dimensión. Medida y magnitud son descripciones de cantidades y no inciden sobre el valor de lo que fue medido. La noción de evaluación es eminentemente valorativa, cuestionando los méritos de una acción, de un procedimiento, de un objeto. En realidad apreciamos constantemente sin medir.

En este sentido, una evaluación no tiene que resultar necesariamente en notas. Las clasificaciones cuantitativas son, como refiere Eisner, *"(...) a data-reduction process used to symbolize the merits of student work. Grades are supposed to represent the pooled judgments we make about that work. Aside from the impossibility of disaggregating the data that were pooled to assign the grade, judgments made about someone's work need not eventuate in a grade. They can eventuate in a report or in a conversation with the student about his or her work."* Así, como insiste el autor, es importante comenzar por distinguir la evaluación de la clasificación, dado que *"The giving of a grade is not a necessary consequence of assessment and evaluation."* Eisner prosigue haciendo una distinción, particularmente relevante y operativa, entre una noción que podemos

compagnia, accioche per il mezzo di quello onore si sforzino d' essere degni di maggior' bodi. » (Pevsner, Nikolaus. 1999. *Les académies d'art*. Brionne: Gérard Monfort.)

llamar apreciación, que incide generalmente sobre el trabajo del alumno y la de evaluación, que incide especialmente sobre el programa (sus contenidos, las actividades formuladas para envolver a los alumno y las formas a través de las cuales desarrolla competencias de trabajo y pensamiento). Según el autor, ambas son indeseadas en el contexto de educación artística y por varias razones: “(...) *First, the conduct of assessment is predicated on judgments about the quality of student work, and such judgments are often regarded as impediments to the liberation of creative potential. Second, both assessment and evaluation connote to some the measurement of performance. Measurement is regarded by many arts educators as incompatible with the arts: the arts put a premium on forms of experience that cannot be quantified. Third, assessment and evaluation are related to the outcomes or products of the student’s efforts, and more than a few arts educators regard the process that students engage in to be what is important, not the product. Fourth, assessment is closely associated with testing, standardized testing at that, and standardized testing, many arts educators believe, has little or no place in a field whose desired outcomes are anything but standardized. Finally, assessment and evaluation are closely associated with grading, and grading in arts education (...) is frowned upon as worse than irrelevant; it is considered harmful.*” El problema es que, como recuerda el autor, “*not everything that matters can be measured, and not everything that is measured matters*“. (Eisner 2004, 178-180)

De hecho, considerando la dimensión de los factores subjetivos presentes en la educación artística, los sistemas de evaluación y clasificación utilizados son absurdos. Esquemas porcentuales, fracciones de una escala de 0 a 20, etc., tienden fácilmente a constituirse como delirios de un rigor ficcional. En los terrenos con las características similares a las del aprendizaje artístico, sólo un criterio tiene consistencia: identificar si de hecho se encuentran presentes (o no) los contenidos que permitirán al alumno (naturalmente desde el punto de vista del profesor, pero también por determinación analógica en el ámbito del colectivo de alumnos que constituyen el grupo/clase) iniciar el subsecuente plano de esa secuencia específica de aprendizajes. E incluso aquí la decisión final

sobre la transición debería quedar absolutamente transparente en el criterio del alumno. La evaluación en este territorio singular de las artes plásticas implica tanto la construcción de los criterios de apreciación (en el interior de un contexto colectivo) como el problema de la fundación de una autoridad. Cualquier experiencia de docencia en la educación artística puede dar testimonio de la dificultad que caracteriza el momento de la evaluación de una acción pedagógica. Evaluar es mostrar al mundo. La evaluación constituye un momento de presentación de exposición al exterior. Muchas de las cuestiones e imprecisiones que el trabajo mantiene en un limbo de indefiniciones, decisiones siempre postergadas, ambigüedades, imprecisiones, etc., se tornan particularmente evidentes en esa instancia ritual que constituye la evaluación en el contexto de un colectivo pedagógico. La confirmación de este colectivo es, precisamente, uno de los aspectos esenciales para el éxito de una evaluación.

Como repara Ted Orland ³³⁴, incluso cuando las notas permitiesen efectuar, con seguridad, una selección entre lo verdadero y lo falso, ese sería apenas uno de los muchos propósitos que sirven – y uno de los más triviales. De cualquier forma, los alumnos saben siempre cuáles son, entre sus colegas, los que merecen un mayor reconocimiento. Saben quiénes, entre ellos, han hecho los mayores y más sorprendentes progresos (incluso cuando su trabajo tenga todavía una presencia ‘inacabada’); saben quiénes han tenido el coraje de aguantarse en el trabajo (incluso si su vida privada se encuentra en un estado de desesperación); saben quiénes no han hecho lo suficiente y no ha conseguido ningún tipo de mejoría (incluso cuando su trabajo, en esa postura dudosa, obtenga una apariencia irreprochable capaz de ir al encuentro de los requisitos de las Tablas Oficiales de Evaluación del Conocimiento). Todo este tema aburrido de las notas y las clasificaciones resumen bien el incómodo desajuste entre el arte y la academia, una condición que los estudiantes de arte – un grupo cuya naturaleza es, la mayor parte del tiempo, considerablemente paranoica – tienden

³³⁴ Orland, Ted. 2006. *The View From The Studio Door: How Artists Find Their Way In An Uncertain World*. Santa Barbara: Image Continuum Press.

a atribuir a una vasta conspiración de extrema derecha (o extrema izquierda) para obligar al arte a contentarse dentro de límites controlados. Sin embargo, como recuerdan acertadamente David Bailes y Ted Orland, “(...) *what’s important about each new piece is not whether it is better or worse than your previous efforts, but the ways in which it is similar or different.*”³³⁵

3.2c. Especificidades de la evaluación en el área del dibujo

What needs attention in assessment and evaluation is not only manifest behavior, but also the kind of thinking that went into the project.

Bill Readings, University in Ruins

c1. Evaluar dibujos: ¿proceso o producto?

Ante cada dibujo que es realizado en contexto escolar, el observador se depara siempre con esta duda sobre lo que define el objeto de su atención: el dibujo mismo, en cuanto producto acabado en su presentación, o la cadena de decisiones que constituyeron el proceso de su hechura (y cuya nitidez, tantas veces, el propio dibujo deja trasparecer). Así, existe en el dibujo una dimensión narrativa, indisociable de sus cualidades físicas y objetivables, que es generalmente reforzada por las explicaciones y descripciones del alumno-autor en la evaluación. En esta duplicidad, ¿en qué consiste una evaluación en dibujo? ¿Podemos aislar las partes distintas, los componentes de ese proceso? Naturalmente que la enseñanza del dibujo comparte con las demás prácticas artísticas una parte considerable de esta problemática. Muchas de las cuestiones que se presentan en el ámbito de una evaluación en el área del dibujo son aquellas que experimenta cualquier práctica artística.

³³⁵ Bayles, David, and Ted Orland. 2001. *Art & Fear: Observations On the Perils (and Rewards) of Artmaking*. Santa Barbara: Image Continuum Press, 73.

Dada la naturaleza procesual de la disciplina – y tal como ocurre en cualquier evaluación que tenga lugar en el contexto de una práctica artística – existe una tendencia para instalarse, en las evaluaciones en dibujo, una separación entre el proceso y el resultado, entre lo que tuvo lugar y el producto acabado. La dificultad de una apreciación (y de una evaluación) está en el hecho de que el criterio valorativo no puede incidir sobre el producto final – dado que este es parte integrante (e incluso provisoria) del proceso al que pertenece. Con todo, tampoco es sobre el proceso mismo (metodologías, postura y procedimientos) que el criterio se puede edificar – porque sin una instancia de concretización, por provisoria que sea, los procesos no significan nada. El trabajo artístico siempre es, para quien lo produce con una actitud responsable, un proceso. En ese proceso, la atención recae igualmente sobre diversos aspectos y momentos de la ‘construcción’ del ‘objeto’. Sin embargo, no hay momento (e consecuentemente aspecto del trabajo) que efectúe, en la consciencia crítica del alumno, mayor inscripción que ese momento de la evaluación. Esto ocurre, no tanto porque aquel momento implique una mayor acumulación de decisiones (por el contrario, los momentos de preparación para la presentación tienden a dispersar la atención y perder, o al menos diluir las jerarquías que el alumno ya adquiriera sobre su propio desempeño), sino porque implica un carácter ritual que promueve procedimientos específicos que se encuentran comprendidos en el proceso de la exposición del trabajo artístico. Estos procedimientos pueden asumir diversas formas: la mirada crítica del alumno sobre los trabajos de los restantes colegas; la mirada auto-crítica del alumno sobre su propio trabajo; una reflexión sobre el resultado alcanzado y sobre el lugar que ocupa en el proceso del trabajo de aquel que lo produjo (adecuación o desajuste); la identificación del momento de la evaluación como una potencial fuente de renovación de criterios; la concientización del contexto de presentación y exposición pública del propio trabajo (con los evidentes retornos comprendidos en este proceso), etc. Generalmente, la evaluación tiende a incidir exclusivamente en el producto o resultado (sobre todo en aquel momento de cierre curricular denominado evaluación final). Pero no tiene que ser necesariamente así. Son muchos los

objetos que pueden y deben integrar una evaluación. Un profesor puede evaluar su capacidad para asumir riesgos. El modo en que las cuestiones son perseguidas y los problemas resueltos, su curiosidad para colocar cuestiones y perseguirlas, para especular sobre posibilidades. Todas estas cuestiones pueden ser apreciadas y evaluadas. Tanto el proceso como el producto pueden ser evaluados. Es evidente que esta separación entre producto y proceso es algo artificial. Si tomamos el trabajo del alumno en el ámbito de un trayecto más vasto, desde una perspectiva amplia, lo que llamamos productos aparecen como momentos de inflexión en un largo proceso, como marcadores en un viaje autoral que apenas comenzó. Desde el punto de vista de una estrategia pedagógica, lo que constituye el proceso o el producto depende, en gran medida, del modo en que lo interpretamos.

Sobre esta cuestión, Eisner llama la atención para el complejo conjunto de temas comprendido en un proceso de evaluación: *“The assumption that assessment and evaluation must focus on the results of a process and not on the process itself is also mistaken. Of course evaluation and assessment can focus on outcomes, but they need not. I can evaluate the ways in which the student is engaged in his or her work. I can evaluate the student’s willingness to take risks. I can evaluate the manner in which a student goes about his or her work, the ways in which problems are solved, his or her willingness to ask questions or to speculate about possibilities. There is a host of qualities displayed in the processes the student employs that can say much to teachers about how the student works. All of these can be assessed. Both process and product can be assessed and evaluated. Assessment need not focus on products alone.”* (Eisner 2004, 180)

De hecho, muchas veces esta distinción entre proceso y producto referida por Eisner, frecuentemente evocada en una evaluación en arte, es muchas veces artificial. El proceso del trabajo en artes es frecuentemente sujeto a una interpenetración que obliga a una atención suplementar en el ámbito del trabajo pedagógico. Todo este problema trata de un encuadramiento de escala

en la apreciación de un alumno. Desde una perspectiva más amplia, toda la producción pedagógica – todo lo que ahora leemos como productos – son fases de un largo proceso de trabajo. Como concluye Eisner, las evaluaciones parciales constituyen *“markers along a journey; the end is also the beginning. The point here is that what counts as process and what counts as product depends on how we look at it.”* (Eisner 2004, 181) Desde el punto de vista más vasto, el proceso de evaluación constituye siempre una instancia parcial, así como es parcial el tema sobre el cual se concentra (porque de otra manera no es posible controlar el tema sobre el cual esa evaluación se centra). Se trata, sobre todo, de conseguir elaborar una acción inteligible y útil, porque, como es evidente, un profesor jamás tendrá toda la información sobre lo que, durante el proceso, el alumnos adquirió efectivamente. La evaluación es así, al contrario de lo que muchas instituciones alegan, sólo un intento para obtener la información y los medios necesarios para comprender mejor lo que hacemos, de modo a hacerlo mejor. Lo que un alumno produce en un contexto pedagógico y el modo en que su trabajo se transforma cualitativamente a lo largo del proceso es indicador de todo lo que ya adquirió, por lo que las evaluaciones constituyen así, probablemente, los mejores indicadores de lo que el alumno piensa y del modo en que lo hace: momentos privilegiados de identificación y afirmación de indicios de una proto-autoría.

Entonces, lo que caracteriza la singularidad de una evaluación en dibujo – o, en otras palabras, ¿qué debe ser inequívocamente tomado en consideración en este contexto y qué buscamos en una evaluación de alumnos de dibujo? Concretamente, podemos decir que existen sobre todo tres facetas que son claramente identificables: a) la calidad técnica del trabajo producido; b) la extensión de la investigación o la cualidad estética que ahí es revelada. Por calidad técnica entendemos el nivel al que los alumnos llegaron en el dominio y en la comprensión de las materias, materiales y procedimientos del dibujo. Esto incluye también la medida en que las formas utilizadas demuestran un uso

inteligente de las técnicas en el tratamiento de los contenidos.³³⁶ O aún, el modo en que las técnicas utilizadas apoyan la intención expresiva del trabajo.³³⁷

Por extensión e inventividad de la investigación/trabajo, nos referimos a la capacidad de innovación que el trabajo demuestra – en los procesos en los que refleja el uso creativo de una idea que se relaciona constructivamente con su contenido expresivo. En suma, la capacidad de reinventarse e imaginar “*also includes the extent to which the forms that are used display an intelligent use of technique. Put another way, do the techniques employed support what the work is intended to express; is there a consonance between the two?*”. (Eisner 2004, 183) Y, finalmente, una categoría cuya formulación es menos pasible de una configuración relativa y que, consecuentemente, deberá ser abordada con mayor cautela. Podemos, usando una caracterización de Eisner, llamarla de aptitud para crear un trabajo que sea estéticamente gratificante y posea un valor expresivo y cuyo interés se encuentra directamente relacionado con lo que revela de la madurez de la articulación entre intención expresiva, contenidos, composición y control técnico. Eisner tiene, con todo, la precaución de advertirnos sobre la elaboración de este tipo de categorías de análisis; en efecto, al evaluar la calidad del trabajo de un alumno, estas características “*(...) can serve as criteria for assessment. Criteria are features that one can look for in a work; they are not fixed descriptions that obey some formulaic recipe. Technique, inventiveness, and expressive power can be realized in an infinite number of ways. Their identification here can serve as criteria to guide our search, not as prespecified features that obey a fixed set of rules.*” (Eisner 2004, 184)

³³⁶ Esta diversidad de contenidos (a los cuales, consecuentemente, corresponderían formas relativamente distintas de evaluación – tanto en los criterios como en los procedimientos) implica, con todo, una dificultad suplementaria, dado que no siempre los criterios son suficientemente diferentes entre sí, ni pasibles de ser aislados, dado que, frecuentemente, se sobreponen.

³³⁷ Como ya observara lúcidamente Nicolaidis, en 1983, a propósito de la enseñanza del dibujo, “*Technique should be taught, not as an end in itself, but as something related to individual expression, as means toward an end. One cannot separate technique from expression. There is only expression.*” (Nicolaidis 1988, 99).

c2. Los ejercicios de dibujo, la integración de los contenidos y la distribución temporal

Observamos frecuentemente en los procesos de evaluación en dibujo – y en las prácticas artísticas de las escuelas – una separación de esferas en el proceso de evaluación. Esto tiene origen en el hecho de que el territorio de los contenidos de dibujo incluye categorías y procedimientos que van desde las competencias técnicas rudimentarias a la asimilación e incluso reinención de conceptos fundamentales del dibujo. Esta separación y compartimentación de la evaluación en zonas de criterios distintos dan origen a una formulación equívoca del dibujo (y de su aprendizaje), dado que el uso que el estudiante (el futuro artista plástico) hará de estos contenidos tendrá siempre una naturaleza integrada – y autoral. Naturalmente, esta diversidad tiende a producir asimetrías que se traducen en el proceso de evaluación. Sin embargo, si algunos de esos contenidos son, aparentemente, propicios para la aplicación de cuadros cuantitativos, otros (en realidad la mayor parte) son inadecuados a este tipo de solución. Insistir en este procedimiento opera una reducción de tal forma grave que el acceso a los asuntos es preliminarmente inviabilizado.³³⁸

La separación de los territorios técnicos y prácticos (que en dibujo son susceptibles de ser, ilusoriamente, aislados de lo restante) del tema autoral al que sirven (del uso que se hace de estos en la producción artística) es frecuente. En realidad, y por las razones antes referidas, este procedimiento pedagógico se

³³⁸ Como vimos atrás (punto 2.3) la evaluación tiene lugar en un contexto específico y está sujeta a condiciones concretas. En otras palabras, no es posible aislar la evaluación del contexto concreto en que se inscribe. Es este contexto absolutamente singular, más que la clasificación propiamente dicha, que es relevante en una evaluación. Con todo, este contexto necesita obedecer, para tener lugar de forma eficaz, diversas condiciones precisas: 1) no poseer un número excesivo de alumnos – lo que torna inviable el proceso de evaluación como fórum donde se comparten experiencias; 2) no constituye un acto aislado, sino un momento singular entre momentos de naturaleza afín (pequeña evaluación, evaluación continua...); 3) inscribir la evaluación como una negociación entre diversas funciones: a) una función pedagógica: la continuación del trabajo de contenidos, tal como antes; b) una función didáctica: un momento singular de concientización del trabajo cotidiano como proceso que envuelve presupuestos pedagógicos, formulaciones metodológicas, objetivos generales y particulares; c) una función institucional y ritual: el lugar de la consciencia del alumno (del autor) como parte integrante de una realidad que le es exterior (la escuela y sus procedimientos, criterios, etc.).

tornó la propia norma que funda el desarrollo curricular en el área del dibujo. Sin embargo, todos esos otros territorios, al contrario de estos, no son susceptibles de un abordaje cuantitativo. Apenas una aproximación cualitativa y, hasta cierto punto, casuística y atenta a los contextos específicos de cada proyecto, puede atender a los asuntos que se son trabajados ahí. Esta separación es no sólo ilusoria, sino efectivamente perjudicial para el aprendizaje del dibujo como herramienta individual de pensamiento de las artes plásticas. Como veremos más adelante, el dibujo de las artes plásticas no es pasible de una formulación (y de una comprensión) que no implique el todo de las (supuestas) partes que lo constituyen. No tiene, por tanto, ningún significado hablar de adquisición de competencias y contenidos, fuera del uso que se hace de estas. Aquí, las denominadas competencias del 'craft' son, como los programas pedagógicos del dibujo lo revelan, identificables, pero sólo en el contexto específico de su aplicación (su '*mise-en-action*').

Pretendemos hacer aquí algunas consideraciones sobre la especificidad de la evaluación de dibujo en el ámbito de los ejercicios (y sus enunciados) de forma a explorar sus características y su naturaleza y cualidades, en una estrategia de enseñanza del dibujo en artes plásticas. En la línea de Eisner, también podemos observar, de forma clara, la existencia de dos niveles de incidencia de la evaluación en un ejercicio de dibujo. El primer sentido (aquello que en inglés se denomina 'assessment' y que aquí podríamos llamar 'apreciación') incide sobre el análisis y los procesos de verificación o apreciación de un progreso, de la adquisición de competencias, la performatividad de un determinado alumno – no necesariamente a través de pruebas. El segundo (la evaluación propiamente dicha) se refiere generalmente al juicio sobre el programa – sus contenidos, actividades y modos a través de los cuales son desarrolladas las capacidades para hacer/pensar.

Desde el punto de vista de la evaluación, el principal riesgo del enunciado de un ejercicio de dibujo reside en su excesiva vocación para esquematizar contenidos, encerrando una parte considerable de su vocación. Los

ejercicios de dibujo³³⁹ deberán a apoyar una experimentación en abierto y una naturaleza que permita una cierta experimentación de contenidos (una experimentación controlada). De otro modo, la formulación de la práctica pueda amenazar el desarrollo creativo de los contenidos ahí insinuados, tornando inviable el proceso de desarrollo pedagógico de los contenidos del dibujo o, simplemente, promover en el alumno un desinterés ante esos contenidos. Es en este sentido que los enunciados deberán ser siempre comprendidos como provisorios, indicadores frágiles de una dinámica de contenidos – debiendo mantenerse una constante sospecha ante el modo en que aparentan ocupar un lugar fijo en un cuadro topológico rígido. Podemos decir que este riesgo de un esquematismo reductor contenido en un enunciado – y que, en una situación extrema, resulta de una mala formulación del enunciado, de una presentación indebida del tema que lo fundamenta y de un acompañamiento deficiente del desarrollo – se encuentra en el extremo opuesto de otro tipo de tendencia: la que frecuentemente caracteriza una situación de evaluación en las artes: el ambiente emocional a-flor-de-piel. Donde una peca por indiferencia, la otra hierbe de exaltación emocional. Esta vertiente de la evaluación es tratada, en el contexto de la enseñanza de las artes plásticas, por James Elkins; Elkins analiza el momento de la crítica de arte en el interior de la evaluación. El autor propone diversas consideraciones en un intento de desmontar los procesos, procedimientos y preconceptos asociados a esta fase del proceso pedagógico. Uno de los puntos que merece la atención de Elkins es precisamente la relevancia de la frontera entre la postura que revela un comprometimiento personal del profesor en el trabajo del alumno y la de un distanciamiento emocional. Según el autor:

“It is a dogma of art criticism that a critique should not be taken personally. I regard that as an “enabling fiction”: a lie that lets us get on with what

³³⁹ A pesar de la proximidad de las expresiones, queremos aquí realzar la diferencia entre las dos terminologías utilizadas a lo largo de este trabajo y los significados que distinguen ‘ejercicios de dibujo’ de ‘el ejercicio del dibujo’. Es que, en cuanto la primera engloba el conjunto de las prácticas generales que asisten el aprendizaje del dibujo, la segunda identifica específicamente la formulación y el desarrollo – con contenidos y contornos bien definidos – de un enunciado de dibujo.

we want to do. Critiques are supposed to be focused on the work, rather than the artist, and to that end they usually proceed as if the artwork were separable from the student who made it. (...) Even when critiques stick to formal analysis, the teachers' judgments are connected to issues such as extroversion and introversion, emotional control, stability, and exhibitionism. It's hard to imagine how a work could be emotionally disconnected from the artist's personality, and typically the connections run deeper than the artist or the panelists know. Most critiques maintain the strange fiction that the work can be considered entirely apart from the person who made it. (...) When the personal elements rise to the surface, they can become a disabling fiction. For that reason it is good to have a theory about emotion in critiques that become virulent or psychologically destructive. One possible theory, which I have found quite useful, entails reading critiques as enactments or metaphors of seduction. There is much in what artists do that echoes the customs and strategies of seduction, and we should not omit the most obvious signs, when instructors declare "I love that!" or "That's wonderful!" or "I'm very taken by that!" In addition seduction operates in more general and more intricate ways." (Elkins 2001b, 132-134)

El territorio de las manifestaciones emocionales y afectivas que tienen lugar, con particular evidencia, en los momentos de una evaluación formal, no son habitualmente tema de consideraciones teóricas. De su experiencia de enseñanza (en el área crítica de las artes plásticas), particularmente en esa instancia de la evaluación, cuando es confrontado por el panel crítico constituido por los profesores, la primera evidencia es – según Elkins – que el joven artista requiere siempre atención:

"The panelists and guests of the critique (usually other students) should be engrossed interested, intrigued, responsive, excited. The work is meant to draw them in, to invite them, to provoke them. Sometimes, to be sure, the artist wants something more like friendship, a lasting and renewable dialogue of equals. But more often, given the briefness of the encounter, and given the difference in rank and age between the teachers and the students, the aim is more immediate

and also more intimate than friendship. I want to distinguish this from what happens between teachers and students; what I think is worth modeling is the indirect relation between teachers and artworks, and in that relation the students themselves play variable and sometimes unimportant roles. The artwork “presents itself,” or is introduced, and it, not the student, is to be the object of the teacher’s attention. At its best, the artwork can incite a range of responses within the compass of a critique: at first, one might be repelled, then attracted; there might be the promise of “depth” or lasting interest; the work may seem “coy” or overly aggressive; it may appear as an “other” or as an acquaintance, as a relative or a stranger. This way of thinking about critiques permits a closer understanding of some of the sources of strong emotion that sometimes ruin critiques (...)” (Elkins 2001b, 132-134)

Los ejercicios de dibujo promueven, por su definición de los contenidos y por su desarrollo temporal, una didáctica de las responsabilidades – induciendo la percepción de una noción de proceso abierto en articulación con la idea de experimentación contenida. La potencialidad del ejercicio de dibujo consiste también en la claridad de su desarrollo temporal y en el modo en que los contenidos son presentados en el enunciado, permitiendo una posterior ampliación – en el proceso de su experimentación. Hasta aquí, cuando hablamos de evaluación, consideramos indiferenciadamente las formas de distribución temporal del proceso. En otras palabras, consideramos la noción de evaluación de una forma amplia, en el sentido de que es generalmente utilizada: un momento diferente de los que lo precedieron y que es caracterizado por la consciencia de una voluntad de balance, de pausa-en-consciencia, una instancia (mayor o menor) de conclusión crítica de un trayecto. Más adelante pretendemos abordar los modos en que la evaluación – en la enseñanza del dibujo en artes plásticas – tiende a incidir en temas diferentes conforme su naturaleza (de evaluación final, periódica o continua) y su vocación para tratar cuestiones que tienen que ver con el proceso o con el producto de una estrategia pedagógica del dibujo.

Una de las formas utilizadas para evitar el choque con las complejas y problemáticas cuestiones se siguen del momento de una evaluación consiste en concentrar todo el proceso de contrastación en la denominada evaluación continua que, hipotéticamente, tiene lugar a lo largo de todo el período del curso. Con todo, esta opción tiene por resultado, como insiste Thierry de Duve, la evasión en un momento crucial de la percepción crítica del contexto pedagógico, porque *“Dans toutes les écoles d'art, la critique des travaux est le moment important du processus de formation. Je le souligne, car ce n'était pas le cas dans l'ancienne École des beaux-arts, ou c'était le travail journalier dans les ateliers qui était l'important et ou la critique du maître s'exerçait elle aussi au jour le jour. Aujourd'hui les élèves travaillent souvent seuls, sans supervision, éventuellement chez eux, et se présentent à échéance plus au moins régulière à des séances de critique quand ils ont réalisé quelque chose et que, ce quelque chose, ils l'estiment prêt à être montré. Souvent, le professeur ne sait absolument pas de quoi il s'agit avant que n'arrive ce moment.”*³⁴⁰ De Duve prosigue relatando el modo en que intentó confrontar este problema en el contexto de una experiencia pedagógica específica: *“C'est en réfléchissant à l'incertitude de ces rencontres autour de quelque chose - une chose a priori quelconque - qu'il m'est venu une idée à première vue perverse. Et si le mot que nous cherchions, c'était Ding (Chose)? Notre thème général pour cette année serait donc Kleur/Blik/Ding (Couleur/Regard/Chose). En guise d'exercice pratique, à réaliser pendant les six semaines où les étudiants sont libres de circuler d'un atelier à l'autre, on leur adresserait tout simplement l'injonction suivante: «Faites quelque chose.» Sans rien leur dire d'autre. Sans leur prescrire un medium, un problème plastique à résoudre, un thème ou un sujet à traiter. Anything goes, en effet. La seule attitude que nous ne tolérerions pas, c'est celle de Bartleby. (...)”* (Duve 2008, 109-110) Ciertos profesores, naturalmente, se resisten a un abordaje de esta naturaleza: *“Je les comprends (continúa T. de Duve) elle leur enlevait tout reste d'illusion de disposer de critères a priori pour guider et jauger le travail des étudiants. Ceux-ci*

³⁴⁰ Duve, Thierry de. 2008. *Faire école (où la refaire)*. Dijon: Les Presses du réel.

ne sauraient plus à quoi se raccrocher, et leurs professeurs seraient aussi démunis qu'eux. Mais (...) ils savent par expérience que même quand on prescrit un médium, un problème plastique, un thème ou un sujet à traiter, les étudiants arrivent à la critique des travaux avec quelque chose qui tente d'échapper par tous les moyens à ces contraintes. Ils se rallièrent donc assez vite à l'idée, tout en réclamant que les cours de théorie viennent à leur secours et les aident à faire de «quelque chose» un sujet.» (Duve 2008, 110)

En realidad, el modelo frecuentemente defendido en las artes, caracterizado por la reducción del proceso de evaluación a procedimientos cotidianos (la evaluación continua) y, eliminando los demás procesos de contrastación, constituye una fuga (irresponsable y/o ingenua) de la cuestión de la evaluación. Esta postura y su defensa se apoyan en el argumento (equivoco) de que: *“(...) assessment and evaluation require the use of tests. They don't. Tests are devices that are used to evoke responses that can be evaluated. Tests often create artificial situations that look like no other situations in life and are used to determine if a student can perform in a particular way. Neither assessment nor evaluation requires the use of tests as a means for securing information for evaluative purposes. For example, an art teacher can evaluate student work by looking at a student's portfolio or observing the student at work; a test is not necessary. Evaluating people through the use of tests is rare. The vast majority of our evaluations are done daily in everyday situations.”* (Duve 2008, 110)

Las evaluaciones de tipo periódico, implementadas entre las fases que componen una determinada estrategia pedagógica, son muchas veces acusadas de no traer nada al proceso de contrastación de un proceso de trabajo, nada que no se encuentre ya en el acompañamiento de los alumnos (la evaluación continua) o en la evaluación al fin efectivo de un curso escolar (la evaluación final). Lo que no es referido es que el objetivo de las evaluaciones periódicas, más que clasificar, elegir o reprobar a los alumnos, consiste sobre todo en obtener información para reajustar el proceso de enseñanza. Por esta vía

podemos determinar si la propuesta alcanzó los presupuestos que se proponía inicialmente, si los procesos de acompañamiento revelaron eficacia, e identificar diagnósticos tales como: cuales son las debilidades y las potencialidades e un alumno, y qué camino deberá seguir la estrategia pedagógica para conseguir obtener la mayor eficacia en el paso siguiente.³⁴¹ Permite acceder a las tres naturalezas temporales de la evaluación. El dispositivo permite, de forma clara, estructurar y cubrir el terreno de procedimientos de una evaluación sobre ambas zonas de incidencia: el proceso (y el modo en que el alumno lo condujo) y el resultado (y el modo en que la producción adquirió la forma que presenta).

	Alumno/Proceso	↓	Producción/Resultado	↑
Evaluación Continua	Grado de incidencia: Alto	RELEVANCIA DESCENDENTE	Grado de incidencia: Bajo	RELEVANCIA ASCENDENTE
Evaluación Periódica	Grado de incidencia: Medio		Grado de incidencia: Medio	
Evaluación Final	Grado de incidencia: Bajo		Grado de incidencia: Alto	

La articulación entre estas tres formas de evaluación permite equilibrar, de modo reactivamente previsible, los diferentes contenidos y los diferentes niveles de problematización del trabajo del dibujo – y de la adquisición y el uso del dibujo como herramienta de trabajo en las artes plásticas. Atravesándolas todas, debe figurar una condición que, siendo más subjetiva naturalmente, no

³⁴¹ Una de las mayores dificultades en la comprensión de una evaluación en este área es resultante de la dificultad de la comprensión de lo que puede ser identificado como una paradoja: el proceso de una evaluación en las artes plásticas puede ser un éxito, incluso cuando comprenda un fracaso. Una experiencia que falle puede constituir, debidamente contextualizada la experiencia y entendidos los motivos de ese fracaso, una evaluación positiva.

deja de ser absolutamente evidente para un profesor de dibujo. Nikolaides la describe con agudeza: *“If your student’s efforts are based upon a sincere attempt to experience nature, you will know that you are on the right track and picture making will take care of itself. The job is to get to the truth – the truth as you will be able to understand it first hand, arrived at by the use of all your senses. When you are really enthralled, really stimulated by a force other than the visual, strange looking things are apt to occur, but you will not judge your works by formula or conventional standards.”* (Nicolaides 1988, 221) *“La cuestión es llegar a la verdad”* – dice el profesor. Incluso en un tiempo que pronostica el fin de las auras, ninguna expresión describe mejor esa determinación ética que deberá asistir siempre las experimentaciones que constituyen la enseñanza artística.

Tal como ocurre con el personaje principal de la película *Les Enfants*, de Marguerite Duras³⁴², y que representa un niño excepcional de seis años que se niega a ir a la escuela porque ahí ‘sólo le enseñan lo que no sabe’, también Ortega y Gasset, en una memorable clase de abertura de un curso sobre metafísica, presenta de forma singular la paradoja inherente a cualquier proceso de enseñanza:

“Si dejamos a un lado casos excepcionales, reconceremos que en el mejor caso siente el estudiante una necesidad sincera, pero vaga, de estudiar algo, así in genere, de saber, de instruirse. Pero la vaguedad de este afán declara su escasa autenticidad. (...) Esto revela que aun en el mejor caso – y salvo, repito, las excepciones – el deseo de saber que pueda sentir el buen estudiante es por completo heterogéneo, tal vez antagónico del estado de espíritu que llevo a crear el saber mismo. (...) En efecto: la ciencia no existe antes de su creador. Este no se encontro primero con ella y luego sintio la necesidad de poseerla sino que primero sintió una necesidad vital y no científica, y ella le llevó

³⁴² Duras, Marguerite. 2007. *Les Enfants, un film écrit et réalisé par M. Duras*, Paris: DVD Benoit Job Vidéo/CNC.

a buscar su satisfacción y al encontrarla en unas ciertas ideas resultó que estas eran la ciencia.”³⁴³

En este sentido, insiste Ortega y Gasset, el deseo “(...) *no existe si previamente no existe la cosa deseada, ya sea en la realidad, ya sea, por lo menos, en la imaginación. Lo que por completo no existe aún, no puede provocar deseo, Nuestros deseos se disparan al contacto de lo que ya está ahí. En cambio, la necesidad auténtica existe sin que tenga que preexistir, ni siquiera en la imaginación, aquello que podría satisfacer la. Se necesita precisamente lo que no se tiene, lo que falta, lo que no hay, y la necesidad, el menester, son tanto más estrictamente tales cuanto menos se tenga, cuanto menos haya lo que se necesita, lo que se ha que menester.*” (Ortega y Gasset 1983, 13-128)

Más allá del interés y de la pertinencia de los contenidos, la educación artística es un territorio constituido por factores complejos y difíciles de articular. El texto de Ortega y Gasset identifica el problema fundamental de un modo certero. En el caso particular del dibujo artístico, la cuestión de la necesidad es, me parece, la clave del proceso. Y se han encontrado demasiado ausentes de los presupuestos pedagógicos – y consecuentemente de los currículos de la enseñanza del dibujo – las estrategias adecuadas para promover la identificación de esa necesidad. Porque en arte, es la necesidad la que crea, recrea o al menos confirma los contenidos. El proceso de la evaluación artística consiste en la verificación del encuentro del alumno con esa dimensión concreta de la que habla el filósofo.

³⁴³ Ortega y Gasset, José (1983), Unas lecciones de Metafísica, in Obras Completas, Tomo XII, Madrid: Alianza Editorial/ Revista Occidente, pp. 13-128.

CONCLUSIÓN

Las implicaciones de la investigación y sus problemas

“Solo un pensiero che non nasconde il proprio non-detto, ma incessantemente lo riprende e lo svolge può, eventualmente, pretendere all'originalità.”³⁴⁴

Giorgio Agamben

1.

El dibujo es un verbo. O, en otras palabras, dibujo es dibujar, una acción transitiva y procesual. Su tema es, antes que nada, del orden de la duración de las inscripciones, del hacer, del actuar: *“Process drawings, in the narrowest definition, might be works in which the making of the drawing becomes the drawing itself.”*³⁴⁵ ¿O será el dibujo, por el contrario, un sustantivo, una cosa-dibujo, el producto ya realizado, palpable, objetivado, concluido – aunque más no sea provisoriamente? *“Drawing is a verb”* (“El dibujo es un verbo”) es un aforismo famoso, una definición de las posibilidades del dibujo formulada por Richard Serra, en la década del sesenta, que atraviesa la práctica y la teoría del dibujo – no sólo desde esa fecha, sino que remite también a la noción de “disegno” de finales del siglo XVI.³⁴⁶ En las últimas décadas hemos asistido a una polarización

³⁴⁴ Giorgio Agamben³⁴⁴ "Avvertenza", in *Signatura rerum*, sul metodo, Ed. Bollati Boringhieri, 8.

³⁴⁵ Ends and Means BUTLER, Cornelia – *Afterimage: Drawing through process*. Museum of Contemporary Art (Los Angeles) and MIT Press (Cambridge), 1999: “Dibujos procesuales, en sentido restringido, pueden ser los trabajos en los cuales el quehacer del dibujo se torna el propio dibujo.”

³⁴⁶ *“Disegno est donc rattaché à «forma», à «concetto» et surtout à «idea». Mais le disegno n'est pas seulement l'idea, il est aussi, comme le dit Vasari, l'expression sensible de l'idea. La difficulté que nous pouvons avoir à saisir la problématique du disegno dans toute sa complexité tient au fait que celui-ci est à la fois un acte pur de la pensée et son résultat visible auquel participe aussi le travail de la main. En tant qu'acte de l'esprit du peintre, le disegno correspond à l'invention, au sens rhétorique du terme, c'est-à-dire au choix du sujet. En tant qu'acte de la main, il suppose un apprentissage technique. « Le disegno, écrit Vasari, quand il a extrait de la pensée l'invention d'une chose, a besoin que la main, exercée par des années d'études, puisse rendre exactement ce que la nature a créé, avec la plume ou la pointe, le charbon, la pierre ou tout autre moyen.» Le disegno matériel, ce que nous appelons dessin, est donc toujours la réalisation d'un disegno spirituel. C'est ainsi que, quelques décennies plus tard, Zuccaro distinguera le « disegno interno » du « disegno esterno ». Chez lui, le concept de disegno interno déborde très largement le champ de l'art, « c'est le concept ou l'idée que forme quiconque en vue de connaître et d'œuvrer ». Il permet ainsi d'établir une analogie entre la*

en torno a la cuestión de la naturaleza del dibujo, que, de algún modo, corresponde a estas interpretaciones del dibujo, ya como *potencia procesual*, ya como *expresión concreta* de un producto plástico.³⁴⁷ Sin embargo, en el aprendizaje del dibujo, en ese estadio propedéutico que precede (o anuncia) el uso autoral del dibujo, la cuestión no radica tanto en el nombre como en la práctica. En otras palabras, se trata de una oposición que realmente no tiene sentido cuando es formulada en el interior de la pedagogía del dibujo. Lo que importa ahí no es la naturaleza del dibujo (lo que el dibujo es), sino lo que el dibujo puede. ¿Pero qué puede hoy el dibujo? O, más exactamente, ¿qué puede el dibujo en el contexto de la educación artística? Esta es la cuestión que está siempre presente en la base de la presente disertación. Con todo, la problemática que nos ocupa es otra, más modesta y, al mismo tiempo, de contornos más nítidos. La pregunta que atraviesa nuestro trabajo es: “En una dada estrategia de enseñanza del dibujo, ¿cuál es el dispositivo que permite a un alumno acceder experimentalmente a los contenidos del dibujo?”. La respuesta a esta pregunta es difícil de entrever, porque los discursos sobre la enseñanza del dibujo obliteran generalmente, como referimos antes, una parte esencial de lo que constituye la materia pedagógica propiamente dicha: el modo en que los contenidos del dibujo – que se identifican, en los programas pedagógicos, como relevantes – son efectivamente desarrollados en el contexto pedagógico donde se promueven. Es, sobre todo, en la práctica pedagógica cotidiana del dibujo que importa identificar esta cuestión, dado que el cuadro de articulaciones entre contenidos y estrategias que inscribe una determinada pedagogía en tanto

création artistique et la création divine: « Pour œuvrer extérieurement, Dieu (...) regarde et contemple nécessairement le *disegno* intérieur dans lequel il connaît toutes les choses qu'il a accomplies, qu'il accomplit et qu'il accomplira ou qu'il pourra, accomplir d'un seul regard .» En formant son *disegno* intérieur, le peintre ressemble donc à Dieu. L'opération par laquelle il le conçoit en son esprit est un acte pur, une étincelle de la divinité en lui, qui fait du *disegno*, écrit Zuccaro, un véritable « *segno di dio* ». Quant au *disegno esterno*, il « n'est rien d'autre que le *disegno* délimité quant à sa forme et dénué de toute substance corporelle: simple trait, délimitation, mesure et figure de n'importe quelle chose imaginée ou réelle». Jacqueline Lichtenstein , Du Disegno au Dessin in Du Dessein au Dessin, 2007 - Dir. Marc Streker, La Lettre Volée,17-18.

³⁴⁷ Sobre esta naturaleza del dibujo contemporáneo, constituy una referencia insoslayable los textos organizados en lo catálogo que acompaña una exposición reciente sobre el dibujo: *Afterimage: Drawing through process*. Museum of Contemporary Art (Los Angeles) and MIT Press (Cambridge), 1999.

procedimiento efectivo y experimental es, en gran medida, determinado por procesos de naturaleza práctica que resultan en ejercicios que son a su vez presentado – implícita o explícitamente – por los enunciados (de esos ejercicios). Cada época establece su propia configuración – o composición. Conforme refería Gertrude Stein, en una conferencia dada en Oxford y Cambridge en 1926 y denominada *Composition as Explanation*, “Each period of living differs from any other period of living not in the way life is but in the way life is conducted and that authentically speaking is composition.”³⁴⁸ Hoy el contexto donde tiene lugar – y en el que se apoya – la enseñanza del dibujo en artes plásticas, como ocurre con otros terrenos pedagógicos, se ha alterado profundamente. Las reconfiguraciones de este nuevo contexto, para el caso de la enseñanza del dibujo en las artes plásticas como para muchas otras áreas, obligan a las escuelas de arte a sus formulaciones pedagógicas sobre la enseñanza del dibujo, a pensar no apenas en los contenidos sino también – de forma indisociable – en las estrategias de efectuación del aprendizaje, de forma tal que el dibujo mantenga – y potencie – su vocación como dispositivo de pensamiento del quehacer artístico. Las nuevas formas de pensamiento de la imagen – apoyadas por las nuevas tecnologías – introdujeron una ruptura epistemológica cuyos efectos sobre el dibujo sólo ahora comenzamos a entender. Un nuevo desajuste fue introducido entre el “nombre del Dibujo” y su práctica. Con todo, en términos pedagógicos, más que identificar lo que constituye hoy la naturaleza teórica del dibujo (o de fijar una definición abstracta de lo que es), nos parece más útil identificar su operatividad. En última instancia, para un alumno de artes plásticas, lo que el dibujo es coincidirá necesariamente con lo que el alumnos es capaz de hacer con el dibujo – y con aquello para lo que el dibujo le puede servir. Una de las experiencias prácticas fundamentales de la contemporaneidad artística es la propia experimentación. Esto es, un movimiento creativo que retira

³⁴⁸ Stein, Gertrude. 1998. *Writings 1903-1932*. New York: Library of America, 523: “Cada época difiere de todas las demás, no tanto por lo que la vida «es», sino por el modo en que la vida es conducida, y eso es, efectivamente, «composición»”.

el sentido precisamente de aquello que lo hace moverse,³⁴⁹ sin obedecer o ser limitado por ninguna regla exterior (a ese movimiento). Producir ese movimiento que sólo obedece a su necesidad interna, conduce a una enorme pluralidad de prácticas (y a toda una serie de modos de invención de distintos procesos) en la producción artística y, obviamente, a una diversidad de éticas de la creación.

2.

Las prácticas de la enseñanza del dibujo artístico están siempre apoyadas en procedimientos empíricos. Esto se debe a su naturaleza: se aprende a dibujar, dibujando. Eso explica, en gran medida, el hecho de que casi no exista documentación, registros o bibliografía sobre este componente tan relevante y esencial de la enseñanza del dibujo. La asimetría entre la relevancia dada a los contenidos del dibujo y los modos en que estos son implementados en ambiente escolar constituye una laguna de la cartografía pedagógica de la enseñanza artística que pretendemos explorar aquí. De hecho, ese tema constituye el tema fundamental del presente trabajo. La investigación busca identificar esa laguna y demostrar la complejidad implícita en esa omisión apuntar algunos de los elementos fundamentales que caracterizan los ejercicios del dibujo como dispositivos de experimentación pedagógica del dibujo. Uno de los aspectos que reconocemos como particularmente relevante para la comprensión de la enseñanza del dibujo de las artes plásticas es la distinción entre lo que puede ser enseñando y lo que puede ser aprendido. Con todo, la dificultad reside en abordar esa cuestión sin dejar que esas tareas caigan en el dominio de la subjetividad pura. La línea aquí desarrollada intenta identificar los dispositivos que pueden potenciar, en el alumno, el aprendizaje del dibujo, aumentando así su potencia de actuar y de sentir (por el dibujo). Entender los procesos a través de los cuales el dibujo es implementado en ambiente pedagógico – especialmente en lo que toca a los ejercicios de dibujo – elucida el

³⁴⁹ “O pensamento não existe sem aquilo que o força a pensar. O desenho não existe sem aquilo que o força a desenhar.” Silva, Vítor da. 2004. *Ética e Política do Desenho, Teoria e prática do desenho na arte do século XVII*. Porto: FAUP, Universidade do Porto, 67.

modo en que el dibujo se configura como herramienta privilegiada de pensamiento artístico. Estos procesos incluyen también los problemas asociados al medio en el que esos ejercicios tienen lugar – la clase de dibujo –, porque sólo cuando la enseñanza del dibujo artística es observada en el contexto de una clase podemos comprender la capacidad del dibujo como mecanismo y como herramienta de exploración de los contenidos (y lo mismo vale para la *'mise en acte'* de esos contenidos). En ese sentido, el propósito de esta investigación es identificar la naturaleza y la relevancia de los dispositivos que, en el proceso contemporáneo de enseñanza del dibujo (en artes plásticas), permiten promover la experimentación de sus contenidos en la clase de dibujo. El ejercicio de dibujo es, en última instancia, un dispositivo a través del cual los presupuestos pedagógicos, aparentemente abstractos, se confirman en el terreno, tornándose así entidades concretas y operativas.

La enseñanza del dibujo artístico no puede negar su condición contemporánea – que tiene, estructuralmente, una naturaleza *abierta*. Como ya señalaba Umberto Eco en 1962, *"The open work assumes the task of giving us an image of discontinuity. It does not narrate it; it is it."*³⁵⁰ Los enunciados y los ejercicios de dibujo comportan hoy esa fragmentación y discontinuidad. Ahí, en la situación ideal, el alumno que lo experimenta, tal como ocurre con el destinatario de una producción artística, deberá encontrarse *"(...) excited by the new freedom of the work, by its infinite potential for proliferation, by its inner wealth and the unconscious projections that it inspires."*³⁵¹

Para conseguir ofrecer un diagnóstico sobre las condiciones que caracterizan el aprendizaje del dibujo en las pedagogías contemporáneas de la educación artística, la presente disertación recorrió diversos caminos que son, aparentemente, inconexos y divergentes – o que, al menos, tardan en converger.

³⁵⁰ Umberto Eco, *The Open Work* (ed. 1989, Harvard University Press): "La obra abierta asume la tarea de darnos una imagen de la discontinuidad. Ella no narra; ella es."

³⁵¹ Umberto Eco, *The Open Work* (ed. 1989, Harvard University Press): "{...} excitada por esta nueva libertad de la obra, por su potencial indefinido de proliferación, por su riqueza interior y por las proyecciones inconscientes que inspira."

El resultado es una topología híbrida y compleja. Con todo, a pesar de su carácter irregular, consideramos que ese modo de abordaje de nuestro objeto es el más adecuado para nuestros fines, en la medida en que no es posible – en un área de estudio cuyo propósito no es crear una didáctica sino comprender las condiciones que asisten el aprendizaje del dibujo artístico – identificar *a priori* relaciones de causa y efecto entre los contenidos y su legitimación pedagógica. En este sentido, el texto apunta a responsabilizar y “hacer pensar” el aprendizaje del dibujo artístico en la contemporaneidad. Ciertamente, no pretendemos afirmar que esta sea la única forma de abordaje posible; decimos, apenas, que la nuestra constituye una aproximación posible a los problemas pedagógicos aquí tratados. El papel del profesor de dibujo es, en este cuadro pedagógico, el de inventar los dispositivos pedagógicos que tornen el dibujo visible en tema de conocimiento, de invención y de experimentación plástica. Su trabajo posee así una naturaleza autoral – en la construcción del dispositivo que es el ejercicio de dibujo. El educador, en su forma ideal, como observó Nietzsche, “(...) *would not only discover the central force, but would know how to prevent its being destructive of the other powers: his task, I thought, would be the welding of the whole man into a solar system with life and movement, and the discovery of its parapsychical laws.*”³⁵²

3.

El trabajo pretendió abordar la naturaleza de las estrategias contemporáneas del dibujo artístico, prestando especial atención a las pedagogías implementadas o, más exactamente, a los procedimientos y dispositivos de su presentación: tanto los ejercicios de dibujo (y sus enunciados) como las condiciones que caracterizan el medio en el cual tienen lugar – el salón de clase. Con ese objetivo, el texto se organizó en tres partes diferentes – que

³⁵² Friedrich Nietzsche: Schopenhauer as Educator; in *Unfashionable Observations, The Complete Works of Friedrich Nietzsche*, vol.2, Translated by Richard T. Gray. Stanford University Press, Stanford, California, 1995. p. 201: “(...) *no se contenta en descubrir la fuerza central, sino que evita ejercer una acción destructiva sobre las demás fuerzas: su tarea (educativa) debería ser transformar al hombre en un sistema solar, vivo y en movimiento, y reconocer la ley de su «mecánica superior».*”

corresponden, en líneas generales, a los tres capítulos de la disertación, y que pueden ser sintetizados de la siguiente manera:

a. La enseñanza del dibujo tiene lugar en un contexto educacional que convoca agentes muy diferentes. La fundamentación de la enseñanza y su inteligibilidad asienta siempre sobre factores que implican encuadramientos históricos y socio-culturales específicos, que comprenden una constante reevaluación de su pertinencia en el contexto de las formulaciones que configuran el paradigma de la contemporaneidad – cuya caracterización importa, desde luego, definir. La primera parte de la disertación intenta así diagnosticar las condiciones que se encuentran presentes en la enseñanza del dibujo, particularmente del dibujo en las artes plásticas. En los últimos años tuvieron lugar profundas alteraciones en las condiciones que definen la educación artística, alteraciones que es importante identificar preliminarmente. Las condiciones que caracterizan hoy la contemporaneidad y la subsecuente erosión de los modelos estructurantes de la enseñanza de las artes producen, en el contexto actual de la producción artística, una alteración significativa de la noción de autoría: una de las funciones pedagógicas del dibujo pasa ahora por admitir el aprendizaje de lo que no puede ser enseñado y enseñar lo que no puede ser aprendido, propiciando el surgimiento de esas zonas donde se produce una especie de deber de transgresión.

b. La falencia de los presupuestos pedagógicos que fundaban el modelo académico de la enseñanza del dibujo – y que tendían a constituir una colección de preceptos y procedimientos canónicos – no asegura, por sí, la eliminación de la faceta prescriptiva en la enseñanza del dibujo artístico. Infelizmente, esta amenaza está siempre presente en los abordajes pedagógicos del dibujo – comprometiendo la posibilidad que tiene el dibujo de convertirse en una práctica efectivamente potenciadora del trabajo artístico. La enseñanza del dibujo artístico consta de contenidos específicos que son desarrollados, pedagógicamente, a través de estrategias concebidas para el efecto. Con todo, una vez reconocidos estos contenidos y estrategias, deberán ser necesariamente reconfigurados en el

ámbito de una lectura de las condiciones contemporáneas de la enseñanza de las artes plásticas y del dibujo artístico, de su naturaleza y legitimidad. Pero la complejidad que caracteriza los problemas de la enseñanza del dibujo artístico no se limita a la relación entre los contenidos y su distribución a lo largo de una estrategia pedagógica. Definidos los contenidos y las estrategias que fijan un proceso pedagógico (aquello que constituye los programas y su respectiva implementación), su éxito pasa por la inserción de una tercera instancia que efectivamente funde las prácticas experimentales en la práctica del dibujo. Ahí, una de las funciones de los ejercicios en la promoción de la disponibilidad del alumno para la experimentación artística, su dimensión lúdica y su relación con la idea de juego, son factores a considerar en esta ecuación. La comprensión de estos dispositivos de la práctica pedagógica del dibujo deberá considerar las condiciones que configuran el medio pedagógico donde los ejercicios tienen lugar y, asimismo, comprender la naturaleza de las formas que presentan esos ejercicios: sus enunciados.

c. Cuando se habla de enseñanza y de estrategia pedagógica, el tema remite a ciertas materias precisas – objetivos, programas, contenidos, metodologías –, pero elimina, preliminarmente, problemas diferentes, considerados irrelevantes o desprovistos de contenido pedagógico: las complejas dinámicas que definen el espacio de trabajo del aula en tanto palco experimental de las prácticas pedagógicas del dibujo y, también, la cuestión, extremadamente complicada, de la evaluación en el área del dibujo artístico – y en la enseñanza del arte en general. La clase de dibujo implica un colectivo y es ahí que algunas ocurrencias, frecuentemente silenciadas y ausentes de los programas de enseñanza, desempeñan un papel fundamental en la eficacia (y, consecuentemente, en el éxito o el fracaso) de una determinada aproximación pedagógica al dibujo. El ambiente de una clase es, en el caso de las prácticas artísticas, determinante para cualquier realización pedagógica. Es un proceso que implica ostentación (es evidente, está ahí, debe “mostrarse”), pero es también un proceso cuya naturaleza no es totalmente explícita (al contrario de lo que pasa con una exposición de contenidos, la presentación de una estrategia o

incluso el esclarecimiento del enunciado de un ejercicio): implica, tanto para los profesores como para los alumnos, elaborados procedimiento de empatía y de osmosis. Finalmente, en el contexto de ese mismo colectivo, la construcción de los criterios de contrastación y evaluación de las experiencias personales que tienen lugar en el interior de una progresión pedagógica, constituye parte integrante del proceso de aprendizaje – comprobando o comprometiendo la propia comprensión pedagógica en cuestión.

4.

Para el filósofo Gilles Deleuze, las razón es que legitiman la existencia de un libro, pueden resumirse a tres: “un error, un olvido, un concepto”: “Sólo se escribe un libro digno si: 1) se piensa que los libros sobre el mismo tema o tema próximo cayeron todos en una especie de error global (función polémica del libro); 2) se piensa que alguna cosa esencial fue olvidada sobre el tema (función inventiva); 3) nos consideramos capaces de crear un nuevo concepto (función creativa)”.³⁵³ Esta disertación – en torno a las pedagogías del dibujo artístico – no aspira ciertamente a la tercera función definida por Deleuze (función creativa). Con todo, defendemos que algo ha sido olvidado sobre el tema. Lo que remite el presente abordaje, naturalmente, a la frontera de la segunda de las tres funciones referidas por el autor. El objeto empírico de la investigación – los ejercicios de dibujo – constituye un tema proco trabajado en la enseñanza del dibujo artístico. Sin embargo, su importancia es, como dijimos antes, fundamental para comprender la práctica pedagógica del dibujo. Buscamos cruzar, en ese sentido, los dos conceptos³⁵⁴ que nos ayudan a comprender la naturaleza del ejercicio de dibujo, especialmente los de dispositivo (según Foucault y tal como es formulado por Deleuze) y paradigma (conforme es definido por Agamben).

³⁵³ «Creio que um livro, se merece existir, pode ser apresentado sob três aspectos rápidos. Só se escreve um livro digno se: 1) se pensa que os livros sobre o mesmo tema ou tema próximo cairam todos numa espécie de erro global (função polémica do livro); 2) se pensa que alguma coisa de essencial foi esquecida sobre o assunto (função inventiva); 3) nos consideramos capazes de criar um novo conceito (função criativa). É claro, isto é um mínimo: um erro, um esquecimento, um conceito...» in Arnaud Villani, *La guêpe et l'orchidée: essai sur Gilles Deleuze*, Paris: Belin, 1999, p. 56.) Citado por Eduardo Prado Coelho, in *O Cálculo das Sombras*, Edições Asa, Porto, 1997, pp. 169-170.

³⁵⁴ Este tema fue tratado en el punto 2.2 del texto de la presente disertación.

Para ejemplificar la noción de dispositivo en la enunciación y en el desarrollo de los ejercicios de dibujo recurrimos a la idea de “juego” que, según entendemos, representa un componente significativo de su naturaleza experimental en ambiente pedagógico.

Volviendo a la cuestión inicial – la escisión hermenéutica que se define entre el dibujo como potencia procesual y el dibujo como producto/objeto artístico – y al hecho de que el dibujo, en la práctica pedagógica, encierra ambas naturalezas, es importante esclarecer el papel jugado por los ejercicios de dibujo en la articulación de esta doble naturaleza del dibujo. Conforme referimos atrás, la noción de “*disegno*” encierra esta naturaleza procesual, particularmente en la definición de “disegno interno” caracterizada por Zuccaro.³⁵⁵ Esta potencia del dibujo tiene un eco en una definición sobre la naturaleza de la filosofía que refiere Giorgio Agamben: la de *Entwicklungsfähigkeit*. Este autor evoca la idea de Feuerbach según la cual “(...) *the philosophical element in each work is its Entwicklungsfähigkeit, literally, its capability to be developed. If a work, be it a work of science or art or scholarship has some value, it will contain this philosophical element. It is something which remains unsaid within the work but which demands to be unfolded and worked out.*”³⁵⁶ Tal como ocurre con esta definición de filosofía, también el dibujo posee, a través de una vía visual particularmente económica, una “capacidad para ser desarrollado” y hurtarse constantemente a un territorio formal y técnicamente prefijado. Tal como la filosofía “(...) *has no specificity, no proper territory, it is within literature, within art or science or theology or whatever, it is this element which contains a capability to be developed. In a sense philosophy is scattered in every territory*”³⁵⁷, el dibujo

³⁵⁵ Jacqueline Lichtenstein, Du Disegno au Dessin in Du Dessein au Dessin, 2007 - Dir. Marc Streker, La Lettre Volée, 18.

³⁵⁶ Giorgio Agamben "What is a Paradigm" (Conferencia en la European Graduate School EGS, Suíça, 2002). “(...) *el elemento filosófico en cada obra es su Entwicklungsfähigkeit, literalmente su capacidad para ser desarrollada. Si una obra, sea ciencia, arte, u otro tipo de producción intelectual, tiene algún valor, entonces comprenderá ese elemento filosófico. Algo que queda por decir en el interior del trabajo, pero que pide ser revelado y trabajado.*”

³⁵⁷ Giorgio Agamben "What is a Paradigm" (Conferencia en la European Graduate School EGS, Suíça, 2002). “(...) *no posee una especificidad, ni un territorio específico; está en el interior del territorio de la literatura, del arte o de la ciencia o de la tecnología o de cualquier otro; es este elemento que posee*

también es (parafraseando a Agamben) una diáspora: *"It is always a diaspora, and must be recollected and gathered up."*³⁵⁸ Ese movimiento de diáspora es una parte indisociable del quehacer incesante del dibujo, porque ahí *"(...) estamos perto do nível do problema, da problematização; (...) tudo é também mais económico e, por via dessa economia mesmo, podem entrever-se mais possibilidades, mais coisas em estado potencial, como numa espécie de gráfico do pensamento plástico, qualquer coisa que nos fala dos territórios onde ocorre a génese da forma, territórios que não são propriamente nem interiores nem exteriores – na verdade são mecanismos de ligação, operando conexões..."*³⁵⁹ Ser, al mismo tiempo, la cosa y la promesa de la cosa – en los procesos y en los resultados – constituye la naturaleza propia del dibujo. Y es también lo que lo torna tan interesante en el interior de la creación plástica. Los dispositivos que promueven la exploración de esta realidad, en el interior de una estrategia pedagógica de las artes plásticas – como ocurre con los ejercicios de dibujo –, pueden convertirse así en los instrumentos fundamentales para una experimentación artística perdurable.

La aparente (o real) dispersión topológica del dibujo remite a las palabras de otro filósofo contemporáneo: Jean-Luc Nancy. En un texto de 2005, intitulado *La resistencia de la poesía*, el autor analiza la naturaleza de la poesía, caracterizándola en los siguientes términos: *"La poésie est par essence plus et autre chose que la poésie même. Ou bien: la poésie même peut fort bien se trouver là où il n'y a même pas de la poésie."* Para Nancy, *"La poésie ne coincide pas avec elle-même."* (Nancy 2005, 10)³⁶⁰ La condición contemporánea de la

la capacidad de ser desarrollado. En cierto sentido, la filosofía se encuentra dispersa por todos los territorios."

³⁵⁸ Giorgio Agamben "What is a Paradigm" (Conferencia en la European Graduate School EGS, Suíça, 2002). *"Es siempre una diáspora y deberá ser recojida y reunificada."*

³⁵⁹ Manuel Castro Caldas, «A forma não é simplesmente a forma» Zoom Exposição da Coleção da FLAD, Fundação de Serralves, Porto 2002 (Entrevista realizada por Philip Cabau). El fragmento citado de la entrevista que constituye el prefacio del catálogo incide sobre la capacidad de problematización que el dibujo encierra, tanto a nivel pedagógico como en el interior de una producción plástica que puede tener lugar fuera del área disciplinar del propio dibujo.

³⁶⁰ Nancy, Jean-Luc. 2004. *Résistência de la Poésie* – Bordeaux: William Blake & co. (Nancy, Jean-Luc. 2005. *A Resistência da Poesia*, 2005 – Lisboa: Vendaval) 18. "La poesía es, esencialmente, algo

enseñanza del dibujo se debate con una configuración análoga a la descripción que Nancy hace de la poesía. La única certeza es, como observa el autor, que “*Le Poeme est la chose faite du faire lui-même.*”³⁶¹ Lo mismo ocurre con el dibujo.

más que la propia poesía, algo diferente. O, antes: la propia poesía puede perfectamente encontrarse donde no existe propiamente poesía. (...) La poesía no coincide consigo misma.”

³⁶¹ Nancy, Jean-Luc. 2004. *Résistance de la Poésie* – Bordeaux: William Blake & co. (Nancy, Jean-Luc. 2005. *A Resistência da Poesia*, 2005 – Lisboa: Vendaval) 18. “*El poema es la cosa hecha del propio hacer.*”

ANEXOS

“Books should not be made from other books – the author should have been there.”

Henry David Thoreau

Introducción general a los anexos

La presente disertación incide, tal como referimos en la introducción, sobre las prácticas de enseñanza del dibujo artístico y apunta a comprender las condiciones que las caracterizan hoy. La investigación encuentra su origen en una práctica pedagógica del dibujo (al nivel de la educación superior en el área de las artes plásticas), que tuvo lugar, de forma continua, a lo largo de quince años – y también, de forma intermitente, en el contexto de la enseñanza de la arquitectura y del diseño industrial. El material heterogéneo presentado en los dos anexos de la tesis da testimonio de esa experiencia y puede, de alguna manera, ayudar a identificar las cuestiones que subyacen a las principales líneas de problematización del presente trabajo. El primer anexo reúne material diverso, que incide sobre los tres contextos pedagógicos estudiados en profundidad, y que configuran, a grandes rasgos, una topología posible de los ambientes donde tiene lugar la enseñanza del dibujo. El segundo anexo presenta ejercicios de dibujo o, más exactamente, los enunciados de tales ejercicios, buscando ilustrar la diversidad de la naturaleza de este tipo de enseñanza, al mismo tiempo que pretende ejemplificar algunas de las nociones analizadas en el punto 2.3 de este trabajo.

Nota: Dado que el material presentado en los anexos no cumple otro papel que el de ilustrar la lógica que rigió la construcción del archivo que funda las bases de la investigación, se han mantenido los textos en sus idiomas de origen – tanto para las escuelas de arte como para los enunciados de los ejercicios de dibujo.

Anexo 1

Una topología de la enseñanza del dibujo en las escuelas de arte

Introdução ao anexo 1

- a. A apresentação dos pressupostos da análise sobre as escolas*
- b. Os contextos e os propósitos: a configuração do terreno topológico e as razões presentes na selecção das escolas*
- c. Um quadro comparativo (síntese)*
- d. Um diagrama*
- e. Tabela de levantamento de algumas datas fundadoras para a reforma do ensino oficial do desenho em Portugal até meados do século XX*

En el origen de la presente disertación se pretendía conducir una investigación que implicaba un trabajo exhaustivo. Su objetivo era elaborar – a través de un análisis de la documentación asociada a los programas de dibujo y las estrategias pedagógicas de diversas escuelas, de la consulta de los cuerpos bibliográficos locales de las escuelas de arte en estudio, y de la producción de entrevistas – un cuadro comparativo y articulado de datos que confirmase la existencia de una topología de las formas de enseñanza del dibujo presentes en las escuelas de artes. La propuesta de la investigación estaría, en ese sentido, apoyada por el análisis de diversos casos concretos, contemplando diversas escuelas de arte en las cuales la enseñanza del dibujo asume un papel relevante. Pretendíamos así que el levantamiento producido a partir de las escuelas seleccionadas pudiese constituir una muestra – heterogénea pero inteligible – tanto por lo que respecta a la diversidad del territorio de la enseñanza del dibujo artístico como a la naturaleza y la escala de las instituciones donde esa enseñanza tiene lugar. En ese momento de la investigación, que correspondía a un trabajo de campo propedéutico (simultáneo a la reunión de los enunciados de ejercicios de dibujo que constituyen el anexo 2, y a su análisis), la tarea comprendía dos niveles de profundidad – que corresponden a los dos círculos del inventario realizado sobre el terreno estudiado:

a) El primer círculo analizaba las estrategias y los programas de dibujo de diversas instituciones de formación en artes, así como la estructura de los respectivos departamentos/centros de dibujo, sin avanzar, con todo, hacia una anatomía del desarrollo de sus programas. Entre las escuelas elegidas para este análisis de contexto figuraban: la *Ritwelt Academie* (Ámsterdam, Holanda), el *Chicago Art Institut* (Chicago, Estados Unidos), la *School of Visual Arts* (Nueva York, Estados Unidos), el *Royal College of Arts* (Londres, Inglaterra), la *Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto* (Oporto, Portugal), la *Escola Superior de Belas Artes de Lisboa* (Lisboa, Portugal).

b) El segundo círculo incidía, de forma complementar, sobre tres escuelas, y buscaría, más profundamente, no sólo identificar las estrategias de enseñanza del dibujo en el interior de la institución estudiada, sino efectuar el levantamiento crítico de los procedimientos, de los enunciados y de las prácticas regulares y excepcionales – en una relación estrecha con el cuadro contextual de la enseñanza de las artes plásticas y de la producción artística. Las escuelas elegidas para este análisis fueron la *Escola Superior de Artes e Design do Instituto Politécnico de Leiria* (Caldas da Rainha, Portugal), el *Ar.Co, Centro de Arte e Comunicação Visual* (Lisboa, Portugal), y, por último, la *Facultad de Bellas Artes de San Carlos de la Universidad Politécnica de Valencia* (Valencia, España).

El material de este anexo corresponde a una parte del análisis efectuado sobre estas tres últimas escuelas. Consiste en una colección de documentos – de acceso público – que caracteriza actualmente esas tres escuelas de artes plásticas (o que al menos poseen departamentos dedicados a la enseñanza de las artes plásticas). La compilación de los documentos – y el respectivo análisis – cumplió también una función propedéutica específica en el desarrollo de la presente disertación. El objetivo de la reunión de los documentos institucionales disponibles sobre la enseñanza del dibujo artístico en cada una de las tres escuelas de arte era el de ayudar a identificar y fijar las principales líneas argumentativas de la investigación, especialmente en lo que toca a la forma en

que los currículos que constituyen el área pedagógica (del dibujo artístico) implementan contenidos a través de las acciones pedagógicas de la práctica del dibujo. Ese análisis fue efectuado en tres instituciones de enseñanza de las artes plásticas que, a pesar de poseer una unidad aproximada, tienen dimensiones muy diferentes. Las escuelas en cuestión fueron seleccionadas para ese efecto por razones personales y tácticas (dado que tuve la oportunidad de conocer muy bien dos de esas escuelas mientras que daba clases – durante mucho tiempo en el Ar.Co y durante diez años en la ESAD.CR), pero también por razones de orden analítico: esas tres escuelas configuran los vértices posibles de un triángulo que define, a grandes rasgos, las instituciones de educación artística: las Facultades de Artes cuya arquitectura se inscribe en la tradición de la enseñanza académica, las pequeñas instituciones más recientes de la educación superior, públicas o de modelo público, y las escuelas independientes de artes (presentes, sobre todo en Europa central y del norte). Las tres escuelas en cuestión (la ESAD.cr /IPL, la FBASC/UPV y el Ar.Co) se encuentran en un territorio de contornos similares (en lo que dice respecto a tradiciones artísticas y culturales, pero también por lo que toca a perfiles socio-económicos), y poseen fechas de fundación próximas (tienen respectivamente cerca de 20, 30, y 35 años). La primera, la ESAD.CR corresponde al Departamento de Artes Plásticas de una escuela superior de artes y diseño, con diversos cursos artísticos recientes (todos con menos de 20 años de existencia), y está integrada a la educación oficial pública, en el ámbito de la educación politécnica; la segunda es una Facultad de Artes de tradición académica (con 30 años de existencia, inscrita en una universidad politécnica pública de gran dimensión, con una enorme diversidad de contenidos pedagógicos); y, finalmente, la tercera es una pequeña escuela independiente en relación a los presupuestos de organización interna y a las determinaciones pedagógicas oficiales y/o estatales (su figura legal es la de una Asociación de interés cultura sin fines lucrativos, que ya cuenta con 36 años de existencias). Este cuadro de perímetro bien definido permitió observar algunas de las cuestiones fundamentales en torno de las cuales se organiza la práctica pedagógica de la enseñanza contemporánea del dibujo.

No obstante, es importante señalar lo siguiente: este análisis comparativo no tuvo como objetivo contrastar la calidad intrínseca del modelo que define cada una de las escuelas ni jerarquizar los diferentes contenidos y estrategias vigentes en la enseñanza del dibujo, sino apenas identificar la presencia (en todas ellas, e independientemente de las características que las diferencian) de los diversos problemas abordados en esta disertación. En otras palabras, mostrar la importancia del dispositivo pedagógico en la enseñanza del dibujo y en la articulación del aprendizaje artístico contemporáneo.

a. A apresentação dos pressupostos da análise sobre as escolas

A fase inicial da investigação incidiu, como referimos atrás, no contexto pedagógico propriamente dito. Pretendia-se, deste modo, compreender o cenário mais alargado onde o ensino do desenho era processado, a anatomia do contentor mais vasto no qual se integravam os restantes contentores (estruturas curriculares, corpo docente, comunidade estudantil, programas específicos, turmas, etc.) e respectivos conteúdos. No entanto, à medida que o trabalho progredia e se definiam os centros da investigação, logo se verificou a insuficiência desta abordagem para a compreensão desta zona que se pretendia tratar: o dispositivo de implementação da prática do desenho artístico em contexto pedagógico.

A análise comparativa das três escolas partiu de uma grelha que tentou fixar uma cartografia que contextualizava o ensino/aprendizagem do desenho no contexto relacional da instituição. A estrutura analítica teve os seguintes contornos:

ESCOLAS (A, B, C)

1. POLÍTICAS PEDAGÓGICAS

1.1. Conceitos e objectivos estruturantes do ensino (do desenho nas artes plásticas)

- 1.2. Definição da natureza e singularidades do projecto pedagógico
- 1.3. Relação com o património histórico na área do desenho
- 1.4. Formas de actualização curricular e renovação de conteúdos
- 1.5. Relação e articulação com os conteúdos dos outros departamentos

Observações críticas

2. ESTRUTURA e CURRÍCULOS

- 2.1. Arquitectura geral do departamento de desenho
- 2.2. Organização da estrutura curricular:
 - a. os Cursos regulares
 - b. as Acções excepcionais (workshops, aulas extra, convidados, etc)
- 2.3. Áreas e disciplinas
- 2.4. Programas das disciplinas
- 2.5. Enunciados de desenho
- 2.6. Bibliografias de referência
- 2.7. Logísticas de apoio à prática pedagógica:
 - a. Espaços
 - b. Nº docentes
 - c. Nº alunos
 - d. Espaços de aulas
 - e. Outros espaços
 - f. Equipamentos

Observações críticas

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO

- 3.1. Definição da natureza e singularidade
- 3.2. O papel da prática no projecto
- 3.3. O desenho como adestramento instrumental
- 3.4. O desenho como ferramenta de construção de problemas
- 3.5. Articulação com as estratégias pedagógicas de outros departamentos e cursos

3.6. Outras questões manifestas na prática quotidiana

Observações críticas

b. Os contextos e os propósitos: a configuração do terreno topológico e as razões presentes na selecção das escolas

A presente documentação consiste nalguns fragmentos resultante de um processo de compilação prévia (a título propedêutico da investigação) dos documentos institucionais disponíveis sobre o ensino do desenho artístico nas três escolas de arte seleccionadas, com o intuito de auxiliar a identificar e fixar as principais linhas argumentativas da investigação, nomeadamente a articulação entre e o modo como os currículos que constituem a área pedagógica (do desenho artístico) implementam os respectivos conteúdos através das acções pedagógicas da prática do desenho.³⁶²

As três escolas configuram um quadro topológico susceptível de uma análise comparativa pois remetem, cada uma delas, para os principais três modelos caracterizadores do ensino das artes plásticas – e, em particular, para o ensino do desenho artístico – que hoje existem a nível Europeu (e, podemos afirmá-lo, mesmo à escala global). Falamos, naturalmente, de políticas pedagógicas cujo objectivo consiste numa formação artística “integral” e articulada da formação do artista plástico, o que excluí, desde logo, os modelos associados à aprendizagem do desenho como ferramenta dirigida a uma prática profissional parcial ou ao sua concepção como atributo social estritamente lúdico ou terapêutico.

Comecemos por observar algumas das características que aproximam estas escolas. Todas elas:

³⁶² Acesso ao site internet das três escolas: <http://www.esad.ipleiria.pt/> ; <http://www.upv.es/entidades/BBAA/> ; <http://www.arco.pt/site/> ; Para uma história breve da Faculdade de Belas Artes de San Carlos: http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=93&Itemid=8

- a. Partilham um território sócio-cultural muito semelhante.
- b. Têm uma história muito recente (entre duas e quatro décadas)
- c. Conheceram, na sua origem, uma motivação associada a uma reacção, ou seja, propuseram-se como alternativa a uma situação formativa já existente.
- d. Apresentam-se, desde os primeiros tempos, como projectos de formação artística inseridos num contexto alargado e pluridisciplinar.
- d. Conceberam, como determinante pedagógica, o ensino do desenho como um universo pedagógico plural de consolidação propedêutica da formação artística.

O quadro comparativo apresentado abaixo pretende revelar a articulação de alguns dos elementos caracterizadores das três escolas. As fontes utilizadas para a elaboração deste quadro resultaram, para além das consultas aos dados públicos das três instituições (documentação presente nos arquivos documentais das respectivas escolas e da informação disponibilizada nos *site* internet, de diversas entrevistas realizadas a professores de desenho de cada uma das entidades. Estas entrevistas tiveram como objectivo a compreensão do cenário pedagógico e dos critérios que se encontram por detrás da grelha curricular a que geralmente se tem acesso. Apesar de, numa primeira fase, as entrevistas (foram realizadas entrevistas a quatro professores da FBA-UPV, cinco professores do Ar.Co e quatro da ESAD.CR-IPL) terem sido elaboradas apenas a partir de um guião genérico de perguntas elaborado a partir da minha própria experiência docente, o intuito era, numa segunda fase, elaborar uma abordagem mais sistemática através da criação de um inquérito mais estruturado. Foram, ao nível do ensino do desenho, recolhidos os programas das disciplinas disponíveis para o currículo do aluno na área e analisados, para alguns dos casos (em articulação com as entrevistas), o modo como os programas eram implementados no ambiente da aula de desenho: estratégias de implementação

do programa, exercícios de desenho, propostas de trabalho e de projecto.

No entanto, a investigação inflectiu para um território distinto ou, pelo menos, menos dependente de um *output* decorrente de testemunhos tratados estatisticamente. Este facto não retira, todavia, a pertinência e a importância que este processo analítico (constituído pelo estudo comparativo das escolas e da sua natureza, conteúdos e estratégias pedagógicas) veio trazer para o texto da tese.

Importa esclarecer que, desde os primórdios deste trabalho, a intenção era confirmar a tese de partida, ou seja, o facto de o ensino do desenho artístico implicar determinadas questões precisas – tratadas na tese. Neste sentido, o objecto de estudo desta fase propedêutica da investigação não era explorar as distâncias que afastavam as três escolas entre si (ou todas elas de um modelo ideal de ensino do desenho), hierarquizando e comentando os modelos que, eventualmente, elas subscrevam, mas tão só averiguar o modo como, independentemente das diferenças entre elas, o ensino do desenho implica sempre determinadas condições (que as três escolas, cada qual a seu modo e em maior ou menor escala, partilham) para poder ocorrer com eficácia.

c. Um quadro comparativo (síntese)

Com a inflexão da investigação no sentido do estudo e pensamento do dispositivo pedagógico de ensino/aprendizagem do desenho promovido pelo exercício de desenho – e seus enunciados – esta análise foi interrompida. O que não significa que ela tenha resultado inconclusa. Algumas das linhas de argumentação desenvolvidas na tese não teriam ocorrido sem a pesquisa ter atravessado determinadas problemáticas que são reveladas no contexto desta abordagem.

Uma síntese desta análise comparativa é apresentada na tabela abaixo:

		ESAD.CR-IPL	FBA-UPV	AR.CO
Elementos institucionais	Data de fundação (ou refundação)	1990	1978	1973
	Argumentos para a sua fundação	Criação, no interior do de uma escola na zona centro-litoral do país (a cerca de 80 km de Lisboa) que fornecesse uma alternativa regional (e associada à prática artística integradora dos <i>crafts</i> regionais) à Escola de Belas Artes de Lisboa, com uma visão contemporânea do ensino artístico.	Integração da Faculdade de Belas Artes na Universidade PV criada em 1971 - já existente e que funcionava como contraponto do ensino académico e oitocentista da Academia de Belas Artes de Valência (ex-Real Academia de Belas Artes de Valência) fundada no século XVIII.	Criação de uma Escola de Artes e Centro de Actividades Culturais (ainda à data do antigo regime) que proporcionasse uma experimentação artística contemporânea e exterior ao espartilho limitador das regras académicas vigentes das Escolas de Belas Artes (particularmente a Escola de Belas Artes de Lisboa).
	Estatuto institucional da escola	Estabelecimento de ensino superior estatal integrado num instituto politécnico – sustentada pelas propinas dos alunos e pelo financiamento estatal.	Estabelecimento de ensino superior estatal integrado numa universidade politécnica – sustentada pelas propinas dos alunos e pelo financiamento oficial.	“Associação de interesse cultural sem fins lucrativos” sem vínculo ao ensino oficial – sustentada exclusivamente pelas propinas dos alunos e acções de mecenato cultural.
	Estrutura de organização da Escola	Estrutura académica tradicional: Conselho Técnico Científico, Conselho Pedagógico e Direcção (sob a tutela da Presidência do Instituto Politécnico de Leiria)	Estrutura académica tradicional (sob a tutela da Reitoria da Universidade Politécnica de Valência)	Organização por Departamentos pedagógicos ou sectores sob tutela de uma Direcção (eleita por lista em votação da Assembleia Geral da Associação)
	Inserção num quadro pluridisciplinar	Criada como uma escola de artes na qual as Artes Plásticas, a Cerâmica, o Design Industrial e o Design Gráfico partilhavam o mesmo quadro pedagógico.	Reformulação de uma estrutura formativa já existente (a Facultad de Belas Artes de San Carlos) através da sua integração no sistema de Ensino Universitário Politécnico – que compreendia já diversos departamentos e faculdades técnicas e tecnológicos.	Criada como um Centro Cultural e Artístico com uma componente estruturalmente formativa que integrou, desde o início, Pintura, Escultura, Desenho, Cerâmica e logo a seguir Fotografia e Joalheria.

	Numero total de alunos da instituição	Cerca de 10 000 alunos (IPL)	Cerca de 32 000 alunos (UPV)	Cerca de 600 alunos (Ar.Co)
	Numero de alunos da escola	Cerca de 1 500 alunos (ESAD.Cr)	Cerca de 2500 alunos (1º, 2º e 3º ciclos) (Faculdade de Belas Artes)	Cerca de 300 alunos (Departamentos de Artes Plásticas)
	Numero de alunos dos departamentos ou faculdades de Artes Plásticas/ Belas Artes	Cerca de 200 alunos (1º e 2º ciclos) (Departamentos de Artes Plásticas)		
	Natureza do espaço físico e relação com o meio territorial e urbano	Escola concebida de raiz para albergar entre 1000 e 1500 alunos isolada num terreno arborizado que integra um antigo hospital nos limites de uma pequena cidade de cerca de 40000 habitantes. Situada a 30 km do núcleo de escolas e da sede do IPL.	Escola/faculdade integrada no Campus da UPV (que comporta actualmente cerca de 40000 alunos) que constitui um Campus unificado inserido na terceira maior cidade de Espanha (cuja área urbana possui cerca de 1,5 milhões de habitantes)	Escola localizada na capital, Lisboa (cuja área urbana possui cerca de 2 milhões de habitantes) e distribuída entre duas instalações (no centro histórico junto ao Castelo e numa quinta na margem sul do Tejo) que constitui um Campus unificado inserido na terceira maior cidade de Espanha (cuja área urbana possui cerca de 1,5 milhões de habitantes)
Características estruturais do funcionamento pedagógico da escola	Critérios de candidatura dos alunos	Determinado pela classificação da escolarização liceal (a entrada do aluno depende exclusivamente das médias de acesso conforme os <i>numerus clausus</i>).	Determinado pela classificação da escolarização liceal e exame de acesso (a entrada do aluno depende exclusivamente das médias conformes os <i>numerus clausus</i>).	Determinado pela apresentação de Portfolio e realização de entrevista – as habilitações mínimas são o 9º ano de escolaridade concluído.
	Modelo do percurso pedagógico do aluno	Arborescente simples – permitindo formações genéricas ou aproximações à especialização.	Arborescente ramificado – conduzindo à especialização.	Rizomático (permutável e reversível se tal se verificar necessário)
	Permeabilidade dos percursos formativos	Escassa, podendo escolher parcialmente o seu percurso segundo os regimes aprovados e estruturados por disciplinas opcionais.	Escassa, podendo escolher parcialmente o seu percurso segundo os regimes aprovados e estruturados por disciplinas opcionais.	Flexibilidade e plasticidade dos curricula conforme diagnóstico efectuado frequentemente – com o acordo dos docentes e responsáveis.
	Modo de contratação de Docentes	Contratação por candidaturas a nível nacional a partir de um perfil predefinido pela escola.	Contratação por candidaturas a nível nacional a partir de um perfil predefinido pela escola.	Contratação por convite efectuado pelos responsáveis de departamento com aprovação da Direcção da escola.

	Média etária aproximada do corpo docente	35/40 anos	45/50 anos	40/45 anos
	Faixa etária dos estudantes	18/25 anos	18/25 anos	18/45 anos
	Perfil cultural e formativo prévio dos estudantes (média) à entrada	Exigido o curso geral dos liceus para o caso da licenciatura e a Licenciatura para o caso do Mestrado. Candidatura suplementar através do programa M23.	Exigido o curso geral dos liceus e o exame de acesso para o caso da licenciatura e a Licenciatura para o caso do Mestrado.	Heterogéneo. Integra um vasto painel de formações: desde o aluno liceal àquele detentor de uma formação avançada, passando pelos alunos que frequentam, paralelamente, cursos superiores.
	Duração das formações	Cursos adequados aos ciclos de estudos com duração definida no Acordo de Bolonha (3 anos para a licenciatura + 2 anos para o mestrado)	Cursos adequados aos ciclos de estudos com duração definida no Acordo de Bolonha (3 anos para a licenciatura + 1 ou 2 anos para o mestrado)	Curso Básico com a duração de três anos + Curso Avançado de Artes Plásticas com a duração de dois anos e a possibilidade da frequência de um ano de Projecto Individual: 3+2 (+1)
	Creditação e diplomas	Creditação oficial conforme o grau obtido – com diploma de validade nacional.	Creditação oficial conforme o grau obtido – com diploma de validade nacional.	Certificado interno de creditação de frequência (não existe equiparação ao ensino oficial)
	Articulação com entidades exteriores, nacionais e internacionais (ao nível das formações)	Reduzida, apenas através da recorrência aos programas oficiais europeus (Erasmus e Sócrates)	Muito grande, por via dos programas oficiais, mas particularmente através dos programas promovidos pela UPV com universidades sul americanas	Muito reduzida (tendo sido já muito activa nos anos 80). Não podendo recorrer aos programas oficiais europeus de intercâmbio só através de protocolos isolados
	Natureza e amplitude da inserção dos alunos no mercado de trabalho após formação	Reduzido leque de orientações profissionais: técnica, produção artística, criação autoral.	Vasto leque de orientações profissionais: técnica, tecnológica, craft, produção artística, criação autoral.	Orientação dirigida ao trabalho autoral e artístico (para os cursos de Artes Plásticas) mas também produção técnica para os restantes cursos (Fotografia e Design)
	Alunos com percurso artístico visível e inserção no mercado (nacional e internacional) da arte contemporânea	10 a 20 % (estimativa aproximada a partir de dados empíricos não tratados estatisticamente)	5 a 10% (estimativa aproximada a partir de dados empíricos não tratados estatisticamente)	20 a 30% (estimativa aproximada a partir de dados empíricos não tratados estatisticamente)

O ensino do desenho	Natureza das instalações ao serviço das aulas de desenho	Deficitária: Partilha o espaço inadequado da sala de projecto e existência de um anfiteatro desajustado sem equipamento ajustado ao desenho e uso do espaço exterior do pinhal.	Boa: Existência de instalações específicas para as várias vertentes do ensino do desenho – concebidas sobretudo ao serviço de uma concepção académica do desenho.	Satisfatória: salas de diversas dimensões e espaço individual de atelier a partir do terceiro ano.
	Numero de alunos por aula	35/40 alunos	35/45 alunos	10/20 alunos
	Horas semanais efectivas (presenciais obrigatórias) do aluno	Cerca de 8 horas + trabalho oficial	Cerca de 8 horas + trabalho oficial	Cerca de 8 horas + trabalho oficial + acompanhamento tutorial
	Concepção e sustentação teórica para o ensino do desenho	O desenho cumpre um papel duplo de instrumento de aquisição de competências básicas e propedêuticas e de forma de expressão artística contemporânea.	O desenho cumpre um papel – a partir de uma concepção academizante muito estruturada – de ferramenta “mãe” das artes, com uma componente de craft muito evidente, manifestada na sua arquitectura pedagógica.	O desenho cumpre um papel duplo de instrumento de aquisição de competências básicas e propedêuticas e de forma de expressão artística contemporânea mas, sobretudo, de meio particularmente apto a desenvolver, no aluno, uma maturidade artística e autoral.
	Natureza e grau de definição dos programas das disciplinas de desenho	O plano de adequação aos pressupostos de Bolonha permitiu estruturar o ensino do desenho nas artes plásticas e consolidar a sua presença nas diversas formações existentes na escola. Contudo, é legível que o processo ainda não se encontra estabilizado.	A grelha uniformizada aplicada aos programas tende a empobrecer a diversidade das estratégias de ensino do desenho – pois a diversidade é, essencialmente, temática e técnica.	Traços muito genéricos assentes sobre a experiência consolidada sobre uma mesma filosofia pedagógica desde a fundação da escola. A fragilidade decorre do facto desta realidade depender e directamente apenas do critério de alguns, poucos, professores.
	Capacidade de revisão dos programas e estratégias pedagógicas no interior da disciplina	Baixa: A reformulação de um programa ou a substituição de uma disciplina só pode ocorrer por via de um processo demorado, complexo e burocrático (através do Ministério). Alguma flexibilidade é assegurada através da linguagem imprecisa que caracteriza os programas – o que	Baixa: A reformulação de um programa ou a substituição de uma disciplina só pode ocorrer por via de um processo demorado, complexo e burocrático. Estrutura é pouco ágil devido à sua grande escala e ao conflito de modelos (essencialmente de	Estrutura muito ágil e móvel, capaz de responder em pouco tempo às inflexões exteriores no sentido de sustentar e consolidar o seu projecto pedagógico. Contudo, ao longo da história da escola, houve várias pressões para a escola se “institucionalizar” e estabelecer

		tende a promover falta de rigor e descompromisso pedagógico. A estrutura é pouco ágil por falta de articulações internas.	ordem geracional perante o lugar do desenho numa formação artística)	compromissos com o ensino oficial – e respectivos apoios e creditações.
	Forma de acompanhamento dos alunos	Durante as aulas e em tempo de apoio (formal e informal: a disponibilidade dos docentes é grande)	Durante as aulas e em tempos de apoio predefinidos. A estrutura é consideravelmente formal e muito grande e geometrizada, o que torna difícil uma plasticidade no acompanhamento dos alunos.	Durante as aulas e em tempo de apoio (informal). As avaliações constituem períodos longos e frequentes que funcionam como momentos cruciais da formação do aluno (envolvendo, para os cursos avançados, as tutorias).
	Sistemas de avaliação	Avaliação tradicional (por escala graduada: 0 a 20 valores)	Avaliação tradicional (por escala graduada)	Redução do sistema a duas classificações: Aprovado ou Reprovado
	Articulação com outras áreas disciplinares	Ocasionalmente	Raramente	Frequente
	Articulação com o exterior (ao nível do ensino do desenho)	Não possui actualmente articulação com outras escolas e programas ao nível do desenho.	Possui, associada ao departamento de Desenho, trabalho de investigação e articulações com outras entidades, sobretudo de ordem institucional.	Não possui actualmente articulação com outras escolas e programas ao nível do desenho.

Desta investigação prévia sobre as escolas (articulando visita aos espaços e aulas de desenho, análise dos programas e entrevistas) resultaram sensações muito diferentes que, em grande medida, revelam os paradigmas que as caracterizam. Se quiséssemos definir, num diagrama linear (onde o tom negro representa a opacidade e o claro a transparência), a inteligibilidade do processo de ensino do desenho em cada escola ao longo desta fase da investigação, resultaria no seguinte:

acesso à compreensão da instituição (na tutela pedagógica do	acesso à compreensão do currículo de desenho e seu papel e funções	acesso à compreensão dos programas e conteúdos	acesso à compreensão das estratégias de implementação	acesso à compreensão das sinergias de trabalho que ocorrem no
--	--	--	---	---

	desenho)			(exercícios e afins)	interior da aula
ESAD.CR					
FBA-UPV					
AR.CO					

Ar.Co- resumo histórico (entre 1973 e 1980)

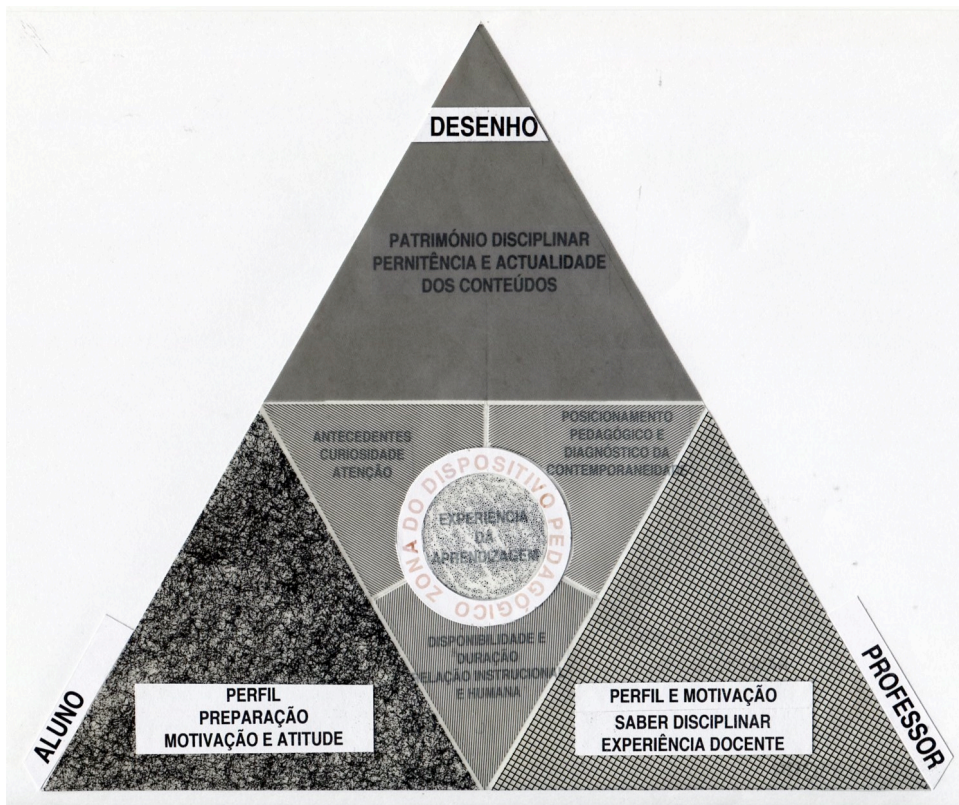
segundo “Ar.Co – 15 anos, Monografia de uma Escola de Arte”, de Idalina Conde e Ana Saint-Maurice (Investigação no âmbito do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, ISCTE, Lisboa), 1987-1989.

anos		
1972	Escola independente.	Inicia com 182 alunos e 23 professores.
1975	Procura constante de um equilíbrio entre as novas configurações	Entre 1977-1980 o Ar.Co substitui a cinemateca nacional.
	Artísticas, pedagógicas, culturais.	Cooperação com câmaras municipais, ministérios, associações e cooperativas.
	Aposta na diversidade e exigência.	Efectuam-se os primeiros contactos internacionais.
	Realização de grande variedade de iniciativas culturais.	Em 1975 conta com menos de 100 inscrições. A par da crise nacional.
	Produção de exposições.	Redefinição da política pedagógica e cultural do Ar.Co.
	Sessões cénicas e musicais.	Ideia da criação de sectores orientados por profissionais, com capacidade de orientação pedagógica.
	Sessões audiovisuais e diapositivos.	Novo regime de propinas.
	Expressão cultural.	
	Criação de um gabinete audiovisual e ateliers livres. Os ateliers livres são dirigidos a pessoas com prática anterior onde se disponibilizam espaços e equipamentos com assistência técnica e crítica de professores.	
1975/ 76	Iniciam-se sessões para jovens entre os 11 e 15 anos para um desenvolvimento de capacidades artísticas.	
1976	Dada a carência de alunos a escola direcciona os seus interesses para a programação cultural.	Instabilidade política e económica
1979		

d. Um diagrama (sobre o funcionamento do ensino do desenho)

A análise das três escolas, concebidas como material propedêutico para a compreensão do contexto (pedagógico e institucional) complexo onde se desenvolvia a acção instrucional e experimental à volta do desenho veio permitir a configuração de um diagrama que pode – com a devidas cautelas, uma vez que uma esquematização, se bem que possa ajudar a entender o esqueleto de uma determinada realizada, é sempre uma simplificação e um empobrecimento da representação dessa realidade – clarificar o lugar ocupado pelo exercício de desenho no interior dessa entidade.

As temáticas que definem os dois anexos que acompanham a dissertação ocuparam, no cronograma da investigação, um lugar inicial mas preponderante; um auxílio essencial na definição do núcleo que viria a constituir o trabalho. Neste sentido, o material aqui apresentado (e que constitui somente um fragmento ilustrativo do material empírico da investigação) pretendem explicitar o complexo contexto que configura o ensino do desenho no âmbito do ensino artístico contemporâneo. Esta realidade (que no contexto da presente investigação, está centrada no lugar e na importância do dispositivo no interior da experiência pedagógica do desenho) pode ser descrita no seguinte diagrama – que configura uma espécie de tabuleiro de jogo:



Os vértices do triângulo correspondem, respectivamente, aos três actores do processo: o estudante, o professor e o assunto-desenho. O círculo no centro do triângulo é a zona onde ocorre a experiência de aprendizagem propriamente dita. A relação entre estas instâncias não é imediata. Os acessos que permitem o contacto entre estes vértices do triângulo e o centro da figura obrigam à existência de zonas de mediação sujeitas a mediações e a complexas articulações. As relações de vizinhança, comunicação e contacto entre as grandes áreas associadas aos vértices implicam novas zonas de “contaminação” e diálogo. Só a partir delas se pode começar a aceder à experiência pedagógica propriamente dita. Contudo, mesmo aqui a entrada não é directa. É preciso criar um novo mediador, fundamental para o todo este processo pedagógico, e que cumpre duas grandes funções: apresentar um pretexto unificador onde são

1872 Rodrigues Sampaio	Desenho linear, rigoroso ou geométrico e Desenho à vista Caligrafia	4 anos	Desenho à vista;" ou copiado à simples vista,(...) modalidade em que o aluno, à mão livre , copiava estampas com séries graduadas de linhas rectas e curvas."	idem	23-32 97	
1880 Luciano de Castro	Idem + Noções de Arquitectura					O compêndio de Theodoro da Mota.
1886 e 1888		2 anos	"Pela reforma de 1886 o desenho passa ser professado fora das disciplinas do liceu e constava só pelo ensino de desenho linear apenas durante dois anos a duas lições por semana". Na reforma de 1888 o desenho volta a pertencer aos três cursos existentes nos liceus."		33-34	
1895 Jaime Moniz	-D. de redução -D. de memória -D. ditado -D. de objectos -D. livre -D. de invenção -D. à voz -D.com tempo marcado(de velocidade) -D. de prova	5 anos	-Método <i>Estigmográfico</i> (1846 a 1873).			" a primeira com carácter científico", idem
1905 Marques Leitão			Método geométrico de <i>E. Guillaume</i> (1880) em que" a geometria devia ser a base do ensino e assentava em dois princípios: 1-é preciso ir do simples para o composto (método <i>Pestalozziano</i>); 2-todo o objecto pode ser reduzido a formas geométricas (estética <i>Cézanesca</i>)		58	Em 1900 realiza-se primeiro congresso do ensino de desenho em Paris <i>O método Guillaume</i> surge em França em 1880 e em 1908 no 3º congresso sobre o ensino do desenho é definitivamente posto de lado.
1918 a 1936 1ªreforma liceal da República	Introdução de trabalhos manuais O programa permitia ainda o desenho topográfico e de desenho de preparações de história natural.	Estende- se até ao 7ºano	Introdução progressiva entre 1926/36 do Método do Natural (1900) Defendido em 1900 em Paris e em 1908 em Londres.		42,43	É publicado " o desenho infantil e o ensino do desenho na escola primária" do professor José Pereira. " a obra de maior tomo e real mérito", da imprensa nacional em 1935.
1947-48	Introdução do desenho livre, composição decorativa e desenho geométrico		Método de Franz CiteK (1930) seguidor de Rousseau, Ruskin, Spencer e Ebenezer Cooke		48-65	a primeira exposição organizada por F. Citek realizou-se em 1908 em Londres.

Recolha de datas de documentação sobre a regulação do ensino artístico superior em Portugal

Ministério da Educação DOCUMENTOS : DECRETOS LEI / Diário da República			
GENÉRICO/ Belas Artes	(Ministério da Instrução Pública- Direcção Geral do Ens. Sup. e das Belas Artes)		
53- 5.7.86	(abertura de cursos Lisboa e Porto) (secção do ensino artístico e secção do ensino literário e científico)		
131- 7.6.80			
199- 29.8.79			
114- 29.4.76			
198- 1ªsérie			
E S B A L Escola Superior de Belas Artes de Lisboa	F B A L (ex ESBAL) Faculdade de Belas Artes de Lisboa	E S B A P Escola Superior de Belas Artes do Porto	F B A U P (ex ESBAP) Faculdade de Belas Artes do Porto
205- 1.9.93	146- 28.6.89	120- 25.5.90	200- 30.8.02
251- 29.7.84 (planos dos cursos)	157- 9.7.84	269- 21.11.86	68- 21.3.02
171-25.7.84	121- 25.5.84	174- 30.7.83	209- 8.9.01
126- 1.6.83	141- 22.6.82	99- 30.4.83	47- 25.2.00
144- 25.6.02	despacho de 4.1.77: separação da faculdade de arquitectura	221- 25.9.81	6- --.1.00
247-24.10.01	241- 17.10.01	185- 12.8.02	144- 25.6.98
240-17.10.00	136- 12.6.01	224- 26.9.01	285- 11.12.97
220- 22.7.00	239-16.10.00	190- 18.8.00	196- 26.8.97
103- 5.5.98	202- 1.7.00	43- 21.2.00	7- 9.1.97
7- 9.1.97	99- 29.4.98	138- 16.6.90	84- 9.4.96
230- 4.10.95	260- 10.11.95	83- 8.4.98	166- 20.7.95
210- 7.9.93	85- 10.4.95	232- 7.10.97	245- 19.10.93
	189- 18.8.92	162- 16.7.97	75- 30.3.93
		207- 6.9.96	
		158- 11.7.95	
		194- 23.8.94	
		133- 8.6.93	
		153- 5.7.88	
		274- 80	
		114- 17.5.80	
		311- 10.11.78	
		34- 9.2.74	
		10.3.34	
		20.5.1931	
		decreto nº19: 760	
		158- 12.7.83	
		33- 9.4.83	
		114- 17.5.80	

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:

REFORMAS DO ENSINO EM PORTUGAL E PROGRAMAS DO ENSINO (ÁREA DO DESENHO)

1. REFORMAS DO ENSINO EM PORTUGAL- 1870/ 1889
(M.E.- SECRETARIA GERAL- 1991)
2. REFORMAS DO ENSINO EM PORTUGAL- 1900/1910
(IDEM- 1996)

3. REFORMAS DO ENSINO EM PORTUGAL- REFORMA DE 1911
(INST. INOVAÇÃO EDUCACIONAL)
4. REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA- DECRETO- 1918
5. REFORMA DO ENSINO- ESTATUTO LICEAL- 1947
6. PROGRAMA LICEAL DAS DISCIPLINAS- DECRETO- 1948
7. ENSINO LICEAL- ED. OFICIAL- DECRETO- 1963
8. PROGRAMA ENSINO LICEAL- DECRETO- 1966
9. A REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO- 1973
10. PROPEDEÚTICO DESENHO(PROGRAMA)- 1979/ 1980
11. PLANO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO- APRENDIZAGEM- 1991
(EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA-ENS.BÁSICO,2º CICLO- VOLUME I E II)
- 12.ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMAS,3º CICLO-1991

(VOLUME I E II)
- 13.DESENHO E GEOMETRIA DESCRITIVA- ORG. CUR. E PROGRAMAS- SECUNDÁRIO.
14. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMA DO 1º CICLO- 2001
15. DIÁRIO DA REPÚBLICA- 2001

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

HISTÓRIA DO ENSINO EM PORTUGAL, DESDE A FUNDAÇÃO DA NACIONALIDADE ATÉ AO FIM DO REGIME DE SALAZAR- CAETANO- RÔMULO DE CARVALHO , ED. GULBENKIAN

"SISTEMA DE ENSINO EM PORTUGAL"- MANUELA SILVA E M. ISABEL TAMEN, ED. GULBENKIAN

Anexo 2

Una tipología de los ejercicios de dibujo

introdução

a. Análise da natureza dos enunciados

a1. Apresentação da grelha analítica dos enunciados

a2. Distribuição de enunciados de diversos autores na grelha proposta

a3. Exemplos de enunciados próprios no que respeita à forma de desenvolvimento do exercício

(ponto C da grelha de análise)

a4. Exercícios de Desenho para design: um projecto editorial em curso

b. Amostra de livros sobre a prática do ensino do desenho – através dos exercícios e sua enunciação

El presente anexo consiste en una colección de enunciados de ejercicios de dibujo en el ámbito de la enseñanza de las artes plásticas. La selección pretende esclarecer la cuestión del enunciado del ejercicio de dibujo abordado en la tesis, en orden a constituir una muestra suficientemente ilustrativa sobre el tema. Este archivo bibliográfico fue elaborado a lo largo de más de una década de investigación y estuvo en el mismo origen de la investigación. Tal como fue referido en la introducción del trabajo, los manuales sobre el tema – particularmente aquellos cuya naturaleza permite identificar un abordaje pedagógicos sustentable y estratégicamente orientado – son escasos y poco accesibles. Los ejercicios están retirados de diversos libros de apoyo al aprendizaje del dibujo que constituyen referencias en esta área, y datan, en la mayoría de los casos, de las últimas tres décadas (de los años ochenta del siglo pasado hasta nuestros días); en todo caso, los mismos configuran un paradigma completamente semejante al actual. Son, en su gran mayoría, obras concebidas por profesores de dibujo que exponen así su punto de vista sobre la enseñanza del dibujo y las estrategias pedagógicas sobre las que se fundaron – son, generalmente, reseñas de los enunciados de los ejercicios que caracterizan la práctica docente de la disciplina.

Las categorías utilizadas para la presentación de este material corresponde a la que propusimos en el punto 2.3 del trabajo. La misma no propone tanto una clasificación completa de los ejercicios de dibujo, sino apenas una clave de lectura de sus enunciados, un mero sistema de organización operacional conforme su naturaleza intrínseca. Esta muestra se resume a fichas sumarias, donde el enunciado del ejercicio es acompañado de una pequeña descripción y comentario, así como de la referencia de la obra en cuestión.

Además de este material incluimos en el anexo dos elementos suplementarios:

a. Una colección de enunciados (organizados según los mismos criterios del punto 2.3) de nuestra autoría;

b. Una muestra bibliográfica más extensa sobre el tema, tanto en lo que dice respecto al espectro histórico en el que se inscriben como en lo referente a las áreas profesionales y al mercado al que remiten. Esta bibliografía también incide, cada vez es posible, sobre la enseñanza del dibujo en contexto escolar; esto es, sobre el dibujo concebido como herramienta para pensar la producción y la práctica artística, un dispositivo de construcción de la imagen autoral que integra el hacer y el pensar, y viceversa – el hacer pensando y el pensar haciendo. Podemos organizarla en tres partes:

b1. Abordajes singulares que, históricamente, consideramos relevantes para la comprensión del tema – sobre todo por la acuidad y la singularidad de la propuesta pedagógica que enuncian (especialmente si consideramos el contexto histórico en el que se inscriben).

b2. Manuales o libros de dibujo que se encuentran directamente asociados a presupuestos institucionales o pedagógicos exteriores a los problemas de la modernidad.

b3. Manuais de dibujo dirigidos al público en general, y cuyo objetivo consiste exclusivamente en una introducción lúdica y práctica al dibujo; esta bibliografía se funda, como fue referido en el texto de la disertación, apenas en clasificaciones temáticas de la representación y en los efectos gráficos que promueven.

a. Análise da natureza dos enunciados

a1. Apresentação da grelha analítica dos enunciados

Para tentarmos a aproximação a uma anatomia, mais do que a uma tipologia, dos enunciados dos exercícios de desenho – o que permitiria o entendimento das funções que estes podem servir, conforme o contexto a que pertencem, será necessário separar três questões distintas que a organiza, assim como uma tabela de indícios: Conteúdos, Apresentação e Desenvolvimento.

A	Conteúdos (natureza dos)	A1	Instrumentais (aquisição de ferramentas)		
		A2	Processuais (conhecimento dos procedimentos)		
		A3	Indefinidos ou mistos		
B	Apresentação (modo de)	B1	Tipo de estrutura da enunciação		
			B1.1	incidência no assunto	
			B1.2	incidência no objectivo	
			B1.3	incidência nos procedimentos	
			B1.4	incidência no cenário integral: com identificação do assunto, do objectivo, com apontamento dos procedimentos, definição dos meios e contextualização pedagógica	
			B1.5	incidência numa combinação heterogénea de diversos elementos	
		B2	A forma de inserção na estratégia pedagógica		
		B2.1	Explícito		
		B2.2	Não-explícito		
		B3	Nível de dificuldade (da exposição)		
		B3.1	Evidente		
B3.2	Tácito				
C	Desenvolvimento (forma de)	C1	Dirigido		
		C2	Elíptico		
		C3	Deslizante		

A. Os Conteúdos do desenho: sua natureza

Por conteúdos do desenho referimo-nos aqui à clarificação dos propósitos pedagógicos que estão por detrás do enunciado de um exercício de desenho. Servindo os exercícios sempre um objectivo no percurso formativo do aluno, propõe-se aqui três grupos que correspondem a três naturezas de conteúdos: O *quê*, o *como* e o *quanto* (fazer). Frequentemente, nas fases iniciais da aprendizagem, os conteúdos são habitualmente organizados por temas que, por sua vez, correspondem à aquisição de ferramentas de execução e percepção. Vejamos, a título de exemplo, uma pequena amostra da diversidade de conteúdos pedagógicos onde os exercícios de desenho servem como dispositivo de acesso para a sua experimentação.

1. QUESTÕES DE LINGUAGEM: DA COISA AO SEU DESENHO (RECORDAR – OMITIR – REPRESENTAR)

Exercícios que têm a ver directamente com a memória, a evocação e reconhecimento de formas na sua relação com os processos do desenhar (mas que, por outro lado, obrigam a questionar os próprios processos e os *clichés* habitualmente associados a este processo de re-desenho). São exercícios directamente inscritos numa zona que poderíamos denominar de “introdução à cultura visual” que, trabalhando a relação entre as figuras – que correspondem à representação do objecto – abordam as qualidades experimentais do desenho e enquanto inscrição de signos gráficos sobre a folha de papel e suas relações com os procedimentos da projectação em design).

2. COMUNICAÇÃO E CULTURA VISUAL (COMUNICAR – APRESENTAR – DESINFORMAR)

Exercícios que têm a ver directamente com a representação gráfica dos objectos, seus processos e códigos enquanto dispositivos dirigidos à comunicação das várias instâncias associadas à invenção (e produção) do objecto. O processo implica as diversas dimensões dessa comunicação e

particularmente a relação entre clareza e comunicação (mas que obrigam a questionar os próprios processos que a sustentam).

3. CONSTRUÇÕES, JOGOS E MECANISMOS (ELABORAR – DESAFIAR – FRAGMENTAR)

Exercícios que têm a ver directamente com os processos construtivos associados ao próprio objecto por devir explorando a experimentação sobre um determinado assunto em particular, (tais como aqueles que resultam de procedimentos como a moldagem, a montagem/acumulação, a redução/subtracção ou re-formatação), tendendo a remeter para o objecto formulado – mais do que para a sua representação na folha de papel e recorrendo, para o efeito, a dispositivos lúdicos e a construções empíricas potenciadas através da pratica do desenho.

4. PROJECTOS ANUNCIADOS (CUMPRIR – DESVIAR –REINVENTAR)

Exercícios que têm a ver directamente com a invenção de objectos a partir de pressupostos presentes no enunciado de modo a simularem o processo – ou, mais exactamente, fragmentos ou partes desse processo (mas que, por outro lado, obrigam a pensar e a questionar os próprios procedimentos utilizados que sustentam essa ideia, bem como a própria legitimidade do enunciado).

Contudo, propor uma classificação com intuitos operativos (ou seja, programáticos e antes do facto) obriga sempre a um esforço céptico, isto é, devemos salvaguardar uma distância que permita manter a grelha proposta como uma concepção aberta – e apta a rever-se.

As posturas estruturalmente programáticas (que as tendências científicas sobre a educação vieram consolidar nas politicas pedagógicas, com efeitos graves sobre o ensino artístico) promove uma tendência, particularmente no contexto da contemporaneidade, para a instauração de modelos prescritivos nos quais a ortodoxia de conteúdos já não tem, efectivamente, uma existência real. Neste sentido, importa inverter a ordem habitual das prioridades: é mais adiante,

aquando da realização do exercício de desenho, que é possível revermos e ler a capacidade e a eficácia de uma proposta pedagógica. A questão significativa é, mais do que a da formulação esquemática e tendencialmente abstracta de enumeração de conteúdos para assunto de aprendizagem.

Tentaremos, na sequencia do que atrás foi referido, apresentar uma pequena amostra da diversidade que os enunciados dos exercícios de desenho podem adquirir no interior de uma abordagem pedagógica estruturada do ensino do desenho. A origem da selecção cumpre os seguintes critérios: os enunciados

a) são retirados de abordagens pedagógicas que se formulam como tal, ou seja, que se concebem como estratégias estruturadas para o ensino e aprendizagem do desenho.

b) pretendem mostrar a especificidade e, conseqüentemente, o desenho das tácticas presentes no próprio enunciado

c) pressupõem uma origem e um destino – no percurso proposto para aprendizagem do desenho; e, conseqüentemente, uma sequenciação.

d) possuem uma articulação (em menor ou maior grau) dos elementos presentes na acção despoletada pelo enunciado: não dispensam explicitamente, pelo menos, a presença de um instrutor/professor

e) são formulados no interior de um contexto escolar (avançado); por outras palavras, não são enunciações para o contexto estritamente autodidacta ou adidacta, não são dirigidos a crianças: inscrevem-se no contexto do ensino artístico.

Neste sentido eles são incontornavelmente atravessados por questões como: Quais os seus objectivos? Como concebem o desenho? Como concebem a aprendizagem do desenho? Quais os seus métodos? Como os apresentam? Que técnicas utilizam para que o utilizador (o neófito) possa alcançar, na ausência de um professor e de um contexto pedagógico, os objectivos propostos? Como apresentam as suas metodologias de aprendizagem? Como formulam (e, conseqüentemente, tentam colmatar) as facetas contratuais

presentes na aprendizagem – qualquer aprendizagem – do desenho (tempo, concentração, duração, continuidade, avaliação crítica dos resultados parciais)?

A1. *Conteúdos* do desenho: Instrumentais (aquisição de ferramentas)

Falamos aqui da aquisição experimental das ferramentas e instrumentos que assistem a realização e o pensamento do desenho. Ferramentas físicas mas também outras menos evidentes.

A2. *Conteúdos* do desenho: Processuais (conhecimento dos procedimentos)

Os conteúdos do desenho, além de tratarem de ferramentas, abordam procedimentos. Se bem que a fronteira entre ambos nem sempre seja distinta, do ponto de vista de uma estratégia pedagógica onde o enunciado de desenho é o primeiro momento de visibilidade táctica, importa frisar esta distinção.

A3. *Conteúdos* do desenho: Nível (da formulação – fase da formação a que remete)

Os conteúdos tendem a ser, numa primeira fase da aprendizagem, enumeradas, nomeados, descritos e sequenciados, tornando-se a face mais visível do desenho. Contudo, numa fase posterior, a presença e as questões associadas exclusivamente aos conteúdos perdem o carácter hegemónico, pois à medida que o aluno se vai apoderando da prática do desenho como instrumento de problematização, constata a existência de outro tipo de questões (essencialmente processuais). Não desaparecendo completamente, os conteúdos ultrapassam a sua dimensão didáctica e são incorporados pelo aluno num percurso autoral de contornos mais complexos.

B. Os modos de *Apresentação* dos enunciados

Por modos de Apresentação referimo-nos aqui àquela instância directamente relacionada com o momento de lançamento do enunciado. Esse

momento que caracteriza o primeiro contacto do aluno com a proposta do enunciado do exercício pode assumir diversas formas distintas que vão desde a enunciação breve – e lacónica da proposta até formas elaboradas e desenvolvidas de apresentação que não apenas lançam o assunto mas o formulam como um caminho auto-consciente de acesso a determinados conteúdos do desenho.

B1. Modo de *Apresentação*: Tipo de estrutura da enunciação

A apresentação do enunciado possui múltiplas formas de apresentação. Quando falamos de estrutura de apresentação referimo-nos tanto à disposição das suas partes com vista a uma inteligibilidade adequada ao seu objectivo pedagógico (e que pode assumir tanto a forma de uma equação aritmética como a de um apontamento aforístico) como ao modo como este se desenvolve temporalmente.

B2. Modo de *Apresentação*: A forma de inserção na estratégia pedagógica

Como referimos atrás, um enunciado é sempre um fragmento de uma abordagem de ensino do desenho. Isto implica que o enunciado deverá considerar esta realidade, seja de forma explícita, de modo insinuante ou, ainda, mantendo um registo de silêncio – provisório – perante a sua função e papel nesse processo.

B3. Modo de *Apresentação*: Nível (da formulação – fase da formação a que remete)

Esta característica a que chamamos (por oposição à dificuldade absoluta de um conteúdo) de dificuldade relativa de um enunciado consiste, na verdade, na aferição da dificuldade de um determinado enunciado na forma como apresenta os conteúdos (e não sobre os conteúdos, propriamente ditos, ali tratados).

C. Os conceitos de *Desenvolvimento*

Por conceitos de Desenvolvimento referimo-nos aqui ao modo como o enunciado do exercício encerra o seu resultado – revelando, deixando entrever ou adivinhar ou ainda bloqueando em absoluto a relação entre os conteúdos nomeados no enunciado e o produto a que o enunciado poderá, eventualmente, dar acesso.

C1. Forma de *Desenvolvimento*: Dirigido

Trata-se de um tipo de enunciado cujo objectivo é o tratamento (e consequentemente a experimentação) de um problema específico. Podemos falar de *alvo directo*, uma vez que a sua natureza é fechada, pragmática, pretendendo eliminar desvios ou atalhos.

C2. Forma de *Desenvolvimento*: Elíptico

É um tipo de enunciado cujo objectivo é a experimentação de uma zona de problematização, mais do que apenas um problema específico. Podemos falar aqui de *alvo indirecto*, uma vez que o seu desenvolvimento, apesar de dirigido, admite a identificação de fugas e novos trilhos, apesar da sua eficácia confirmar pelo ajuste ao local-alvo inicial.

C3. Forma de *Desenvolvimento*: Deslizante

Trata-se de um tipo de enunciado cujo desenho, no momento do acesso, permite visualizar – ou pelo menos adivinhar – um objectivo. No entanto (dependendo naturalmente da agilidade e ousadia inventiva do aluno), à medida que a experimentação acontece, o objectivo e a sua formalização desvanecem-se e perdem sentido. Pode, neste caso, falar-se de *falso alvo*, uma vez que a sua natureza é aberta, pragmática, pretendendo que os resultados, em última instância, questionem a própria legitimidade do enunciado – denunciando ou expandindo a sua matriz.

a2. Distribuição de enunciados de diversos autores na grelha proposta

Apesar de serem esparsas as abordagens sobre a implementação da prática da aprendizagem do desenho artístico em ambiente pedagógico que, nas últimas décadas, conseguem formular, de forma consistente, a questão do ensino da prática do desenho ou, mais exactamente, analisar e propor processos de implementação do dispositivo da experimentação do desenho em ambiente pedagógico, podemos identificar alguns casos notáveis. Adiante apresentamos, a título ilustrativo e de acordo com a grelha de classificação referida, alguns enunciados de exercícios retirados destas obras.

a3. Exemplos de enunciados próprios no que respeita à forma de desenvolvimento do exercício (ponto C da grelha de análise)

Ao longo do meu percurso como professor de Desenho de Artes Plásticas, elaborei, apresentei e desenvolvi inúmeros enunciados para exercícios de desenho. Se bem que eu tivesse a consciência da diversidade de territórios que os enunciados cobriam – no que respeita, em traços gerais a conteúdos, objectivos e métodos de implementação – foi já recentemente que a questão da classificação e a organização desses enunciados se colocou de forma mais evidente. Tratou-se, creio, de um prolongamento da prática pedagógica e do pensamento sobre essa prática. Esta reflexão sobre a prática do ensino do desenho foi, como se referiu, sustentada por diversos autores que, de forma directa ou indirecta, pensaram a questão dos dispositivos de implementação da prática do desenho em ambiente pedagógico. Entre eles destaco, para além das referências já mencionadas, Howard Riley – particularmente a sua abordagem nos textos “*Firing Practice: Drawing as Empowerment*” (in *Journal of Visual Art Practice*, Volume: 1, Issue: 3, November 2002, pag: 150-161), e “*Drawing: Towards An Intelligence Of Seeing*” (in GARNER, Steve – *Writing on Drawing*. Chicago: Intellect Bristol, The University of Chicago Press, 2008, pag:153-166), onde o autor desenvolve a sua teoria sobre as funções pedagógicas do desenho.

Apresento abaixo, segundo a grelha de classificação descrita, alguns enunciados de exercícios retirados da própria prática do ensino de forma a esclarecer o ponto C da grelha de análise:

C	Desenvolvimento (forma de)	C1 Dirigido <p>“O material fissurado”</p> <p>(Enunciado de exercício desenvolvido no âmbito do programa de Desenho de Artes Plásticas da ESAD.CR, 2º ano, 2000)</p> <div data-bbox="713 356 810 493" data-label="Image"> </div> <p>O retângulo acima figura uma placa de material e o risco nele desenhado representa uma fissura nessa placa. Da listagem de 12 materiais abaixo escolha 4 (aqueles que achar mais interessantes...).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 pedra 2 mosaico cerâmico 3 gelo 4 vidro 5 madeira 6 gesso 7 folha metálica 8 barro cru 9 cartão 10 lona 11 papel de arroz 12 algodão <p>Considere que cada folha A4 é uma placa de um dos materiais escolhidos e com grafite (nas durezas que entender) desenhe a fissura de modo a representar aquela fissura conforme à natureza do material em questão.</p> <p>“Dissecação mecânica”</p> <p>(Enunciado de exercício desenvolvido no âmbito do programa de Desenho do Ar.Co, 1999)</p> <p>Observe atentamente o banco de madeira.</p> <p>As linhas ali marcadas correspondem às intercepções de planos imaginários com o banco. Considerando estes cortes, desenhe as secções pela seguinte ordem:</p> <p>trabalho a</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 vermelho 2 laranja 3 amarelo 4 verde 5 azul
---	--------------------------------------	--

		<p>6 roxo</p> <p>trabalho b</p> <p>Desenhe uma perspectiva explodida do mesmo objecto, ou de um semelhante, considerando que os seus fragmentos correspondem às partes constituintes do todo construtivo.</p> <p>“O mundo como mapa”</p> <p>(Enunciado de exercício desenvolvido no âmbito do programa de Desenho de Artes Plásticas da ESAD.CR, 2º ano, 2001)</p> <p>O exercício é executado simultânea e paralelamente no quadro e na mesa (folhas A2)</p> <p>Parte A</p> <p>1 a origem do mapa: o contorno: um objecto mergulhado em tinta branca.....</p> <p>Parte B</p> <p>1 no centro da folha A2 começar por apontar a lápis uma versão pessoal.</p> <p>do mapa-mundi, fazendo coincidir Portugal com o centro da folha.</p> <p>2 através de um processo participativo que parte dessas versões individuais, vai-se construindo um mapa no quadro e rectificando (a caneta) as versões individuais.</p> <p>3 sobre este registo em desenho de contorno (o nível de cota zero das linhas de costa), introduzem-se, noutra cor, os lugares naturais notáveis do mapa.</p> <p># comparação das descrições privadas com o atlas "real".</p>
C2	Elíptico	<p>“Jogo de esvaziar palavras”</p> <p>(Enunciado de exercício desenvolvido no âmbito do programa de Desenho do Ar.Co, 1999)</p> <p>1 . com uma mira (<i>moldura visual</i>) de papel, escolha um fragmento da “paisagem” da sala ;</p> <p>2 . elabore um desenho dessa “paisagem” utilizando simultaneamente as palavras que a descrevem.</p> <p>3 . este desenho (esta descrição) tem que permitir dois acessos: o de um analfabeto e o de um “escriva”, incapaz de entender o desenho de representação das coisas.</p> <p>4 . o método de construção do processo fica ao critério do aluno.</p> <p>“Separação dos corpos”</p> <p>(Enunciado de exercício desenvolvido no âmbito do programa de Desenho de Artes Plásticas da ESAD.CR, 2º ano, 2001)</p>

	<p>Grupos de dois alunos: exercício à volta da descrição de dois objectos efémeros</p> <ol style="list-style-type: none"> os alunos dispõem-se em pares, costas com costas cada aluno escolhe, em segredo, um objecto que considere de descrição difícil <ol style="list-style-type: none"> O aluno A prepara uma descrição do objecto, organizando uma lista de características. O aluno A descreve o objecto enquanto o aluno B desenha aquilo que ouve sem ver. Após 30 minutos o aluno B pode fazer 3 perguntas relacionadas com a forma do objecto. Verificam-se comparativamente os equívocos e a sua origem. Repete-se o exercício com um novo objecto trocando os alunos o lugar no processo. Verificam-se as diferenças entre o primeiro e o segundo desenho. <p style="text-align: center;">“O tanque, o poço e a cisterna”</p> <p>(Enunciado de exercício desenvolvido no âmbito do programa de Desenho do Ar.Co, 1999)</p> <p>Utilize os processos de desenho que entender, desde que sejam compreensíveis.</p> <p>Sob um longínquo vale frondoso, extenso e estreito, passa uma linha de água; ali existem um tanque, um poço e uma cisterna.</p> <p>Neste momento está a descrevê-lo a um amigo.</p> <ol style="list-style-type: none"> através de 3 conjuntos de apontamentos descreva os três objectos através de 3 pequenos textos descreva os três objectos <p>Nota: algumas evocações poderiam ser: o espaço subtraído, a contenção da água, a alteração do nível do chão, as dimensões do objecto, a natureza dos materiais, a superfície naturalmente estável do chão por oposição àquela outra, provisória e instável, da água.</p>
C3	<p>Deslizante</p> <p style="text-align: center;">“Toolbox”</p> <p>(Enunciado de trabalho extensivo desenvolvido no âmbito do programa de Desenho de Artes Plásticas, 2º ano, 2002)</p> <p>A partir dos conceitos apresentados para o exercício, elabore um conjunto de premissas/enunciados que, através de uma <i>tematização</i>, organizem um projecto de desenho.</p> <p>a Les dents, la bouche / Les dents la bouchent / L'aidant la bouche / Laides en la bouche / Lait dans la bouche, etc.</p> <p>(J-P. Brisset; trad. literal: Os dentes, a boca / Os dentes a interceptam / Ajudando-a a boca / Feias na boca / Leite na boca, etc.)</p> <p>b (...) A Grade começa a escrever; quando termina o primeiro esboço da inscrição no dorso do indivíduo, a capa de algodão gira e faz girar o corpo lentamente, sobre um dos lados, para dar mais espaço à Grade. Ao mesmo tempo, as partes que já se encontram escritas apoiam-se sobre o algodão, que graças à sua preparação especial estanca a emissão de sangue e prepara a superfície para um aprofundamento da inscrição. Assim, à medida que o corpo vai rodando, estes dentes na extremidade da Grade arrancam o algodão das feridas, removem-no das cavidades, e a Grade pode prosseguir o seu trabalho. E deste modo se</p>

prossigue a inscrição, cada vez mais fundo, durante doze horas. Durante as primeiras seis horas o condenado mantém-se quase com tanta vivacidade como no início, apenas tem dores. Depois de duas horas retira-se a mordada de feltro, porque já não tem forças para gritar (...) Que serenidade toma conta do homem depois da sexta hora! Até os mais teimosos começam a compreender. A compreensão inicia-se à volta dos olhos. Depois expande-se. Nesse momento apetece colocarmo-nos junto a ele sob a Grade. E nada mais acontece: o homem começa apenas a decifrar a inscrição, contrai os lábios para fora, como se escutasse. Você já viu que não é fácil decifrar a inscrição com os olhos, porém o nosso homem decifra-a com as suas feridas. Realmente é preciso muito trabalho; são precisas seis horas, pelo menos! (...)

(descrição do mecanismo de punição, a Grade, num fragmento do texto de Franz Kafka: *A Colónia Penal*)

C “(...) Naquele Império, a arte da Cartografia atingiu uma tal perfeição que o mapa de uma Província ocupava toda uma Cidade e o mapa do Império toda uma Província. Com o passar do tempo, estes mapas desmesurados não satisfizeram e os Colégios de Cartógrafos levantaram um mapa do Império que tinha o tamanho do Império e coincidia pontualmente com ele. Menos dados ao estudo da Cartografia, as gerações seguintes consideraram que este extenso mapa era inútil, e não sem impiedade, entregaram-no às inclemências do sol e dos invernos. Nos desertos do Oeste perduram ainda despedaçadas as ruínas do mapa, habitadas por animais e por mendigos; em todo o país não há outra relíquia das disciplinas geográficas.”

(“Suarez Miranda, *Viages de Varones Prudentes*, Libro Quarto, Cap. XLV, Lérida, 1658”. Jorge Luis Borges, *El Hacedor* /Museu)

D «...“uma certa enciclopédia chinesa” onde está escrito que “os animais se dividem em:

a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, l) desenhados com um pincel muito fino de pêlo de camelo, m) et cetera, n) que acabam de quebrar a bilha, o) que de longe parecem moscas”»

(fragmento de um texto de Jorge Luís Borges)

(notas de rodapé, ou sugestões para começar a pensar)

a) o objecto, parte de objecto, articulação de objectos, coisa de permeio, terceiro objecto, entidade atípica, híbrido de fronteira, objecto-limite, não-objecto, ponto de apoio, charneira...

b) o sentido das palavras contidas no processo: marca, junção, encaixe, sobreposição, fragmento, relação, fragilidade, estabilidade, lógica, mecânica, repetição, estruturação, separação, identidade, ferramenta, área delimitada, singularidade, transição, fronteira, acaso, instrumento, separação, união, diferença, passagem...

c) a possibilidade de usar (todas) as maneiras do desenho (contorno, preenchimento, grafite, tinta, contraste, linear...) de forma a que consiga obter diversos desenhos, inicialmente fragmentários, mas que progressivamente se agrupem de modo a constituírem um projecto.

d) os meios do desenho: qual a importância da natureza do suporte e do riscador neste processo? qual a importância da dimensão do suporte neste processo? qual a importância da técnica do desenho neste processo? qual a importância da velocidade do desenho neste processo? como surge o desenho? como se fixa?

e) algumas acções do desenho no contexto específico do exercício: articular, ajustar, bordejar, construir, cruzar, desmanchar, dobrar, deslizar, encaixar, encadear, fracturar, isolar, inserir, ligar, misturar, mudar, retirar, separar, sobrepor, unir/reunir...

“Organizar o recinto: a percepção do limite”

(Enunciado de exercício desenvolvido no âmbito do programa de Desenho do Ar.Co, 1999)

1 o lugar-equação

o objecto inscreve-se num limite

o objecto é parte da ideia desse limite

2 a construção do desenho

		<p>o objecto tem um interior esse interior tem um espaço de transição possui iluminação natural controlada é constituído por dois materiais o primeiro material é madeira o segundo material pode encerrar água</p> <p>3 o desenho da construção</p> <p>existe a gravidade existe uma estrutura que agrega o objecto existe uma relação com o solo existe uma fisicalidade expressiva dos materiais existem o material pela luz e pelo material existem dois artesãos que executarão o objecto</p> <p>“Uma engenhoca esquisita”</p> <p>(Enunciado de exercício desenvolvido no âmbito de um Workshop de Desenho realizado no Centro de Pedagogia e Animação do CCB, 2002)</p> <p>Tema geral do projecto: «brincar com as palavras, jogar com as imagens»: fazer um livro</p> <p>Operação dupla de fuga às figurações adquiridas e colocar os alunos em contacto com a invenção das matérias visuais e plásticas. A partir de uma conversa inicial que apresentará a ideia para trabalho: os maquinismos no mundo (por contraste à progressiva aceitação do conceito das "caixas negras" da informática) e que evocará as máquinas do quotidiano (da tesoura à bicicleta...) e as máquinas mágicas da ciência e da ficção, as crianças proporão a invenção de um mecanismo que resulte de um desejo privado e que terá 3 fases de trabalho:</p> <p><i>1º Período</i></p> <p>Descrever com palavras soltas ou frases curtas a intenção do mecanismo, a sua função, o seu aspecto...</p> <p><i>2º Período</i></p> <p>Construir em cartolina branca e fio de nylon preto (com fita-cola) um modelo desse maquinismo («como se fosse para explicar aos engenheiros que o irão desenvolver e construir»)</p> <p><i>3º Período</i></p> <p>Desenhar (com barra de grafite e guache aplicado com pincel grande, em folhas A3 e A2) aquilo que o modelo elaborado não chega para dizer: o funcionamento, pormenores, lugar, escala... Usando sempre a dimensão máxima da folha para a elaboração dos desenhos.</p>
--	--	--

a4. Exercícios de Desenho para design: um projecto editorial em curso

Apresento adiante, por considerar tratar-se de um elemento elucidativo do ponto de vista aqui proposto sobre o exercício de desenho, alguns dos cerca de 100 enunciados que integram um livro da minha autoria (actualmente no prelo e cuja 1ª edição, pela Editora Lidel-FCA, Lisboa, está estimada para Setembro de 2012). O terreno de incidência dos exercícios de desenho, apesar de estabelecerem relações evidentes com o tema da tese, não coincide com ele. Este livro é dirigido à prática do desenho no âmbito do Design Industrial ou de Produto. Ainda assim muitas das questões que se colocam à volta das problemáticas que aqui abordamos são as mesmas. As fichas que constituem o livro são uniformizadas de forma análoga; apresentamos abaixo alguns elementos sobre o livro, bem como 4 fichas de exercícios.

b. Amostra de livros sobre a prática do ensino do desenho – através dos exercícios e sua enunciação

Para a presente investigação foi reunida uma bibliografia identificada como fundamental para a compreensão do tema estudado. A origem deste pequeno acervo está associada ao meu percurso pessoal como professor de desenho. A escassez de referências pedagógicas para a implementação da prática do desenho é, frequentemente, aceite como um facto inelutável. O meu confronto com esta realidade levou-me, desde cedo, a procurar as referências que outros professores de desenho como eu – e antes de mim – teriam usado para a sustentação das suas próprias aulas. Foi já no decurso dessa procura (e após o encontro com os trabalhos de autores como Kimon Nikolaides e Philip Rawson) que me deparei com o trabalho efectuado sob coordenação de José Gomez Molina e Lino Cabezas, particularmente o volume directamente relacionado com esta problemática específica, o volume “*El Manual De Dibujo*”, de 2004. Nessa obra, particularmente um colaboradores do volume (Juan Bordes, o investigador responsável pela Parte III - Os Manuais do Manual:

Bifurcações do Desenho), dirigia a sua atenção sobre esta questão precisa: a relevância da história do Desenho através dos Livros e Manuais (o assunto seria mais tarde abordado por Ann Bermingham (2000), num espectro cultural simultaneamente mais vasto e incisivo em denominado “*Learning to Draw: Studies in the Cultural History of a Polite and Useful Art*”)

O trabalho inicial sobre o assunto dividiu as obras analisadas em três categorias distintas: *Referências para o ensino do desenho*, *Referências para a compreensão histórica do tema* e *Manuais concebidos para acesso autodidacta à prática do desenho – categorias que mantivemos para a amostra abaixo*. O estudo destas propostas concretas para o ensino do desenho compreendeu, em diversos casos, a selecção de enunciados de exercício de desenho e sua experimentação em ambiente pedagógico. Um número considerável das obras em questão nunca conheceram segunda edições e encontram-se actualmente esgotadas. A sua obtenção (através da consulta de acervos bibliográficos e, sobretudo da aquisição de exemplares através de alfarrabistas) foi difícil e demorada. Adiante apresentamos apenas as fichas de algumas das obras estudadas para este trabalho que remetem para a primeira das três categorias. Estas fichas incluem a referência da obra, o índice da sua estrutura e ainda uma pequena descrição crítica dos conteúdos e da estratégia pedagógica ali explicitada ou, frequentemente, apenas apontada.

1. John Ruskin. *Elements of Drawing*. 1ª ed.1859.

Este livro demonstra particularmente bem a natureza transversal de alguns dos conteúdos e estratégias omnipresentes no ensino do desenho.

Os enunciados dos exercícios são apresentados ao longo do texto, inseridos num discurso fluido e didáctico. O texto *Elements of Drawing* tem uma forma epistolar onde o autor, na introdução de 1859, nos apresenta algumas questões que estão necessariamente associadas a qualquer estratégia de ensino do desenho: a definição dos objectivos, a definição das tácticas metodológicas e o calendário implicado no desenvolvimento dessas metodologias. Em grande medida, e não apenas no seu estágio inicial, Ruskin defende que, no essencial, a aprendizagem do desenho é um somatório de confrontos com problemas práticos. O desenho cumpre aqui uma função pedagógica precisa: construir uma percepção eficaz. Uma relação sólida de causa e efeito confirmaria assim a relação que existe entre a qualidade do olhar e as competências no desenho – e consequentemente da produção que esse olhar sustenta. Os exercícios são distribuídos

ao longo do texto que constitui, ainda hoje, uma notável abordagem pedagógica do desenho. O livro é composto por uma Introdução e três cartas (Letters):

Preface

Letter 1. On first practice

Letter 2. Sketching from Nature

Letter 3. On colour and Composition

2. Paul Klee. *La Pensée Créatrice, Écrits sur l'Art, Notes Pedagogiques*, 1920-1925.

Esta obra não consiste exactamente num livro estruturado. Consiste o volume numa colecção de escritos pedagógicos que Paul Klee (que conciliava, durante este período, o trabalho como artista plástico com o de professor na Bauhaus) deixou e que testemunham a sua actividade pedagógica. Do ponto de vista do ensino do desenho artístico este material demonstra bem o quanto o universo de referência sobre esta questão se encontra disseminado por referências temporais e disciplinares muito heterogéneas. Um olhar contemporâneo sobre a prática do ensino do desenho deverá, para encontrar os dispositivos de problematização associados ao ensino do desenho, disponibilizar-se para a travessia de fronteiras habitualmente estabelecidas noutros paradigmas (artísticos e culturais). Deste surpreendente conjunto de notas é possível identificar alguns exercícios que Klee trabalhava, nas aulas, com os seus alunos. Os enunciados dos exercícios são apresentados sempre no contexto de uma problematização. A sua função é, portanto, muito evidente. Contudo, o mesmo já não se passa com o modo como estes enunciados lançam o trabalho dessa problemática. Os seus termos (pelo menos nos fragmentos escritos e gráficos que nos chegam, sem a presença pedagógica do seu autor) são lacónicos e elípticos. Essa dificuldade não os impede, no entanto, de configurarem algumas das formulações mais estimulantes (da ideia de exercício de desenho) a que tivemos acesso.

3. Kimon Nicolaidis, *The Natural Way to Draw*. 1ª ed. 1938

Esta obra é uma referência fundamental para o ensino do desenho. Constitui, desde há mais de meio século, uma abordagem fundamental para o acesso à prática estruturada do desenho. O autor, para além de pintor, foi um professor mítico de desenho entre os anos 20 e 40 do século XX, em Nova Iorque. Em toda esta obra transparece o profundo saber associado a uma longa prática do ensino do desenho. O processo de aprendizagem proposto (o método) é sequencial e acompanhado por tabelas de exercícios muito elaboradas, nas quais é sempre definida uma relação entre o exercício e a sua duração. Os enunciados dos exercícios são apresentados sempre neste contexto ou seja, como uma proposta sequenciada de acções da prática experimental do desenho. Tal como acontece nas aulas de um curso de desenho, eles pretendem ser a confirmação pessoal de um discurso teórico sobre a prática do desenho. Todas as imagens do livro (era essa a intenção do autor, que não chegou a assistir à conclusão do livro) são imagens de desenhos de alunos realizados nas suas aulas – sobre o mesmo assunto tratado em cada secção do livro. Índice da obra:

How to Use this Book

Section 1. CONTOUR AND GESTURE

Exercise

1. Contour Drawing
2. Gesture Drawing
3. Cross Contours

Section 2. THE COMPREHENSION OF GESTURE

Exercise

4. Potential Gesture
5. The Flash Rose

Section 3. WEIGHT AND THE MODELLED DRAWING

Exercise

6. Weight
7. The Modelled drawing

Section 4. MEMORY AND OTHER QUICK STUDIES

Exercise

8. Memory Drawing\Moving action
9. Moving Action
10. Descriptive Poses
11. Reverse Poses
12. Group Poses

Section 5. THE MODELLED DRAWING IN INK – THE DAILY COMPOSITION

Exercise

13. The Modelled Drawing in Ink
14. The Daily Composition

Section 6. THE MODELLED DRAWING IN WATER COLOR – RIGHT-ANGLE STUDY

Exercise

15. The Modelled Drawing in Water Color
16. Right-Angle Study

Section 7. EMPHASIS ON CONTOUR – THE HEAD

Exercise

17. The Five-Hour Contour
18. Quick Contour
19. The Head
20. The Gesture of the Features
21. Right-Angle Contours

Section 8. SPECIAL FORM STUDIES

Exercise

22. Part of the Form
23. Ten-Minute Form Studies

Section 9. AN APPROACH TO THE SUBJECT OF TECHNIQUE

Exercise

24. The Modelled Drawing in Ink – continued
25. Back to the Model

Section 10. THE SIMPLE PROPORTIONS – EFFORT

Exercise

26. The Modelled Drawing in Water color – continued

Section 11. THE STUDY OF DRAPERY

Exercise

27. Quick Studies of Drapery
28. Long Study of Drapery

Section 12. THE FIGURE WITH DRAPERY – THE SUBJECTIVE IMPULSE

Exercise

29. The Figure With Drapery

30. The Daily Composition – continued

Section 13. THE SUSTAINED STUDY

Exercise

31. The Extended Gesture Study
32. The Sustained Study

Section 14. LIGHT AND SHADE

Section 15. AN APPROACH TO THE STUDY OF ANATOMY

Exercise

33. Study of the Bones

Section 16. THE LONG COMPOSITION

Exercise

34. The Long Composition

Section 17. EXERCISES IN BLACK AND WHITE CRAYON

Exercise

35. The Sustained study in crayon
36. Gesture in black and white
37. Drapery in black and white

Section 18. STUDIES OF STRUCTURE

Exercise

38. Gesture studies of anatomy
39. Hand and arm
40. The Shoulder girdle
41. Leg and knee
42. The foot
43. The eye
44. The ear

Section 19. ANALYSIS THROUGH DESIGN

Exercise

45. Contrasting lines
46. Straight and curved lines

Section 20. STUDY FROM REPRODUCTIONS

Exercise

47. Composition from reproductions
48. Anatomy from reproduction
49. Analysis of reproductions

Section 21. THE MUSCLES

Exercise

50. Study of the muscles

Section 22. EXERCISES IN BLACK AND WHITE OIL COLOR

Exercise

51. Sustained study in oil color
52. Gesture drawing in oil
53. Half-hour study in oil

Section 23. ANALYSIS THROUGH DESIGN – CONTINUED

Exercise

54. The predominating shape
55. Modelling the straight and curve
56. Straight and curve in frames

Section 24. THE SUBJECTIVE ELEMENT

Exercise

57. The subjective study

Section 25. AN APPROACH TO THE USE OF COLOR

Exercise

58. Gesture on colored paper
59. Straight and curve in color
60. The subjective study – continued
61. The sustained study in oil (variations)

- 62. The sustained study in oil – continued
- 63. Full color
- 64. Arbitrary color

4. Robert Kaupelis. *Learning to Draw: A Creative Approach*. 1ªed.1966

Este livro compõe, sobretudo quando articulado com o outro livro, posterior do mesmo autor (apresentado adiante), uma interessante proposta pedagógica de ensino do desenho. O autor, um renomado professor de desenho nas décadas de 1960-1970, apresenta aqui um ponto de vista particularmente consistente sobre a aprendizagem do desenho artístico à data. A particularidade da abordagem consiste sobretudo no modo como essa proposta pedagógica é apresentada – e que, apesar de se ter tornado corrente, foi, à data, inovadora. Os enunciados dos exercícios, inseridos em categorias que se revelam inscritas na mesma linha genealógica de Nikolaidis, são apresentados didacticamente segundo diversos tipos de fichas e incluem anotações, sugestões, exemplos e possíveis ramificações. As imagens que apoiam o discurso são reproduções de desenhos de artistas plásticos – retiradas de diversas épocas ao longo da história do desenho. Índice da obra:

Preface

1. **Drawing Materials**
2. **Contour Drawing**
3. **Quick Contours**
4. **Gesture Drawings**
5. **Modeled Drawing**
6. **Modeled Space**
7. **Memory Drawing**
8. **Automatic Drawing**
9. **Drawing from Projected Images**
10. **Search for Form**

5. Seymore Simmons e Marc Winer. *Drawing: The Creative Process*. 1ªed. 1977

Esta obra – cuja consistência pedagógica foi já reconhecida e analisada, em 2001, em “*El Manual de Dibujo: Estrategias de su enseñanza en el siglo XX*” de Juan José Gomez Molina , Lino Cabezas & Juan Bordes – segue uma formulação muito próxima do ponto de vista de Philip Rawson sobre o Desenho. Apesar de obedecer a uma estruturação temática, a abordagem não recai em equívocos de simplificação de conteúdos e procedimentos. O livro contém um vasto número de enunciados de exercícios de desenho. Os enunciados são apresentados de forma económica e clara e acompanhados por reproduções de desenhos que estabelecem com eles relações inteligíveis sem comprometerem a proposta pedagógica. Estes desenhos ora são retirados da história do desenho, ora são produzidos especialmente para ilustração de um problema (por Marc Winer). Índice da obra:

Introduction	Why We Draw
	Different modes of seeing and drawing
Chapter I	Basic Techniques and Materials
	Working on your own
	Materials and Mediums

	Matting and framing
Chapter I The Elements of Drawing	
	Line
	Form
	Value
	Space
	Texture
	Color
Chapter III Still Life	
	Abstract Textural Experimentation
	The Study of Form: Perspective and Proportions
	The Object Alone and in Composition
	Specific Studies in Form and Texture
	Natural Forms
	Man-Made Forms
	Selection and Arrangement
	Interiors
Chapter IV Landscape	
	Choosing a Landscape
	Organizing a Landscape for Drawing
	Perspective in Landscape
	Composition
	The components of Landscape
	Man-Made Form in Landscape
	Color
	Linear Perspective
Chapter V The Figure	
	Working With Models
	Proportions
	Foreshortening
	Drawing Hands and Feet
	The Finished Drawing
	An Introduction to Color and the Figure
	The Clothed Figure
	Composition and Multiple Figure Work
	The Figure in Abstraction and Imagination
Chapter VI Anatomy	
	The Skeleton
	Joints
	Muscles
\	The Body in Segments
	Superficial Characteristics
	Anatomical Studies
Chapter VII The Portrait	
	The Head
	The Features
	Accessories (glasses, jewelry, clothing)
	Characterization and Caricature
	Self-Portrait

	The Portrait Sitting
Chapter VIII	Animal Drawing
	Animal Anatomy
	Gesture Drawing
	Geometric Drawing
	Individual animal Studies
	Animals in Composition
Chapter IX	Imagination, Abstraction and Composition
	Composition: Learning by Copying
	Abstraction
	Imagination
Conclusion	

6. Betty Edwards. *Drawing on the Right Side of the Brain*. 1ª ed. 1979

Concebidos como dois livros de Betty Edwards sobre a aprendizagem do desenho (*Drawing on the Right Side of the Brain* e *Drawing on the Artist Within*) são, na verdade, livros sobre a percepção e a sua compreensão através do desenho. Recorrendo à neurologia e, particularmente ao conhecimento do funcionamento visual e performativo do cérebro humano, a sua pertinência (esta obra foi abordada em profundidade em “*El Manual de Dibujo: Estrategias de su enseñanza en el siglo XX*” de Juan José Gomez Molina , Lino Cabezas & Juan Bordes) e a sua utilidade, para um professor de desenho, reside precisamente nesse ponto: ela apresenta de forma eficaz, mecanismos e dispositivos que obrigam o executante a experimentar a prática do desenho através de uma consciência permanente e cerebral da figura desenhada. . Os enunciados dos exercícios são apresentados como demonstrações de um pressuposto específico. O seu objectivo é demonstrar a eficácia performativa deste ponto de vista sobre a prática do desenho – e por isso a sua autora dirige a obra ao principiante do desenho. do ponto de vista pedagógico, é mais adiante que a abordagem ganha a sua pertinência, precisamente porque obriga o desenhador a questionar os seus hábitos e preconceitos na representação pelo desenho. Índice da obra:

Preface

Introduction

1. **Drawing and the Art of Bicycle Riding**
2. **The Drawing Exercises: one Step at a Time**
3. **Your Brain: The Right and Left of It**
4. **Crossing Over: Experiencing the Shift from Left to Right**
5. **Drawing on Memories: Your History as an Artist**
6. **Getting Around Your Symbol System: Meeting Edges and Contours**
7. **Perceiving the Shape of a Space: The Positive Aspects of Negative Space**
8. **Relationship in a New Mode: Putting Sighting in Perspective**
9. **Facing Forward: Portrait Drawing with Ease**
10. **The Value of Logical Lights and Shadows**
11. **Drawing on the Beauty of Color**
12. **The Zen of Drawing: Drawing Out the Artist Within**

Afterword: Is Beautiful Handwriting a Lost Art

Postscript For Teachers and Parents

7. Robert Kaupelis. *Experimental Drawing*. Watson-Guption. 1ªed. 1980

Esta edição apresenta uma sequência lógica do primeiro livro do autor. Pressupõe um 'utilizador' mais experiente e, sobretudo, pretende avançar sobre terrenos mais contemporâneos de formulação da imagem – através do desenho. A formulação dos enunciados dos exercícios é análoga à obra anterior, mas dela se depreende uma postura menos conclusiva: os enunciados servem para apontar linhas experimentais – na maior parte dos casos, a partir de outros procedimentos, já existentes, de construção das imagens. Índice da obra:

Chapter I	A Few Words
Chapter II	Some Basics Contour, Gesture and Modeled Drawing
Chapter III	Organization/Structure Making Things "Work Together"
Chapter IV	Using Light and Dark
Chapter V	Photographs, Grids and Projected Images
Chapter VI	Probing a Single Form-Idea
Chapter VII	Old and Modern Masters
Chapter VIII	Drawing Extended
Chapter IX	Now to Begin...

8. Claudia Betti e Teel Sale. *Drawing, A Contemporary Approach*. 1ªed.1980

Esta obra pretende testemunhar, como outras já mencionadas, um percurso de aprendizagem do desenho – que é, também, o ponto de vista dos seus autores sobre o ensino do desenho. É uma soma articulada dos registos de uma prática. A estrutura do livro é muito pormenorizada e apoia-se muito nos enunciados para o desenho, tentando compatibilizar a dimensão histórica do desenho com as sensibilidades contemporâneas (à data, naturalmente). Os enunciados dos exercícios são apresentados de forma clara e didáctica sem abdicarem da complexidade e sem ignorarem as dificuldades encontradas pelo praticante do desenho num contexto actual. O livro tem uma particularidade: os exercícios são, ao longo de todo o livro, numerados sequencialmente (um total de 73 enunciados), podendo inferir-se dessa linha de enunciados a imagem de uma postura pedagógica coerente. Índice da obra:

Part One – INTRODUCTION TO DRAWING

Chapter 1 - Drawing: Thoughts and Definitions Subjective and Objective Drawing The Viewing Audience Subject and Treatment Conclusion
Chapter 2 - Learning to See: Gesture and Other Beginning Exercises

Gesture Drawing
Other Beginning Exercises
Summary: The Benefits of Gesture, Continuous-Line, Organizational-Line and Blind-Contour Drawing

Part Two – SPATIAL RELATIONSHIPS OF THE ART ELEMENTS

Chapter 3 - Shape and Volume

Introduction to Spatial Relationships of the Art Elements
Positive and Negative Shape
The Shape of the Picture Plane
Shape as Plane and Volume
Summary: Different Kinds of Space

Chapter 4 - Value

Ways of Creating Value
Arbitrary Use of Value
Descriptive Uses of Value
Expressive Uses of Value
Summary: Spatial Characteristics of Value

Chapter 5 - Line

Determinants of Line Quality
Types of Line
Summary: Spatial Characteristics of Line

Chapter 6 - Texture

Actual Texture
Crossover Texture
Simulated Texture
Invented Texture
Summary: Spatial Characteristics of Texture

Chapter 7 - Color

Color Media
Color Terminology
Color Schemes
Warm and Cool Colors
How Color Functions Spatially
Influences on Contemporary Attitudes Toward Color
Summary: Spatial Characteristics of Color

Chapter 8 - Spatial Illusion and Perspective

Eye Level and Base Line
Aerial Perspective
Linear Perspective
Multiple Perspective
Stacked Perspective
Foreshortening
Summary: Spatial Illusion

Part Three – A CONTEMPORARY VIEW

Chapter 9 - The Picture Plane

Assertion and Denial of the Picture Plane
Division of the Picture Plane
Summary: Personal Solutions

Chapter 10 - Thematic Development

Individual Themes

Group Themes
Shared Themes
Summary: Development of a Theme

Chapter 11 - **A Look at Art Today**

Proliferation of Styles
Contemporary Sources of Imagery
Crossover of Categories
Conclusion

Guide A – **Materials**

Guide B – **Presentation**

Guide C – **Keeping a Sketchbook**

Guide D – **Breaking Artistic Blocks**

**9. Ian Simpson. *Drawing Seeing and Observation*. Bulfinch Press.
1^aed.1982**

Este livro inscreve-se na mesma linha genealógica dos anteriores. O autor tem uma longa carreira enquanto professor de desenho em diversas escolas de arte – em Londres e Nova Iorque – e muita experiência como comunicador. Esta articulação de experiências permite a produção de um livro com um espírito invulgarmente didático. Os enunciados dos exercícios são integrados no interior do discurso analítico (e não isolados como propostas de trabalho lançado para experimentação). Isto implica uma relação partícipa com o texto e aceitar esta disposição tutorial da narrativa. Índice da obra:

Foreword

Introduction

1. **Drawing techniques and approaches**
2. **Assessing and drawing two dimensions**
3. **Assessing three dimensions**
4. **The third dimension – Rectangles flat-on**
5. **Rectilinear forms from different viewpoints**
6. **Rectangles and gradients**
7. **Circles, cylinders and cones**
8. **Observation and previous knowledge**
9. **From geometric to Natural Forms**
10. **Forms with no flat surfaces**
11. **Analysis and Selection**
12. **Perspective and other drawing systems**
13. **Texture**
14. **Light, shadows and reflections**
15. **Some different approaches to observation**
16. **Movement**
17. **Developing a personal language**
18. **Some artists on drawing**
19. **Summary**

10. Philip Rawson, *The Art of Drawing: An Instructional guide*. 1^a ed.1984

Philip Rawson, para além de especialista em arte oriental e de ter coberto um vasto número de áreas disciplinares, foi o autor de uma das obras mais interessantes e exaustivas sobre o desenho (sobretudo com o seu livro fundamental *Drawing*, de 1969), sua história, significado e procedimentos artísticos. O trabalho de Philip Rawson nesta área (cujo testemunho directamente relacionado com a prática pedagógica se traduz no livro "*Seeing Through Drawing, The Art of Drawing: An Instructional Guide*"), propõe uma análise das ferramentas e procedimentos do desenho sem abdicar da complexidade que esta operação envolve. Sem recorrer a simplificações e cobrindo um espectro historio muito alargado, a obra de Rawson é, ainda hoje, uma referência incontornável. Este livro é, assim, a sua incursão no ensino do desenho e o seu testemunho pedagógico – a partir da sua experiência pedagógica como professor durante vários anos como professor de desenho do School of Art and Design. Goldsmith's College, University of London, em Londres (no qual foi reitor- Dean). Os enunciados dos exercícios são apresentados ao longo do texto, inseridos num discurso fluido e didáctico extremamente estruturado (ver índice). Surpreendentemente, esta forma pouco habitual de apresentação dos enunciados não compromete a sua clareza e o propósito que servem na aprendizagem do desenho. As imagens que acompanham o texto são retiradas da história do desenho, abarcando diversas culturas e épocas. Índice da obra:

Introduction

PART I – Mark, Line and Structure

1. Marks on the Ground
2. Lines
3. Expression of Lines
4. Scale of Directions
5. Rhythm
6. Format
7. Format and Expression
8. Connection between Lines
9. Activity of Lines in Combination
10. Humanity and Expression

PART II – Area and Surface

11. Enclosures
12. Enclosure Types: Organic
13. Enclosure Types: Geometric
14. Negative Spaces
15. Toning
16. Frottage and Collage
17. Tearing and Cutting

PART III – Schematic Connections

18. Groups
19. Grids and Counterchange
20. The Diagram
21. Constructivism and its Derivatives

PART IV – Representation and the Third Dimension

22. Recognition and Figuration
23. Chance
24. Sign and Conceptual Drawing
25. Scanning and Basic Figuration
26. Complex Scanning
27. The Third Dimension

28. Contained Volume
29. Facets and Volume

PART V - Tone

30. Figuration and Tone
31. Varieties of Graphic Tone
32. Tone and Shadow
33. Special Techniques

PART VI – Space and Figuration

34. Space as Relationship
35. Overlaps
36. The Floor
37. Visual Perspective
38. Drawing Machines and Cameras
39. The Body
40. The Face
41. The Body and Expression
42. Posture and Gesture
43. Dramatic Interaction

11. Ron Bowen. *Drawing Masterclass*. 1ªed.1992

Tal como a obra anterior, este livro pretende apresentar-se como um percurso/método de aproximação à aprendizagem do desenho – directamente decorrente de uma experiência doente num contexto pedagógico e institucional (o autor, americano de origem, é professor na *Slade School of Fine Art* em Londres). Depois de uma introdução onde são expostas as perspectivas sobre o desenho e suas funções, os enunciados estão inseridos em quatro grandes grupos de acção/prática do desenho, num compromisso bem sucedido entre o desenvolvimento temático e a ficha do exercício. Índice da obra:

- Foreword
- Introduction **What is Drawing**
- Chapter 1 **Active Seeing**
- Chapter 2 **Drawing Strategies**
- Chapter 3 **Drawing Elements**
- Chapter 4 **Drawing to Record**
- Chapter 5 **Drawing Subjects**
- Technical Directory

12. Manfredo Massironi. *The Psychology of Graphic Images, Seeing, Drawing, Communicating*. 1ªed. 2002.

Este livro apenas tangencialmente poderá figurar numa lista de obras sobre exercícios de desenho - dirigidos à abordagem das problemáticas associadas à sua aprendizagem. Massironi é um autor de referência na Cultura Visual e esta é uma obra que se inscreve na mesma linha analítica. No entanto, esta proposta tem uma particularidade: o autor introduz, para esclarecer determinadas questões sobre a forma, a

percepção e a comunicação – que são de uma extrema pertinência e que se apresentam enunciados de um modo absolutamente luminoso, esclarecendo de forma extremamente eficaz as questões teórica ali tratadas. São alguns enunciados de exercícios (cerca de uma dezena) que, pela sua singularidade, nos parecem incontornáveis.

13. Daniel M. Mendelowitz, David L. Faber, and Duane A. Wakeham. *A Guide to Drawing*. 1^a ed. 2005.

Este livro constitui um produto resultante do trabalho conjunto de três autores, professores de desenho de artes plásticas. O modo de organização do livro denota esta articulação e a abordagem, do ponto de vista pedagógico, é muito equilibrada e configura uma boa introdução à prática do desenho. Os enunciados dos exercícios são apresentados como projectos de trabalho, articulando áreas de conteúdos com questões processuais. Os enunciados são concebidos de modo a deixar em aberto o caminho da sua execução – após uma consistente abordagem das questões envolvidas naquela prática e dos problemas com os quais o desenhador certamente se deparará

PART I. INTRODUCTION

1. the nature of drawing

PART II. INITIAL EXPERIENCES

2. initial experiences

3. learning to see deeply

4. copying, sketching and the power of influences

PART III. THE ART ELEMENTS

5. line and its expression

6. value and color

7. texture and expression

8. composition

9. perspective and forms in space

PART IV. DRAWING MEDIA

10. dry media

11. wet media

PART V. TRADITIONAL AREAS

12. still life and composition

13. landscape, atmosphere and space

14. the human figure

15. the portrait

PART VI. SYNTHESIS IN DRAWING

16. illustration and drawing

17. expressive drawing

18. mixed media and its expression

14. Jane Stobart. *Drawing Matters*. A&C Black. 1^a ed. 2006

Este livro constitui um exemplar paradigmático de um manual dirigido ao acompanhamento da aprendizagem do desenho mas que, apesar de apontar as linhas temáticas presentes nesse processo, é incapaz de avançar com uma linha estruturada e consistente que efectivamente o distancie dos inúmeros manuais dirigidos ao curioso e ao autodidacta. Não se trata tanto do facto de a atitude pedagógica ser equívoca ou fraudulenta, ou dirigida ao efeito visual dos resultados – como ocorre com tantos manuais dirigidos à prática autodidacta do desenho – mas por o material não constituir um corpus suficientemente consistente e efectivamente esclarecedor das questões que se colocam nessa prática e na sua aprendizagem. Os enunciados dos exercícios são diluídos no curso texto. Índice da obra:

Acknowledgments

Introduction

Chapter I **Materials, Methods and Paper**

Chapter II **Line, Tone, Colour**

Chapter III **Ideas and Intentions**

Chapter IV **Composition and Dynamics**

Chapter V **Measured Drawing and Perspective**

Chapter VI **The Sketchbook**

Chapter VII **Life Drawing**

Chapter VIII **Artist's Drawings**

Chapter IX **Themes, Ideas and Projects**

Chapter X **Practical Tips**

15. Ramón Diaz Padilla. *El Dibujo del Natural en la época de la Postacademia*. 1ª ed. 2007

Este livro constitui uma sólida abordagem sobre a pertinência do desenho de figura humana no contexto pedagógico contemporâneo de ensino do desenho. O rigor na articulação entre a tradição do desenho académico e a modernidade, as funções experimentais presentes nesta operação e a sua sustentação enquanto proposta de prática do desenho não comprometem uma temática que, se tratada de forma inconsistente, tenderia a tornar-se, como tantas outras, absolutamente irrelevante. As questões pedagógicas são apresentadas ao longo do texto, assumindo os enunciados dos exercícios de figura humana são apresentados de forma faseada, apontando técnicas e durações e recorrendo a exemplos de trabalhos de alunos. Índice da obra:

Introducción

1. Una mirada histórica

El dibujo en la formación del artista

Aproximación a los estilos históricos

2. Aprender a dibujar

Enseñanza y aprendizaje

Dibujo y postacademia

3. La mirada y la construcción de la realidad

Percibir, ver y mirar

Pensamiento gráfico y sensibilidad

Los tiempos del hacer e intención gráfica

El tiempo en el dibujo y en la fotografía

Dibujo y frustración

De influencias y citas

La mirada interior

4. Gesto, grafismo e identidad

La mano emancipada

El gesto en el dibujo

La gráfica natural o la naturaleza como gráfica

Dibujo y escritura

5. Dibujos del natural: elementos de aprendizaje

El análisis en el dibujo

Formas cerradas, formas abiertas

Luz, sombra y claroscuro

Composición, equilibrio y ritmo

Ritmo y equilibrio

Idea de representación

Dibujo y el modelo académico

El dibujo del natural como representación creativa

Hacer y pensar el dibujo

Dibujo, proyecto y esquemas

Habilidades representativas

Los procesos del dibujo

Proceso de realización: dos dibujos de estudio de desnudo en ocho fases

6. Los dibujos del natural

Visiones y simulacro en el dibujo

Algunos tipos de dibujo del natural

Los apuntes del natural: anotaciones de identidad propia

El movimiento en el dibujo de movimiento

7. Influencia e interacción de la técnica en los procesos del dibujo

El lenguaje de los medios

Interacción entre idea y técnica

Materiales del dibujo

Herramientas y procedimientos: experimentalismo vanguardista

16. F. Drury e J. Stryker, *Drawing: Structure and Vision*. 1ª ed. 2008.

Com cerca de 450 páginas este livro constitui, nos anos mais recentes, uma das abordagens mais exaustivas sobre a prática do ensino e da aprendizagem do desenho. Concebido, pelos seus autores professores de desenho de Artes Plásticas, como uma obra de introdução à aprendizagem do desenho dirigida a futuros artistas, é estruturado de forma extremamente pedagógica e clara – com exemplos que, efectivamente (ao contrário de muitas obras sobre o assunto) assumem conscienciosamente e com mecanismos eficazes, o lugar do professor (aqui naturalmente ausente). É um livro escrito a partir da prática do ensino do desenho –equacionada cautelosamente a multiplicidade dos assuntos ali implicados e as estratégias da exploração associadas à sua prática. Os enunciados dos exercícios são apresentados ao longo do texto – extremamente estruturado – num curioso formato que consiste em dois tipos distintos de enunciação: a)

caixas isoladas e distribuídas pelo texto (Assuntos e Ideias) onde são resumidas as questões principais em análise e que remetem para os capítulos organizados no fim do capítulo, e b) Pequenas caixas de sugestão (Sketchbook Link) associada à prática quotidiana dos desenho. Índice da obra:

Part One - ORIENTATION

- Introduction
- Chapter I **Class and Critique**
 - The Education of an Artist
 - The Group Critique
 - Self-Critique and the working Process
 - Beginning by Sketching: Developing a Habit
- Chapter II **Materials, Procedures and Concepts**
 - Materials and Tools
 - Basic Procedures
 - Through the Looking Glass
 - From Real Space to Pictorial Space

Part Two – ELEMENTS OF FORM

- Introduction
- Chapter III **Organic Mark and Form**
 - Mark, Line and Shape
 - Contour and Organic Form
- Chapter IV **Geometric Mark and Form**
 - Principles of Visual Geometry
 - Geometric Systems
 - Symbol and Mark
 - Finding Geometric Order
- Chapter V **The Experience of Space**
 - The Universe of Space
 - Linear Perspective
 - Nonperspective Structures
- Chapter VI **Value: Light and Form**
 - Value
 - The Nature of Light, Texture and Color
 - Approaches to Light and Form
 - Value and Space
- Chapter VII **Value: Idea and Response**
 - Immediate Response to Light and Shadow
 - Value Range Linked to idea
 - Value Shapes Linked to Response
 - Light Sources: Idea and Response
 - Value Paths and Hierarchy
- Chapter VIII **Color and Light**
 - Introduction: The Power of Color
 - The Structure of Color
 - Color Expression and Narrative

Part Three – EXPRESSIVE DIRECTIONS

	Introduction
Chapter IX	The Living Figure
	Figure-Based Narrative
	The Body as Object
	Form and Surface
	The Figure in Contest
Chapter X	Composition and Expression
	Field and Shape
	Abstract Form and Expression
	Composition and Space
	Surface and Expression
<u>Part Four – APPROACHING A SERIES</u>	
	Introduction
Chapter XI	Investigation with Media and Sketchbook Studies
	Experimentation with Media
	Sketchbooks, Study Pages and Research
Chapter XII	Contemporary Process and Series
	Ideas into Series
	Process: Planned or Spontaneous
	Drawing Content Form Life
	Series of Drawings by Contemporary Artists
Chapter XIII	Individual Series Development
	Planning Series
	Week to Week of the Series
	Sustained Investigations: Student Series
Appendix A	Materials and Processes
Appendix B	Linear Perspectives
Appendix C	Basic Human Anatomy

Bibliografia

Optou-se pelo Sistema Bibliográfico Turabian para a organização da bibliografia da presente dissertação. Utilizado internacionalmente nas ciências sociais, literatura, história e nas áreas artísticas, recorremos a duas das suas formas de apresentação de referências: a) entrada bibliográfica e nota de rodapé e b) citação abreviada entre parêntesis inserida no corpo do texto (cuja referência se encontra em nota de rodapé aquando da primeira referência da obra e na bibliografia citada). Dada a relativa autonomia temática dos subcapítulos, a referenciação das obras citadas é sempre reiniciada, ponto a ponto.

Nota: Algumas das obras que figuram na bibliografia remetem para as respectivas traduções portuguesas – e não para as edições originais ou em língua castelhana. Isto deve-se ao facto da dissertação ter sido redigida em língua portuguesa.

a. Bibliografia Citada

- Adamson, Glenn. 2007. *Thinking Through Craft*. Oxford: Berg Publishers.
- Agamben, Giorgio. 2007. *Qu'est-ce qu'un dispositif?*. Paris: Payot et Rivages.
- Agamben, Giorgio. 2008. *Signatura Rerum, Sul metodo: Che cos'è un paradigma?*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Alain. 1989. *Les arts et les dieux*. Paris: Gallimard.
- Alexander, Thomas M. 1987. *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature*. New York: State University of New York Press.
- Arendt, Hannah. 1961 (2006). *Entre o Passado e o Futuro: Oito Exercícios sobre o Pensamento Político*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Badt, Kurt. 1946. *Eugène Delacroix Drawings*. Oxford: Bruno Cassirer.
- Barnes, Jr. Carl F. 2009. *The Portfolio of Villard de Honnecourt*. London: Ashgate.
- Barthes, Roland. 1998. *Oeuvres Completes: 3*. Paris: Editions du Seuil.
- Bra, *Theophile*. 2007. *Sang D'encre, Theophile Bra 1797-1863*. Paris: Paris-Musées.
- Bateson, Gregory. 2000. *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Bayles, David, and Ted Orland. 2001. *Art & Fear: Observations On the Perils (and Rewards) of Artmaking*. Santa Barbara: Image Continuum Press.
- Berger, John, and Jim Savage. 2007. *Berger on Drawing*. Co.Cork: Occasional Press.
- Birmingham, Ann. 2000. *Learning to Draw: Studies in the Cultural History of a Polite and Useful Art*. New Haven-London: Paul Mellon Centre BA.
- Beuys, Joseph, and Volker Harlan. 2004. *What Is Art?: Conversation with Joseph Beuys*. Clairview Books.
- Boulez, Pierre, Henri Loyrette, and Marcella Lista. 2008. *Pierre Boulez : Oeuvres : fragments*. Paris: Editions Gallimard.
- Bresson, Robert. 1995. *Notes sur le cinématographe*. Paris: Gallimard.
- Bungay, Stephen. 1987. *Beauty and Truth: A Study of Hegel's Aesthetics*. Oxford: Oxford University Press.

- Buxton, Bill. 2007. *Sketching User Experiences: Getting the Design Right and the Right Design*. Massachusetts: Morgan Kaufmann.
- Cabezas, Lino. 2001. *El manual contemporáneo*, in *El manual de Dibujo. Estrategias de su enseñanza en el siglo XX*, Gómez Molina, Cabezas, Bordes. Madrid: Cátedra Arte, Grandes Temas. 139-502.
- Cabezas, Lino. 1999. *Le Corbusier. Estrategia y proceso. El cuaderno de notas como viaje iniciático*, in *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo* (Gómez Molina coord.). Madrid: Cátedra Arte, Grandes Temas. 97-136.
- Caillois, Roger. 1990. *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Cotovia.
- Caldas, Manuel Castro. 2008. *Dar Coisas aos Nomes, Escritos sobre arte e outros textos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Caldas, Manuel Castro et al. 2007. *Desenho e "Modelo"*. Braga: Museu Nogueira da Silva e Universidade do Minho.
- Carneiro, Alberto. 1995. *Campo, sujeito e representação no ensino e na prática do desenho/projecto*. Porto: FAUP, Universidade do Porto.
- Carroll, Lewis. 1998. *Alice's Adventures in Wonderland & Through the Looking-Glass*. Hertfordshire: Wordsworth Editions Ltd.
- Cemin, Saint Clair. 2004. *Fragments of a mind, Stories and Comments on Art 1987-2004*. Paris: Edgewise.
- Colli, Giorgio. 1998. *O Nascimento da Filosofia*. Lisboa: Edições 70.
- Conde, Idalina e Saint-Maurice, Ana. 1989. *Ar.Co – 15 anos, Monografia de uma Escola de Arte*, Lisboa: ISCTE (Investigação no âmbito do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia)
- Cozens, Alexander. 2005. *Nouvelle méthode pour dessiner des paysages*. Paris: Allia.
- Davies, J. 2005. *Drawing the Process*. Bristol: Intellect Books.
- Deleuze, Gilles. 2003. *Deux régimes de fous*. Paris: Minuit.
- Derrida, Jacques. 1996. *Le dessin par quatre chemins*. in *Institut du dessin, Fondation Adami*. Milano: Skira.
- Dewey, John. 1963. *Experience and Education*. New York: Scribner Paper Fiction.
- Diderot, Denis e d'Alembert, Jean le Rond. 2000. *Encyclopédie de Diderot et d'Alembert*. Paris: Redon.
- Douar, Fabrice, Matthias Waschek, and Collectif. 2005. *Peut-on enseigner l'art ?*. Paris: ENSBA.
- Drury, Fritz, and Joanne Stryker. 2008. *Drawing: Structure and Vision*. New Jersey: Prentice Hall.
- Duff, Leo, and Phil Sawdon. 2009. *Drawing - The Purpose*. Bristol: Intellect Ltd.
- Duve, Thierry de. 2008. *Faire école (ou la refaire)*. Dijon: Les Presses du réel.
- Eco, Umberto. 1989. *The Open Work*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Efland, Arthur D. 1989. *History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, Elliot W. 2004. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven-London: Yale University Press.
- Eisner, Elliot W. 2005. *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner*. New York: Routledge.
- Elkins, James. 2001. *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook For Art Students*. Illinois:

University of Illinois Press.

Enfert, Renaud d', Daniel Lagoutte, and Myriam Boyer. 2004. *Un art pour tous : Le dessin à l'école de 1800 à nos jours*. Rouen: INRP.

Ehrmann, Jacques. 2007. *Jeu et rationalité*. Paris : Encyclopédie Universalis

Espinosa, Bento de. 1992. *Ética*. Lisboa: Relógio D'Água.

Ferreira, António Quadros. 2007. *Pensar a Arte, Pensar a Escola*. Porto: Afrontamento.

Foucault, Michel. 1994. *Dits et écrits, volume III 1976-1979*. Paris : Gallimard.

Frank, D. and Scaglia, Gustina. 1972. *Mariano Taccola and his book De ingeneis*. Cambridge, Mass: The MIT Press/Prager.

Feynman, Richard P. (and Leighton, Ralph). 2007. *Surely You're Joking, Mr. Feynman! The Adventures of a curious character*. London: Vintage.

Finkielkraut, Alain, and Paul Soriano. 2001. *Internet, l'inquiétante extase*. Paris: Mille et une nuits.

Gadamer, Hans-Georg, Joel Weinsheimer, and Donald G. Marshall. 2005. *Truth And Method*. London: Continuum.

Gagné, Robert M., Walter W. Wager, Katharine Golas, and John M. Keller. 2004. *Principles of Instructional Design*. Florence: Wadsworth Publishing.

Garner, Steve. 2008. *Writing on Drawing: Essays on Drawing Practice and Research*. Bristol: Intellect Ltd.

Ortega y Gasset, Jose. 2006. *Obras Completas 6 - Ortega y Gasset*. Madrid: Taurus.

Genet-Delacroix, Marie-Claude, and Claude Troger. 2000. *Du dessin aux arts plastiques - Histoire d'un enseignement*. Orleans: Crdp Orleans.

Georgel, Pierre, Marie-Laure Prevost, Florian Rodari, and Luc Sante. 1998. *Shadow of a Hand: Drawings of Victor Hugo*. London: Merrell Publishers Ltd.

Gombrich, Ernst. 1972. *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. Princeton: Princeton University Press.

Gil, Fernando. 1986. *Tratado da Evidência*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Goel, Vinod. 1995. *Sketches of Thought*. Cambridge, Mass.:The MIT Press.

Goldstein, Carl. 1998. *Teaching Art: Academies and Schools from Vasari to Albers*. Cambridge, Mass.:Cambridge University Press.

Gomez Molina , Jose & Cabezas, Lino et al.. 1995. *Las Lecciones del Dibujo*. Madrid: Catedra.

Gomez Molina , Juan José & Cabezas, Lino & Bordes, Juan et al.. 2001. *El Manual de Dibujo: Estrategias de su enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Catedra.

Gomez Molina , Juan José et al.. 2001. *Actas do Colóquio Os Desenhos do Desenho, nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. Porto: Organizado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Edição da Universidade do Porto.

Grassi, Giorgio. 1980. *L'architettura [sic] come mestiere e altri scritti*. Milano: F. Angeli.

Grassi, Giorgio. 1980. *La arquitectura como oficio y otros escritos*. Barcelona: Gustavo Gili.

Hadot, Pierre. 2002. *Exercices Spirituels et Philosophie Antique*. Paris: Albin Michel.

Handke, Peter. 1989. *Para uma Abordagem da Fadiga*. Lisboa: Difel.

Harrison, Charles, Paul J. Wood, and Jason Gaiger. 1991. *Art in Theory 1648-1815: An Anthology of Changing Ideas*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Muller, Heiner. 1990. *Germania*. New York: Semiotext.
- Henri, Robert. 2007. *The Art Spirit*. New York: Basic Books.
- Holcomb, Melanie. 2009. *Pen and Parchment: Drawing in the Middle Ages*. New York: Metropolitan Museum of Art.
- Houaiss. 2001. *Dicionario Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editora Círculo de Leitores.
- Huizinga, Johan. 1971. *Homo Ludens*. Beacon Press.
- Huizinga, Johan. 1996. *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Itten, Johannes. 1975. *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and Later, Revised Edition*. New Jersey: Wiley.
- Molina, J Gomez. 2003. *Las Lecciones Del Dibujo/ The Lessons of Draw*. Madrid: Ediciones Catedra S.A..
- Kingston, Angela. 2003. *What is Drawing?*. London: Black Dog.
- Klee, Paul & Comte, Philippe. 1989. *Klee*. Paris: Nef/Nelle Edit.Françaises.
- Kovats, Tania. 2006. *Drawing Book: A Survey Of Drawing: The Primary Means Of Expression*. London: Black Dog Publishing.
- Lakoff, George, and Johnson, Mark. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Laurent, Stéphane. 1999. *Les Arts appliqués en France : Genèse d'un enseignement*. Paris: Editions CTHS.
- Leith, Caoimhin Mac Giolla, and Kate MacFarlane. 2007. *The Secret Theory of Drawing*. London: Drawing Room.
- Lopes, Silvina Rodrigues. 2003. *Literatura, Defesa do Atrito*. Lisboa: Vendaval.
- Lowe, Ric. 1992. *Successful Instructional Diagrams*. London: Kogan Page.
- Lynton, Norbert. 1964. *Klee*. London: Spring Books.
- Mcniff, Shaun. 1998. *Trust the Process: An Artist's Guide to Letting Go*. New York: Shambhala.
- Madoff, Steven Henry. 2009. *Art School*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Matisse, Henri. 1972. *Escritos e reflexões sobre arte*. Lisboa: Ulisseia.
- McGee, D. 2004. *The origins of early modern machine design*. in Wolfgang Lefèvre, ed, *Picturing Machines 1400-1700*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Michaud, Yves. 1999. *Enseigner l'art ? . Analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Nimes: Jacqueline Chambon.
- Michaux, Henri. 2000. *Da escrita do desenho – desenhos de crianças, ensaios de crianças*. Lisboa: Fenda.
- Mijksenaar, Paul, and Piet Westendorp. 1999. *Open Here: The Art of Instructional Design*. New York: Stewart, Tabori & Chang Inc.
- Molder, Maria Filomena. 1992. *O Pensamento Morfológico em Goethe*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Mora, Jose Ferrater. 1999. *Diccionario de Filosofia - 4 Tomos*. Barcelona: Ariel.
- Nancy, Jean-Luc. 2004. *La Résistance de la Poésie*. Bordeaux: William Blake & Co.
- Nancy, Jean-Luc. 2007. *Plaisir Au Dessin (LE) : Exposition Lyon Musée Des Beaux-Arts*. Paris: Hazan.
- Nancy, Jean-Luc. 2010. *Plaisir Au Dessin*. Paris: Galilée.

- Napoli, Giuseppe Di. 2004. *Disegnare e conoscere, la mano, l'occhio, il segno*. Torino: Einaudi.
- Nicolaides, Kimon. 1988. *The Natural Way to Draw*. New York: Andre Deutsch Ltd.
- Nietzsche, Friedrich. Year. *A Gaia Ciência*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Orland, Ted. 2006. *The View From The Studio Door: How Artists Find Their Way In An Uncertain World*. Santa Barbara: Image Continuum Press.
- Padilla, Ramon Diaz. 2007. *El dibujo del natural/ The Drawing of the Natural: La Epoca De La Postacademia/ the Postacademy Epoch*. Madrid: Akal Ediciones Sa.
- Valéry, Paul. 2002. *Degas Danse Dessin*. Paris: Gallimard.
- Pauly, Danièle. 2006. *Le Corbusier : Le dessin comme outil*. Lyon: Fage Editions.
- Perniola, Mario. 2000. *L'arte e la sua ombra*. Milano: Einaudi.
- Perniola, Mario. 2005. *A Arte e a sua Sombra*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Petherbridge, Deanna. 2006. *Drawing Inspiration*. Kendal, Cumbria: Abbot Hall / Lakeland Arts.
- Petherbridge, Deanna. 2010. *The Primacy of Drawing: Histories and Theories of Practice*. New Haven-London: Yale University Press.
- Pevsner, Nikolaus. 1999 (1940). *Les académies d'art*. Brionne: Gérard Monfort.
- Pirsig, Robert M. 1999. *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: 25th Anniversary Edition*. New York: Vintage.
- Pompidou, Centre Georges. 1995. *Dessins surréalistes: Visions et techniques*. Paris: Editions du Centre Pompidou.
- Queiroz, João. 2004. *Do exercício de desenho e da disposição para ele, in Actas do 2º Colóquio Jovens Filósofos*. Lisboa: UL.
- Queiroz, João, et al. 2007. *Desenho e "Modelo"*. Braga: Museu Nogueira da Silva e Universidade do Minho.
- Rapoport, Anatol. 1974. *Lutas, Jogos e Debates*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Rawson, Philip. 1979. *Seeing Through Drawing*. London: BBC Books.
- Rawson, Philip. 1984. *The Art of Drawing: An Instructional Guide*. London: Prentice-Hall, Inc.,.
- Rawson, Philip S. 1987. *Drawing*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Readings, Bill. 1997. *The University in Ruins*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Revel, Judith. 2002. *Le vocabulaire de Foucault*. Paris: Ellipses
- Robbins, Edward. 1997. *Why Architects Draw*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Rodari, Florian, Marie-Laure Prevost, Luc Sante, Pierre Georgel, and Victor Hugo. 1998. *Shadows of a Hand: The Drawings of Victor Hugo*. London: Merrell Holberton.
- Rojek, Chris. 2009. *The Labour of Leisure: The Culture of Free Time*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Rosand, David. 2002. *Drawing Acts: Studies in Graphic Expression and Representation*. New York: Cambridge University Press.
- Rossi, Aldo. 1975. *Scritti scelti sull'architettura e la città: 1956-1972*. Milano: CLUP.
- Rousseau, Jean Jacques. 1995 (1759). *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ruskin, John. 1997. *Elements of Drawing*. London: A & C Black Publishers Ltd.
- Eno, Peter Schmidt Brina. 1996. *Oblique Strategies: One hundred worthwhile dilemmas*.

New York: The Peter Norton Family.

Schnabel, Julian, and Francesco Clemente. 1993. *Julian Schnabel: Works on Paper 1976-1992*. New York: Matthew Marks.

Schmutz, Thomas. 2004. *Autodidactes anglo-saxons: l'enseignement par les manuels autour de 1800*. in Cosseau, Henry-Claude. 2004. *Peut-on enseigner l'art?* Paris: École Nationale Supérieure des Beaux-Arts.

Scolari, Massimo. 2005. *Il Disegno obliquo, una storia dell'antiprospectiva*. Venezia: Marsilio

Séneca, Lúcio Aneu. 1991. *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sennett, Richard. 2008. *The Craftsman*. New Haven-London: Yale University Press.

Sers, Philippe, and Yolaine Escande. 2003. *Résonance intérieure. Dialogue sur l'expérience artistique et l'expérience spirituelle en Chine et en Occident*. Paris: Klincksieck.

Silva, Vítor da. 2004. *Ética e Política do Desenho, Teoria e prática do desenho na arte do século XVII*. Porto: FAUP, Universidade do Porto.

Silva Vítor da, et al. 2007. *Desenho e "Modelo"*. Braga: Museu Nogueira da Silva e Universidade do Minho.

Siza Vieira, Álvaro. 1998. *Imaginar a Evidência*. Lisboa: Edições 70.

Siza, Álvaro. 1994. *Escrits – Charles Muri, ed.*. Barcelona: Edicions UPC.

Souriau, Étienne. 2004. *Vocabulaire d'esthétique [org. Billig, Joseph]*. Paris: Presses Universitaires France.

Stein, Gertrude. 1998. *Writings 1903-1932*. New York: Library of America.

Steiner, George. 2003. *Lessons of the Masters*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Steiner, George. 2006. *Elogio da Transmissão*. Lisboa: D. Quixote.

Streker, Marc. 2007. *Du dessein au dessin*. Bruxelles: La Lettre volée.

Suwa, M., & Tversky, B. 1997. *What architects and students perceive in their sketches: A protocol analysis*. in *Design Studies*, 18, 385-403.

Tessenow, Heinrich. 2003. *Osservazioni Elementari sul Costruire*. Milano: Franco Angeli.

Valéry, Paul. 1998. *Degas Danse Dessin*. Paris: Folio Gallimard.

Vasari, Giorgio. 1996. *Lives of the Painters, Sculptors (V.1) and Architects*. New York: A.A. Knopf, Everymen's library.

Vasselin, Martine. 2007. *Vivre des arts du dessin : France XVI-XVIIIe siècle*. Aix-Marseille: Publications de l'Université de Provence.

Vinci, Leonardo da, and Irma A. Richter. 1999. *The Notebooks of Leonardo da Vinci*. Oxford: Oxford University Press, USA.

Viollot-le-Duc, E. 2004. *L'enseignement du dessin dans les établissements scolaires de Paris*. Paris: ENSBA.

Viollot-le-Duc, Eugène-Emmanuel. 1879. *Histoire d'un dessinateur, comment on apprend à dessiner. Texte et dessins par Viollot le Duc*. Paris: J. Hetzel.

Virilio, Paul. 2009. *Le Futurisme de l'instant : Stop-Eject*. Paris: Galilée.

Weil, Simone, 1991 (1947). *La Pesanteur et la Grâce*. Paris: Plon

Wellington, Hubert. 1995. *Journal of Delacroix*. London: Phaidon Press.

Wilton, Andrew. 2006. *Turner as Draughtsman*. London: Ashgate.

b. Otra Bibliografía de referencia

- Abdullah, Rayan, and Roger Hübner. 2005. *Piktogramme und Icons: Pflicht oder Kür?*. Mainz: Schmidt (Hermann).
- Adamson, Glenn. 2007. *Thinking Through Craft*. Oxford: Berg Publishers.
- Agamben, Giorgio. 2006. *La puissance de la pensée : Essais et conférences*. Paris: Payot et Rivages.
- Agamben, Giorgio. 2008. *Qu'est-ce que le contemporain?*. Paris: Payot et Rivages.
- Agamben, Giorgio, Daniel Birnbaum, and Molly Nesbit. 2008. *Thinking Worlds: The Moscow Conference on Philosophy, Politics, and Art*. New York: Lukas & Sternberg.
- Blake, Vernon. 1981. *The Way to Sketch With Special Reference to Water Colour*. New York: Dover Pubns.
- Alberti, Leon-Battista. 2007. *De Pictura*. Paris: Allia.
- Amsterdamski, Stefan. 1996. *Experimentação*, in *Enciclopédia Einaudi, V.33*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Amsterdamski, Stefan. 1996. *Paradigma*, in *Enciclopédia Einaudi, V.33*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Arnheim, Rudolf. 1988. *The Power of the Center : A Study of Composition in the Visual Arts : The New Version*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, Rudolf. 1997. *La pensée visuelle*. Paris: Flammarion.
- Bachelard, Gaston. 1965. *La Poética Del Espacio*. Fondo de cultura economica.
- Bachelard, Gaston, and Quadrige. 1997. *La Poétique de l'espace*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Badt, Kurt. 1965. *The Art of Cezanne*. Berkeley: University of California Press.
- Badt, Kurt. 1950. *John Constable's Clouds*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Baker, Geoffrey. 2001. *Le Corbusier - Analisis de La Forma*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Beaudouin, Dominique & Machabert, Laurent. 2008. *Álvaro Siza, Uma questão de medida*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Beaumelle, Agnès de (ed) et al. 2001. *Le dessin à l'oeuvre. Dessins de Giacometti : Catalogue de l'exposition au Centre Pompidou du 24 janvier au 9 avril 2001*. Paris: Editions du Centre Pompidou.
- Bergala, Alain, and Jean-Luc Godard. 1998. *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard, t. 01*. Paris: Cahiers du cinéma / L'Etoile.
- Bono, Edward De. 2008. *How to Have Creative Ideas: 62 games to develop the mind*. New York: Vermilion.
- Boulez, Pierre. 1989. *Le pays fertile: Paul Klee*. Paris: Gallimard.
- Brusatin, Manlio. 1984. *Produção Artística, Enciclopédia Einaudi, V.3*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Brusatin, Manlio. 1992. *Desenho/Projecto, Enciclopédia Einaudi, V.25*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Brusatin, Manlio. 1993. *Storia delle linee*. Torino: Piccola biblioteca Einaudi.
- Brusatin, Manlio. 2007. *Arte come design, storia di due storie*. Torino: Einaudi.

- Burroughs, William S. 1993. *The Adding Machine: Selected Essays*. New York: Arcade Publishing.
- Lino Cabezas Gelabert. 2002. *Arte e Xeometría: Os textos de ensinanza*. Revista galega do ensino nº34. 49-76.
- Cabezas Gelabert, Lino. 1995. A historia do ensino do debuxo e a formación do gusto estético. Revista galega do ensino, nº6. 75-96.
- Cabezas Gelabert, Lino. 1992. "Trazas" y "dibujos" en el pensamiento gráfico del s.XVI en España. D' Art: Revista del Departament d'Historia de l'Arte, Nº17-18. 225-240.
- Cabezas, Lino. 2008. *El Dibujo como invención. Idear, construir, dibujar*. Madrid: Cátedra Arte, Grandes Temas.
- Cabezas, Lino. 2007. *Presentación y representación teatral*, in La representación de la representación, Gómez Molina, (coord.),. Madrid: Cátedra, Dibujo y profesión 1. 139-209.
- Cabezas, Lino. 2005. *Las palabras del dibujo*, in Los nombres del dibujo, Gómez Molina, (coord.). Madrid: Cátedra Arte, Grandes Temas. 221-476.
- Cabezas, Lino. 2002. *Las máquinas de dibujar. Entre el mito de la visión objetiva y la ciencia de la representación*, Máquinas y herramientas de Dibujo, Gómez Molina, (coord.). Madrid: Cátedra Arte, Grandes Temas. 83-347.
- Cabezas, Lino. 1995. *La modelo y los modelos del dibujo*, in Las lecciones del dibujo (Gómez Molina coord.). Madrid: Cátedra Arte, Grandes Temas. 341-363.
- Cabezas, Lino. 1995. *El andamiaje de la representación*, Las lecciones del dibujo (Gómez Molina coord.). Madrid: Cátedra Arte, Grandes Temas. 217-339
- Cauquelin, Anne. 1996. *Petit traite d'art contemporain*. Paris: Editions du Seuil.
- Cauquelin, Anne. 2006. *Fréquenter les incorporels*. Paris: Presses Universitaires France.
- Cellini, Benvenuto. 1995. *The Life of Cellini*. London: Phaidon Press.
- Chancel, Abel, and J. Azais. 1894. *Le Livre du maître pour l'enseignement du dessin, 250 leçons modèles, par Abel Chancel, ... et J. Azais*. Paris: F. Nathan.
- Corbusier, Charles-Edouard Jeanneret (dit Le. 2002. *Le Corbusier : Voyage d'Orient : Carnets*. Milano: Electa Architecture.
- Correa, Antonio Bonet. 1991. *Cartografía Militar de Plazas Fuertes y Ciudades Españolas Siglos XVII-XIX*. Madrid: MC-Dirección Gral. de Bellas Artes y Archivos.
- Crary, Jonathan. 1992. *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the 19th Century*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Crary, Jonathan. 2000. *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Cross, Nigel. 2007. *Designerly Ways of Knowing*. Birkhäuser Basel.
- Damisch, Hubert. 1999. *L'origine de la perspective*. Paris: Flammarion.
- Deleuze, Gilles. 1975. *Kafka: Pour une littérature mineure*. Paris: Editions de Minuit.
- Deleuze, Gilles. 1991. *Qu'est-ce que la philosophie?*. Paris: Editions de Minuit.
- Deleuze, Gilles. 2002. *Francis Bacon : Logique de la sensation*. Paris: Seuil.
- Derrida, Jacques. 1993. *Memoirs of the Blind: The Self-Portrait and Other Ruins*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Div. Editors of Phaidon. 2005. *Press PLAY: Contemporary Artists in Conversation*. London: Phaidon Press.
- Div. Editors of Phaidon (intr. Emma Dexter). 2005. *Vitamin D: New Perspectives in Drawing*. London: Phaidon Press.

- Dodson, Bert. 2006. *Keys to Drawing with Imagination: Strategies and Exercises for Gaining Confidence and Enhancing Your Creativity*. New York: North Light Books.
- Dow, Arthur Wesley, and Joseph Masheck. 1998. *Composition: A Series of Exercises in Art Structure for the Use of Students and Teachers*. Berkeley: University of California Press.
- Durão, Maria João. 2008. *Sketching the Ariadne's Thread for Alchemical Linkages to Painting*. in *Fabrikart: arte, tecnología, industria, sociedad*, nº8, 106-123.
- Edwards, Betty. 1988. *Drawing on the Artist Within*. London: Collins.
- Edwards, Betty. 2001. *The New Drawing on the Right Side of the Brain*. London: HarperCollins Publishers Ltd.
- Edwards, Brian. 2008. *Understanding Architecture Through Drawing*. London: Taylor & Francis.
- Elkins, James. 2008. *How to Use Your Eyes*. London: Routledge.
- Emerson, Ralph Waldo. 1983. *Essays and Lectures: Nature: Addresses and Lectures / Essays: First and Second Series / Representative Men / English Traits / The Conduct of Life*. New York: Library of America.
- Finkelkraut, Alain, and Collectif. 2007. *La querelle de l'école*. Paris: Stock.
- Foucault, Michel. 2001. *Dits et Ecrits, tome 1 : 1954-1975*. Paris: Gallimard.
- Frutiger, Adrian. 1991. *Signs and Symbols : Their Design and Meaning*. Roswell: Studio Editions.
- Fry, Roger. 1928. *Vision and Design*. London: Chatto and Windus.
- Garrels, Gary (Ed). 2005. *Drawing From The Modern*. New York (1945-1975): The Museum of Modern Art, New York.
- Gasset, José Ortega y. 1960. *José Ortega y Gasset. Misión de la universidad : Y otros ensayos afines. 3a edición*. Revista de Occidente.
- Gil, José. 2005. *"Sem Título" Escritos sobre arte e artistas*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Glaesemer, Jurgen. 1979. *Paul Klee Handzeichnungen III, 1937-1940*. Bern: Kunstmuseum Bern.
- Godard, Jean-Luc. 1998. *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*. Paris: Cahiers du cinema.
- Goldberg, RoseLee. 1988. *Performance Art*. London: Thames & Hudson Ltd.
- Goldschmidt, Gabriela. 1991. *The dialectics of sketching*, in *Design Studies*, 4, 123-143.
- Goldschmidt, Gabriela. 1994. *On visual design thinking: The vis kids of architecture*, in *Design Studies*, 15, 158-174.
- Gombrich, E.H. 2004. *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. London: Phaidon Press.
- Gomez Molina, Juan J., Lino Cabezas, and Miguel Copon. 2005. *Los Nombres Del Dibujo*. Madrid: Catedra.
- Greene, Maxine. 2005. *Liberar La Imaginacion*. Barcelona: Grao.
- H, Focillon. 1978. *Vie des formes-suivi de l'eloge de la main*. Paris: PUF.
- Hadot, Pierre. 2008. *N'oublie pas de vivre : Goethe et la tradition des exercices spirituels*. Paris: Albin Michel.
- Hale, Robert. 1989. *Drawing Lessons from the Great Masters*. New York: Watson-Guption.
- Harrison, Charles & Wood, Paul. 1993. *Art in Theory 1900-1990, an anthology of changing ideas*. London: Blackwell.

- Hogarth, Paul. 1979. *Drawing architecture: A creative approach*. Marstons Mills, Mass: Pitman.
- Hauptman, Jodi (Ed). 2004. *Drawing From The Modern*. New York (1880-1945): The Museum of Modern Art, New York.
- Hauptman, Jodi, Karl Buchberg, Hubert Damisch, Bridget Riley, Richard Schiff, Richard Thomson, and Georges Seurat. 2007. *Georges Seurat: The Drawings*. New York: The Museum of Modern Art, New York.
- Heller, Steven. 1998. *The Education of a Graphic Designer*. Allworth Press.
- Hillberry, J. D. 1999. *Drawing Realistic Textures in Pencil*. Cincinnati: North Light Books.
- Hockney, David. 2001. *Secret Knowledge*. London: Thames & Hudson Ltd.
- Hogarth, Paul. 1979. *Drawing architecture: A creative approach*. Marstons Mills, Mass: Pitman.
- Hoptman, Laura. 2002. *Drawing Now: Eight Propositions*. New York: The Museum of Modern Art, New York.
- Jaunin, Françoise. 2001. *Balthus : Les Méditations d'un promeneur solitaire de la peinture, entretiens avec Françoise Jaunin*. Lausanne: La Bibliothèque des arts.
- Johnson, Mark. 1990. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Judd, Donald. 2005. *Donald Judd: The Complete Writings 1959-1975*. New York: The Press of the Nova Scotia College of Art and Design.
- Ka, Foster. 2005. *A Drawing Manual by Thomas Eakins*. New Haven-London: Yale University.
- Kantor, Jordan (Ed). 2005. *Drawing From The Modern*. New York (1975-2005): The Museum of Modern Art, New York.
- Kaupelis, Robert. 1992. *Experimental Drawing*. New York: Watson-Guption.
- Kaupelis, Robert. 2006. *Learning to Draw: A Creative Approach*. New York: Dover Publications.
- Kemp, Martin. 1992. *The Science of Art: Optical Themes in Western Art from Brunelleschi to Seurat*. New Haven-London: Yale University Press.
- Kendall, Richard. 1993. *Degas Landscapes*. New Haven-London: Yale University Press.
- Klee, Paul. 1970. *Histoire naturelle infinie, tome 2*. Lyon: Dessain et Tolra.
- Kovats, Tania. 2005. *The Drawing Book, a survey of drawing: the primary means of expression*. London: Black Dog.
- Krokatsis, Henry, Jeni Walwin, and James Flint. 2006. *You'll Never Know - Drawing and Random Interference*. London: Hayward Gallery Touring.
- Lacomme, Daniel. 1993. *L'espace dans le dessin et la peinture*. Paris: Bordas.
- Lambert, Susan. 1984. *Reading Drawings: An Introduction to Looking at Drawings*. Pantheon Books.
- Langer, Susanne K. 2006. *Sentimento e Forma*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Larkin, J. H. and Simon, H. A. 1987. *Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words*, in *Cognitive Science*, 11, 65-99.
- Lawson, Bryan. 1994. *Design in Mind*. Oxford: Architectural Press.
- Leith, Caoimhin Mac Giolla, and MacFarlane, Kate. 2007. *The Secret Theory of Drawing*. London: Drawing Room.
- Leroi-Gourhan, André. 2002 (1965). *O Gesto e a Palavra: Memoria e Ritmos*. Lisboa:

Edições 70.

Leymarie, Jean, Geneviève Monnier, and Bernice Rose. 1979. *Le Dessin, Histoire d'un art*. Skira: Lausanne: La Bibliothèque des arts.

Lima, Luiz Costa. 2003. *Mimesis E Modernidade: Formas Das Sombras*. São Paulo: Graal Ltd..

Livingstone, Margaret. 2002. *Vision and Art: The Biology of Seeing*. Harry N. Abrams.

Luquet, Georges-Henri. 2001. *Children's Drawings*. London: Free Assn Books.

Madoff, Steven Henry. 2009. *Art School: Propositions for the 21st Century*. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Maldiney, Henri. 2003. *Art et existence*. Paris: Klincksieck.

Massironi, Manfredo. 1996. *Ver Pelo Desenho: Aspectos Técnicos, Cognitivos, Comunicativos*. Lisboa: Edições 70.

Massironi, Manfredo, and Translated by N Bruno. 2001. *The Psychology of Graphic Images: Seeing, Drawing, Communicating*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Maynard, Patrick. 2005. *Drawing Distinctions: The Varieties of Graphic Expression*. New York: Cornell University Press.

Mendelowitz, Daniel M., David L. Faber, and Duane A. Wakeham. 2006. *A Guide to Drawing*. Boston: Wadsworth Publishing.

Meredieu, Florence de, and Elisabeth Rohmer. 1990. *Le Dessin d'enfant*. Paris: Blusson.

Michaud, Yves. 1999. *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Nimes: Jacqueline Chambon.

Michaud, Yves. 2004. *Art À L'état Gazeux*. Paris: Hachette Littérature.

Michaud, Yves. 2007. *L'artiste et les commissaires : Quatre essais non pas sur l'art contemporain mais sur ceux qui s'en occupent*. Paris: Hachette Littératures.

Micklewright, Keith. 2005. *Drawing: Mastering the Language of Visual Expression*. London: Laurence King Publishing.

Micklewright, Keith. 2006. *DESSIN (LE) : Maitriser Son Langage*. Eyrolles (Editions).

Gómez Molina, Juan José & Cabezas, Lino & Bordes, Juan & Sánchez, Alfonso P. y Bonet Correa, Antonio. 1992. *El Dibujo. Belleza, Razón, Orden Y Artificio*. Zaragoza: Diputación de Zaragoza / Fundación Cultural MAPFRE.

Gomez Molina , Juan José & Cabezas, Lino et al.. 1999. *Estrategias del Dibujo en el Arte Contemporáneo*. Madrid: Catedra.

Gomez Molina , Juan José & Cabezas, Lino & Copón, Miguel et al.. 2005. *Los Nombres del Dibujo*. Madrid: Catedra.

Gomez Molina , Juan José & Cabezas, Lino et al.. 2007. *La Representación de la Representación: Danza, Teatro, Cine Musica. Dibujo Y Profesion*. Madrid: Catedra.

Gomez Molina , Juan José & Cabezas, Lino et al.. 2002. *Maquinas Y Herramientas De Dibujo*. Madrid: Catedra.

Muschert, Michel, and M Royer. 2005. *Cours de dessin BEP Arts Appliqués : Livre du professeur*. Saint-Quentin en Yveslines: Casteilla.

Muschert, Michel, M Royer, and F Grosjean. 2005. *Cours de dessin BEP Arts Appliqués*. Saint-Quentin en Yveslines: Casteilla.

Newman, Avis. 2003. *The Stage of Drawing: Gesture and Act*. London: Tate.

Ortega Gasset Jose, Y. 1982. *Meditacion De La Tecnica Y Otros Ensayos Sobre Ciencia Y Filosofia*. Madrid: Alianza Editorial.

- Papanek, Victor. 1985. *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*. London: Thames & Hudson Ltd.
- Perez-Oramas, Luis. 2006. *An Atlas of Drawings*. New York: The Museum of Modern Art, New York.
- Perkins, David. 1994. *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: Getty Publications.
- Petherbridge, Deanna. 2008. *Nailing The Liminal: The Difficulties of Defining Drawing*. In Garner, Steve – *Writing on Drawing*. Chicago: Intellect Bristol, The University, of Chicago Press, 2008. 27-39
- Pipes, Alan. 2007. *Drawing for Designers*. London: Laurence King Publishers.
- Plasencia Climent, Carlos & Garcia, Santiago Rodriguez. 1988. *El Rostro Humano: Onservacion Expresiva de la Representación Facial*. Valencia: Facultad de Bellas Artes – Universidad Politecnica de Valencia.
- Pope, Denise Clark. 2003. *Doing School: How We Are Creating a Generation of Stressed-Out, Materialistic, and Miseducated Students*. New Haven- London: Yale University Press.
- Pye, David. 2007. *The Nature and Art of Workmanship*. London: Herbert Press Ltd.
- Racine, Bruno. 2007. *Invention et transgression, le dessin au XXe siècle : Collection du Centre Pompidou, Musée national d'art moderne, Cabinet d'art graphique*. Editions du Centre Pompidou.
- Rechy, Roland. 1995. *Le Dessin D'Architecture*. Paris: Biro (Adam),France.
- Redon, Odilon. 2005. *The Graphic Works of Odilon Redon*. New York: Dover Publications.
- Rifkin, Jeremy. 2001. *The Age of Access: The New Culture of Hypercapitalism, Where all of Life is a Paid-For Experience*. London: Tarcher.
- Risatti, Howard. 2007. *A Theory of Craft: Function and Aesthetic Expression*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Rodrigues, Ana Leonor Madeira. 2000. *O Desenho, Ordem do pensamento aquitectónico*. Lisboa: Estampa.
- Rodrigues, Ana Leonor Madeira. 2003. *Desenho*. Lisboa: Quimera.
- Ronchetti, G. 1968. *Grammatica Del Disegno: Metodo Pratico Per Imparare Il Disegno*. Milano: Ulrico Hoepli Editore.
- Rose, Bernice. 1992. *Allegories of Modernism: Contemporary Drawing*. New York: Harry N Abrams.
- Rossi, Adriana. 2005. *Disegno Design, natura morta e vita metafisica*. Roma: Officina Edizioni.
- Rossi, Aldo. 1979. *Para una arquitectura de tendencia*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ruskin, John. 1995. *The Lamp of Beauty*. London: Phaidon Press.
- Sale, Teel, and Claudia Betti. 2007. *Drawing: A Contemporary Approach*. New York: Wadsworth Publishing Company.
- Schneider, Eckhard, James Lawrence, and Richard Serra. 2008. *Richard Serra: Drawings-Work Comes Out of Work*. Bregenz: Kunsthau Bregenz.
- Schwartz, Hillel. 1996. *The Culture of the Copy: Striking Likenesses, Unreasonable Facsimilies*. New York: Zone Books.
- Shahn, Ben. 1992. *The Shape of Content*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Schama, Simon. 1999. *Rembrandt's Eyes*. London: Allen Lane.
- Simmons, Seymour. 1977. *Drawing: The Creative Process*. New York: Prentice-Hall, Inc..

- Simpson, Ian. 2003. *Drawing, Seeing and Observation*. London: A & C Black Publishers Ltd.
- Siza, Álvaro. 2008. *Uma questão de medida*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Speed, Harold. 1913. *The Practice & Science of Drawing*. London: Seeley, Service & Co. Limited
- Steinberg, Saul. 1978. *Saul Steinberg. By Harold Rosenberg.*. New York: Alfred A. Knopf in assoc with the Whitney Museum of American Art. 1978..
- Stiles, Kristine, and Peter Selz. 1996. *Theories and Documents of Contemporary Art: A Sourcebook of Artists' Writings*. Berkeley: University of California Press.
- Stobart, Jane. 2008. *Drawing Matters*. London: A&C Black.
- Sudaka-Bénazéraf, Jacqueline. 2002. *Kafka, dessins d'un écrivain*. Paris: Maisonneuve & Larose.
- Sylvester, David. 1988. *Interviews With Francis Bacon: The Brutality of Fact*. London: Thames & Hudson.
- Tainha, Manuel. 1994. *Arquitectura em Questão*. Lisboa: AEFA-UTL.
- Temkin, Ann, and Bernice Rose. 1993. *Thinking Is Form: The Drawings of Joseph Beuys*. London: Thames & Hudson.
- Tharp, Twyla. 2005. *The Creative Habit: Learn It and Use It for Life*. New York: Simon & Schuster.
- Turner, J. M. W. 2006. *Turner As Draughtsman*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Tversky, Barbara. 1999. *What does drawing reveal about thinking?* In J. S. Gero & B. Tversky (Eds.), *Visual and spatial reasoning in design*. (pp. 93-101). Sydney, Australia: Key Centre of Design Computing and Cognition.
- Tversky, Barbara. 2002. *What do sketches say about thinking?* In T. Stahovic, J. Landay, and R. Davis (Editors), *Proceedings of AAAI spring symposium on sketch understanding*. Pp. Menlo Park, CA: AAAI Press.
- Urban, Martin, and Emil Nolde. 1969. *Emil Nolde, Landschaften*. Koln: DuMont-Schauberg.
- Valéry, Paul. 1957. *Paul Valéry : Oeuvres, tome 1*. Paris: Gallimard.
- Valéry, Paul. 1984. *Valéry : Oeuvres, tome 2*. Paris: Gallimard.
- Verstijnen, I. M., Hennessey, J. M., van Leeuwen, C., Hamel, R., and Goldschmidt, G. 1998. *Sketching and creative discovery*. *Design Studies*, 19, 519-546.
- Virilio, Paul. 1998. *Estética de La Desaparicion*. Madrid: Jucar.
- Virilio, Paul. 2007. *La maquina de vision/ The Machine of Vision*. Madrid: Ediciones Catedra S.A..
- Wandschneider, Miguel & Faria, Nuno. 1998. *A Indisciplina do Desenho*. Lisboa: Instituto de Artes Contemporânea.
- Wolfe, Tom. 2008. *The Painted Word*. New York: Picador.
- Wong, Wucius. 1998. *Princípios de Forma e Desenho*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zegher, Catherine De. 2006. *Eva Hesse Drawing*. New Haven-London: Yale University Press.