



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS POSGRADO EN ARTES  
VISUALES

BOCETANDO CON LA LÍNEA DEL TIEMPO EN LA NO CLASE DE DIBUJO.  
INTRODUCCIÓN AL PERFORMANCE

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN ARTES VISUALES

PRESENTA  
LUIS MAURICIO SALAZAR ALARCÓN

DIRECTOR DE TESIS  
MTRO. JESÚS FELIPE MEJÍA RODRÍGUEZ

MÉXICO D. F. 3, Mayo, 2012.





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Lucía Alicia Alarcón

(1947-2011)

Por enseñarme que la fe

consiste en confiar.

Gracias por tu fe

en mí.

# Índice

Introducción.....	6
-------------------	---



## Capítulo I Bocetando con la línea del tiempo

I. Introducción al capítulo I.....	9
I. 1 Dibujar es pensar.....	10
I. 1. 1 El dibujo es lenguaje.....	10
I. 1. 2 El dibujo conceptualiza en la abstracción.....	11
I. 1. 3 La subjetividad de la mirada.....	12
I. 1. 4 El análisis dibujístico.....	13
I. 1. 5 El dibujo y el conocimiento.....	14
I. 1. 6 El dibujo y el valor de juicio.....	15
I. 2 El dibujo y la Cultura.....	17
I. 2. 1 La Cultura y la enseñanza el dibujo.....	18
I. 2. 2 El paradigma y la Cultura.....	19
I. 2. 3 El paradigma y el dibujo.....	21
I. 3 Los paradigmas tradicionales en la enseñanza del dibujo.....	22
I. 3. 1 El aprendizaje en el taller.....	22
I. 3. 1.1 La geometría simbólica y el dibujo en la Edad Media.....	27
I. 3. 2 El modelo de las academias.....	31
I. 3. 2.1 El regreso a la antigüedad clásica.....	36
I. 3. 3 El modelo de anatomía artística.....	39
I. 3. 4 Las antiacademias y el modelo romántico.....	43
I. 3.4.1 Aspectos históricos que generaron el Romanticismo.....	45

I. 3. 5 La pedagogía moderna.....	51
I. 3. 5.1 Johanes Itten.....	54
I. 3. 5.2 Paul Klee.....	57
I. 3. 5.3 Vasily Kandinsky.....	58
I. 3. 5.4 El dibujo analítico.....	59
I. 3. 6 La pedagogía posmoderna.....	61
I. 3. 6.1 La declaración en el arte conceptual.....	64
I. 3. 6. 2 La posmodernidad madura o hipermodernidad.....	70
I. 4 Conclusión capítulo I.....	76



## Capítulo II. La eterna línea del retorno.

### El performance en la enseñanza del dibujo

II. Introducción al capítulo II.....	77
II. 1 El dibujo y el retorno a lo primitivo.....	78
II. 1.1 La eterna línea del retorno.....	80
II. 1. 2 El tiempo de origen y el mito.....	83
II. 1. 3 La hipermodernidad y el retorno al pasado .....	85
II. 2 El ritual y el performance.....	89
II. 2.1 El performance.....	92
II. 3 El performance en la enseñanza del dibujo.....	94
II. 4 Antecedentes del uso del performance en la enseñanza del dibujo: España.....	96
II. 4 . 1 La práctica del dibujo apoyada en el performance.....	98
II. 4. 2 Inmaculada Jiménez y “Las poéticas de grupo”.....	99
II. 5 Antecedentes del performance en la enseñanza del dibujo: México.....	106
II. 5. 1 “El Clandestino”.....	106

II. 5. 2 “El taller de las perversiones”.....	112
II. 6 Conclusión del capítulo II.....	114



### Capítulo III. La línea ramificada. El performance dibujístico

III Introducción al capítulo III.....	115
III. 1 Primera parte. El performance como motivo. La interpretación por medio del dibujo de un performance.....	116
III. 1.1 De “la acción congelada” a “la acción continua”.....	118
III .1. 2 Las realidades sobrepuestas.....	119
III. 1.2.1 Los dibujos de la realidad externa.....	119
III. 1.2.1.1 las imágenes no esperadas.....	120
III. 1.2.2 Los dibujos de la realidad interna.....	121
III. 1.2.3 Los dibujos de las realidades superpuestas.....	122
III. 1. 2.4 La documentación en los dibujos de los alumnos.....	123
III. 1. 3 La acción continua y el performance ritual.....	126
III. 1. 4 La referencia con el Happening .....	126
III. 1.5 Los modelos-performers .....	128
III. 1.6 La resignificación de los objetos .....	129
III. 1.7 La duración de las sesiones .....	131
III. 1. 8 Beneficios y dificultades.....	132
III. 2 Segunda parte. El performance como proyecto.....	133
III. 2. 1. El Dibujo en la creación del performance.....	134
III. 2.1.1 La acción y el Dibujo.....	136
III. 2. 1.1.1 La acción diegética.....	137
III. 2. 1.1.2 La acción material.....	138
III. 2. 2 La partitura o instrucción.....	139
III. 2.2.1 Ejemplos de instrucción o partitura.....	142

III. 2.2.2 Características de la partitura.....	152
III. 2. 3. El dibujo de los objetos del performance.....	154
III. 2.4. El guión ilustrado de la acción.....	156
III. 2.4.1 El guión de historieta, comic o novela gráfica.....	157
III. 2.4.2 El guión multimedia.....	160
III. 2. 5 Documentación y dibujo.....	161
II. 4 Conclusiones del capítulo III.....	163
Conclusión.....	164
Anexo.....	166
Fuentes.....	169

## Introducción

La enseñanza del dibujo ha presentado diversos métodos de aprendizaje a lo largo de la historia. Los sistemas van cambiando de acuerdo a las necesidades o ideales que surgen en cada época. Los cambios se producen por múltiples factores entre los que se puede mencionar los avances técnicos, la influencia de otras culturas, los cambios sociales y religiosos, las teorías científicas y la demanda del mercado.

Las creencias y supuestos van conformando una serie de valores que el objeto artístico, para ser considerado como tal, debe poseer. La enseñanza artística al reconocer estas creencias o paradigmas, los sistematiza, para que de esta forma puedan ser aprendidas.

Los diversos sistemas de enseñanza del dibujo tradicionales siguen utilizándose en la actualidad, pues cada uno aporta algún tipo de conocimiento que sigue siendo útil.

La época actual permite al individuo, probar el sistema o los sistemas que son de utilidad para el desarrollo de su discurso personal.

La posibilidad de crear un método propio, que surja de la experimentación es otra forma en la cual el artista puede encontrar soluciones a cuestionamientos o reflexiones personales.

La experimentación forma parte de la enseñanza, es por esta razón que la implementación de prácticas y estrategias que son poco conocidas o implementadas se convierten en un tema de investigación teórico-práctica. La justificación permite entender el porqué de estas estrategias, mientras que la práctica permite observar los resultados obtenidos.

La enseñanza del arte parte de paradigmas que no son fijos, pues al igual que todas las áreas de conocimiento, van surgiendo teorías que cambian la manera de entender el objeto de investigación, en este caso el objeto artístico. La experimentación se convierte en una actividad que forma parte del desarrollo del alumno.

La búsqueda de nuevas estrategias permite crear conocimiento que puede ser útil para enfrentar los cambios que pudiesen surgir, mientras que los sistemas tradicionales, aun si dejan de ser útiles, se convierten en patrimonio cultural. La actualización de los métodos tradicionales es parte de la experimentación, que en la cual la implementación



de nuevos soportes, tecnologías o teorías crean nuevos retos que permiten evaluar la validez de un proceso de enseñanza.

La conceptualización como fundamento del objeto artístico, la utilización de diversos medios y soportes, tanto efímeros como digitales, el proceso como elemento de valor estético, la interdisciplina, la multimedia, las piezas de participación colectiva, y la individualización de la enseñanza, son algunos de los problemas que aparecen en el arte actual.

La utilización performance en la enseñanza del dibujo es un aporte reciente, pero que ya aparece como una práctica que forma parte de los planes de estudio en la Universidad Politécnica de Valencia desde 1999; en México el performance como estrategia de enseñanza de dibujo, se utilizó como parte de una serie de experiencias que surgieron en el taller conocido como “El Clandestino” en 1991, y que se mantienen hasta la fecha en la E.N.A.P. a cargo del profesor J. Chuey.

La importancia de la relación dibujo y performance son los aportes que ofrece a la enseñanza del dibujo. La relación de la naturaleza inclusiva le permite al performance establecer relaciones con diversas expresiones artísticas y campos de conocimiento, lo cual integra la interdisciplina; la utilización que hace del cuerpo y del tiempo permite explorar sobre soportes alternos y aspectos procesuales desde una disciplina que por ser básica mantiene una enorme tradición en las artes visuales: el dibujo.

La investigación está dividida de la siguiente manera:

El capítulo I hace una reflexión sobre el dibujo como un lenguaje y por lo tanto medio sobre el cual el ser humano estructura sus ideas. Las creencias al igual que las ideas comparten similitudes entre individuos que son parte de una cultura. La cultura cambia y los sistemas de enseñanza, son reflejo de estos cambios. En este capítulo se muestran los principales paradigmas en la enseñanza del dibujo y su relación con la cultura a lo largo de la historia, hasta llegar al periodo actual conocido como hipermodernidad o posmoderno maduro.

El capítulo II describe como cada vez que la cultura cambia, muestra elementos del pasado durante el paso de un ciclo a otro. La revisión entre elementos del pasado y de los avances logrados pone en perspectiva la capacidad para generar objetos significativos, evaluando las técnicas y sistemas que son utilizados. La posmodernidad muestra aspectos

de cambio de ciclo, en los avances tecnológicos, en la recuperación del pasado y en la hibridación de medios. Lo cual muestra la importancia del performance como una expresión artística que por sus características guarda relación con los rituales ancestrales, y en la cual es posible integrar diferentes disciplinas, medios y estilos, tanto tradicionales como experimentales. En el capítulo se describen experiencias que sirvieron de base para implementar esta práctica en España y México.

El capítulo III muestra los resultados que se obtuvieron durante la investigación del performance como estrategia en la enseñanza desde dos perspectivas.

1. La interpretación de un performance frente a grupo por medio del dibujo. Los beneficios, dificultades y algunas situaciones que surgieron durante el proceso, se describen en esta parte.

2. El dibujo como medio para generar un performance. En este caso la planeación de un performance requiere de la construcción de objetos, la visualización de la acción, la planeación de la forma como se integraran las diferentes expresiones artísticas, en el caso de la multimedia y las imágenes que se esperan obtener por medio del registro.

El performance como motivo presenta aspectos que pueden ser aprovechados para aplicar diferentes sistemas de enseñanza del dibujo; a la vez que permite prácticas experimentales e introductorias a otras expresiones artísticas. La capacidad reflexiva y la conceptualización también son parte importante que son ejercitadas en esta relación performance-dibujo-enseñanza.



## Capítulo 1. Bocetando con la línea del tiempo.

*Funda y fecunda la transformación,  
el incesante cambio que manda en todo.*

*José Emilio Pacheco (fragmento de “La Rueda”).*

### I. Introducción al capítulo I

Las ideas que definen la concepción del mundo, en una cultura, cambian en el transcurso del tiempo. Las representaciones visuales están definidas por las ideas o supuestos, por lo cual la forma en que son representadas estas imágenes también cambian en el tiempo.

Las ideas se comparten en la enseñanza, la cual utiliza imágenes que explican los conceptos.

La interpretación del significado de la imagen permite crear, producir y difundir ideas en un sistema visual. Cuando las ideas cambian, se modifican las imágenes que las representan; así como los métodos en que se reproducen.

La reproducción y creación de imágenes también está sistematizada para enfatizar un aspecto de la idea, por lo que al cambiar las ideas los sistemas se modifican o cambian.

La forma de concebir la enseñanza del dibujo, ha cambiado, lo cual no demerita la capacidad del dibujo como medio para comunicar o crear significados por medio de la imagen, por el contrario, es una muestra de la capacidad del dibujo como medio que se adapta a la representatividad de la idea.

La importancia de los sistemas en que se enseña el dibujo radica en la capacidad para desarrollar la reflexión, la creación y comunicación de las ideas en el individuo. Los sistemas de enseñanza del dibujo tienen que percibirse como un procedimiento que puede cambiarse o adaptarse, tomando como fin que el dibujo es un medio para representar las ideas, lo cual permite relacionarlas y en la reflexión establece un proceso de conocimiento.

## I. 1 Dibujar es pensar

El dibujo describe los caminos de la creación. Las líneas que surgen del instante del dibujo permiten redescubrir la realidad, evocándola, recreándola, reconstruyéndola.

Gómez Molina cita a Bruce Nauman, el cual afirma que “dibujar es equivalente a pensar”; y Díaz Padilla cita a Joseph Beuys, el cual declara categóricamente que “dibujar es pensar”, “señalando la singularidad del dibujo como enunciado mental, antes que una acción mecánica”(Díaz Padilla. 2007).

Las imágenes que conforman el pensamiento están estructuradas por medio del lenguaje, lo que permite generar e interpretar el significado. El dibujo transcribe las imágenes del pensamiento, las cuales generan una serie significados.

### I. 1.1 El dibujo es lenguaje

Las imágenes mentales se manifiestan en el proceso dibujístico como reflejo de estructuras creadas y aprendidas, y al igual que el lenguaje verbal mientras describen, descifran y exponen la visión del dibujante, su opinión, sus fobias, sus deseos.

El dibujo se convierte en imagen discursiva y reflexiva, en la cual se exponen opiniones y supuestos. Dibujar es pensar, es hacer uso de las múltiples capacidades, críticas, evocativas, así como placenteras ó tortuosas del pensamiento.

Dibujar es pensar, lo que permite intuir y predecir un objeto, aun cuando solo es visible en la imagen del dibujo y cuya existencia esta latente en la posibilidad. El boceto permite visualizar y prever las características de un objeto. La ideas pueden ser plasmadas en el dibujo como esquemas, ó como maquetas, las cuales pueden señalar aspectos de un objeto que puede ser hipotético.

Las formas que surgen en el dibujo, hacen patente el trabajo reflexivo que implica la acción dibujística, pues señalan la forma en que intelectualiza la realidad el dibujante.

El enunciado dibujístico muestra que el objeto esta determinado por ciertas cualidades, que pueden ser físicas, como la suavidad, transparencia o peso; o mentales como representación de una emoción. Las ideas y teorías, que puede partir de campos de conocimiento diferentes como la Física o la Filosofía pueden ser representadas dibujísticamente. Las representaciones visuales del mundo a través de la religión, por

ejemplo, muestran el significado y las relaciones que existen bajo los parámetros de esa idea, al igual que las representaciones científicas las cuales señalan modelos que explican un evento, que muestra la solidez de una teoría.

El dibujo es un enunciado que expresa por medio de imágenes los objetos, sus características y la visión del artista sobre los mismos. Dibujar es pensar y crear enunciados sobre la realidad, los cuales por ser inmediatos muestran las intenciones que surgen en un primer acercamiento con una experiencia.

El dibujo permite la reflexión conforme el enunciado se modifica o se analiza, permitiendo proyectar a futuro, por lo que el dibujo se convierte en proyecto de objetos que aun no existen, por lo que modifican la realidad en la posibilidad. La experiencia se amplía a situaciones que pueden ocurrir, aun en la imaginación.

El dibujo “ nombra las cosas” al representarlas, crea conceptos que al relacionarse entre sí crean enunciados, “...el hecho mismo de comprender y nombrar las cosas es el valor excesivo que proporciona al término [dibujo] su riqueza y dificultad de su comprensión” (Gómez Molina. 2003).

El dibujo no es complemento del lenguaje verbal, es un lenguaje por si mismo. Leymarie cita a Da Vinci, el cual considera el dibujo “no solo en ciencia, sino en una deidad”- en el medio apto para la exploración precisa allí donde el lenguaje [verbal] es incapaz de hacerlo, por ejemplo en anatomía, y, empujado por su fuerza instintiva, en la revelación del misterio”. (Leymarie. 1998).

El lenguaje, en la estructura que le proporciona el dibujo, organiza las imágenes de la realidad a través de conceptos que establecen relaciones en la configuración y orden del pensamiento; cuando el dibujante busca entender como se generan las relaciones entre conceptos crea conjuntos entre aspectos similares entre objetos.

### **1. 1.2 El dibujo conceptualiza en la abstracción**

El análisis de un objeto, en el dibujo, manifiesta el proceso mental del artista, pues en la abstracción se buscan e identifican los aspectos generales lo que conlleva a establecer categorías entre objetos que tienen aspectos comunes entre sí. En la abstracción se identifican también las diferencias entre objetos de la misma categoría, por lo que el

proceso de dibujo estructura categorizando, buscando significados similares, estableciendo relaciones de patrones en los que se insertan las excepciones y diferencias.

Dibujar es pensar; el pensamiento construye conceptos a partir de identificar en un conjunto de objetos, características semejantes. El dibujo identifica en el inicio del proceso, los aspectos esenciales del objeto. Las líneas señalan los aspectos característicos del objeto, es entonces que la abstracción del objeto se hace evidente en el dibujo.

La abstracción que se realiza mentalmente identifica, los elementos más importantes del objeto, los cuales son reinterpretados por medio de líneas en el dibujo; por lo que además el dibujante tiene que buscar una equivalencia entre la imagen mental y su representación gráfica, en una serie de juicios en los que se evalúan los aspectos significativos del objeto que funge como referente y los aspectos significativos de la representación dibujística.

### I. 1.3 La subjetividad de la mirada

La mirada del dibujante descubre mientras construye.

El dibujo es al mismo tiempo, invención y descripción. El dibujante crea mientras describe, y en la descripción integra al objeto sus experiencias personales, las cuales modifican la descripción.

El dibujo va caracterizando el objeto, pues mientras lo representa, va señalando sus particularidades. La caracterización del objeto, sin embargo no es igual para todos en la misma proporción. Las formas abstraen en el objeto los aspectos que resultan importantes para el dibujante, por esta razón la imagen dibujada del objeto resulta más interesante cuanto más interviene la visión del artista.

La imagen dibujada renueva el sentido del objeto referido al mostrar la subjetividad de la mirada del artista. El dibujo evalúa tanto a lo observado como al observador.

En la reflexión que surge en la acción dibujística, el artista se incluye así mismo como parte de su proceso de indagación, de esta forma el dibujante entra en contacto con su manera de entender en mundo, reflexionando sobre los parámetros que sirven como base de sus ideas. La relación que surge con sí mismo es directa, los trazos que aparecen en la

acción, indican en la insinuación de la imagen dibujada, verdades personales, que se hacen patentes para el dibujante; y donde aparecen sus referentes como parte de su historia personal.

La vida interna se refleja en el objeto dibujístico, en donde las obsesiones se hacen patentes, mostrando la capacidad del dibujante para afrontar y disertar sobre sus propias experiencias.

#### **I. 1.4 El análisis dibujístico**

El análisis se encuentra presente en la actividad dibujística, pues al describir un objeto, imaginario o real, enumera y relaciona sus particularidades.

El dibujo genera conocimiento, sobre lo mirado y sobre el que mira en su actividad analítica.

Dibujo y pensamiento van a la par, el dibujo muestra la visión del dibujante, documento de una particular forma de entender el mundo.

La exploración dibujística puede partir de un análisis subjetivo, pues es diferente el resultado que se pueden encontrar de una persona a otra; el género, la edad, los roles sociales, por ejemplo son aspectos que hacen que a pesar de utilizar un mismo método de valoración los resultados varíen. La capacidad de mostrar estas diferencias permiten que el objeto se enriquezca con la mirada de diferentes personas, las cuales aportan en las imágenes que producen, información sobre sus referentes.

La obra dibujística, como obra autónoma se valora como “expresión más directa e íntima del artista” (Díaz Padilla. 2007), que no se limita por las características de sus soportes, formatos o aspectos académicos<sup>1</sup>, sino por el conocimiento sobre los objetos.

---

<sup>1</sup> El dibujo no presenta ya las características de limitación que lo definían hasta la crisis académica: técnica, formato, tiempo o soporte. No puede ser definido únicamente como una obra en blanco y negro en la que se plantean problemas de luz, sombras y trazos; tampoco la idea restringida de su tamaño define su producción; los medios técnicos se han visto incrementados y transgredidos por las experiencias de las vanguardias clásicas y las prácticas actuales; el formato condicionado durante siglos por la propia producción del soporte y por el carácter subsidiario que le relegaba a un papel experimental, tampoco mantiene un carácter exclusivo de definición. La secuencia clásica de las tipologías del dibujo previas a la obra final –apuntes, rasguños, esbozos, bocetos- ya no significan una cadena procesual necesaria o exclusiva del dibujo. La incorporación de otras fuentes de información, la introducción de nuevos procedimientos han ampliado el campo de las operaciones proyectuales. Esta transformación ha generado y afianzado la concepción del dibujo como una obra autónoma valorándose como la expresión más directa e íntima del artista. (Díaz Padilla. 2007).

El dibujo permite identificar el objeto para otras personas, pero también posibilita que el dibujante pueda expresar su visión personal. La línea, por ejemplo, puede mostrar fuerza o delicadeza que parte de su propia manera de interpretar el objeto; las deformaciones que surgen en la representación dibujística señalan aspectos personales a los cuales el dibujante presta atención, sea de forma consciente o inconsciente. La representación resultante es reflejo tanto de su realidad interna como las impresiones que obtiene de la realidad externa.

### 1. 1.5 El dibujo y el conocimiento

La experiencia es la base del conocimiento, en la cual el dibujo es registro de las primeras impresiones; de la indagación en el significado que va surgiendo durante la experiencia; y del corolario resultado de la reflexión.

El dibujo se convierte en memoria de la experiencia. El dibujo puede documentar, se convierte en resguardo de objetos y de ideas que pueden ser retomados por el dibujante o por otra persona.

En el dibujo se reconocen aspectos del mundo que se clarifican, los cuales son extensivos al espectador; "...estos gestos nos ayudan a comprender el proceso en el que las personas representan los conceptos de las cosas"(Gómez Molina. 2003), y permiten al espectador reconocer una realidad a partir de otros parámetros.

El dibujo permite conocer la realidad al dibujante, pero en el caso del espectador, le permite encontrar otros puntos de vista, con los que puede establecer un diálogo interno y personal, independientemente que este de acuerdo o no con lo planteado con el dibujante.

El dibujante plasma ideas, las formas que surgen en el proceso dibujístico son una demostración de esos conceptos.

La analogía permite conocer a un objeto a partir de la comparación con otro objeto; en el proceso se descubren las diferencias y similitudes entre ambos.

El dibujo al representar, busca analogías con sus propios elementos expresivos; establece una relación entre los aspectos del objeto que toma como referente y lo dibujístico.



Las ideas que son representadas por medio del dibujo son una serie de juicios, de reflexiones, que buscan interpretar el concepto evaluando la mejor manera de representarlo.

El dibujo "...es ante todo demostración, salvo contados casos en que la pasión científica coincide con la artística, el orden del discurso es el de la justificación"(Díaz Padilla. 2007), de la interpretación del ser humano.

El dibujo refleja la idea de la que surge en la mente del artista, el juicio de valor que se aplicó al objeto se muestra en el dibujo; el cual es una demostración del mismo; sea éste objetivo y verificable por otros seres humanos, o subjetivo y válido solo para sí El dibujo se convierte en demostración de las ideas que se tienen y que evalúan los objetos del mundo. Las variantes que aparecen en los dibujante se pueden notar diferencias y similitudes; demostración de la manera de interpretar el mundo, de sus opiniones en la que puede haber acuerdos y discrepancias.

El dibujo muestra el objeto y las ideas que se tienen sobre el mismo. El dibujo refleja el conocimiento del dibujante, el tipo de conocimiento y el grado que tiene sobre el mismo. El desarrollo que aporta el dibujo como medio para acceder al conocimiento, parte de la capacidad de establecer analogías entre los objetos y la forma en que se representan las ideas.

En el pensamiento se crea el mundo, lo que puede ser y como realizarlo.

"Tan misterioso y primordial como el lenguaje del que instaura un tipo universal, el dibujo es la matriz del arte." (Leymarie. 1998).

El dibujo permite ver el mundo desde otras perspectivas, fantásticas o poéticas, por lo que no solo permite conocer el mundo, sino conocer también las formas como le interpreta el ser humano, como le da sentido; y en este proceso encontrar a su vez, su propio significado. En el pensar esta implícito el cuestionar y reflexionar; el crear y proponer.

### 1. 1.6 El dibujo y el valor de juicio

La búsqueda de equivalencias, analogías y diferencias en los juicios de valor, determina la naturaleza del objeto, caracterizándolo, lo que da lugar a una serie de nociones generales, que se convierten en conceptos, los cuales permiten manejar y predecir la

realidad de diferentes maneras. El dibujo establece en la valoración un proceso de conocimiento.

Dibujar es opinar; el dibujo es expresión del artista en el cual vierte sus opiniones sobre el mundo. En la opinión esta implícito un juicio, una reflexión, pues supone, en principio entender una serie de valores que se confrontan durante en proceso dibujístico.

El objeto dibujado se analiza a partir de un aspecto que es importante para el dibujante, por ejemplo un objeto tiene entre sus características peso, color, textura o volumen, que pueden ser cada uno un valor de juicio.

El valor con el cual se analiza un objeto depende de aquello que le interesa examinar al artista. Los juicios de valor pueden estar basados en otras perspectivas como la médica, la histórica, la cultural, y entablar relaciones con diversas teorías de otros campos en el análisis del objeto, como la física cuántica o la religiosa, vista desde una línea de pensamiento particular.

El dibujo permite pensar el objeto desde diferentes ángulos o valores y mantener un registro de este proceso.

Dibujar es pensar y reflexionar. La valoración permite encontrar equivalencias entre los diferentes modos de valoración del objeto, en el cual cada valor muestra información diferente sobre el objeto. Los juicios con los que se valora al objeto proporcionan nuevos significados en el análisis dibujístico.

El dibujo crea relaciones nuevas entre conceptos, a partir de juicios de valor que son diferentes, y que pueden partir de una realidad personal y subjetiva, por lo que permite redescubrir el mundo a partir de relaciones nuevas, reinventándolo.

El dibujo permite ver el mundo desde una perspectiva creativa a partir de aplicar en el análisis dibujístico, otros modos de valoración, que permitan encontrar paralelismos, en donde la analogía puede ser método de estudio.

Las diferencias parten de una forma peculiar de ver y entender el mundo, de los referentes y la historia personal; las similitudes parten de los referentes compartidos, que además son aceptados, como sucede con los valores culturales.

El dibujo "...por sí mismo es un medio de registro del pensamiento del artista" (Díaz Padilla. 2007), que a su vez refleja sus referentes personales entre los que se encuentran los valores culturales y que muestran una serie de ideas o supuestos sobre los cuales se ordena el sentido y significado del mundo. La estructura que crea la cultura modifica la manera como se percibe el mundo, las creencias que se tienen de él y que se reflejan en los enunciados dibujísticos.

## **1. 2 El dibujo y la Cultura**

El dibujo muestra como el artista enfatiza su opinión a través de deformar o enfatizar los objetos de la realidad, sus referentes culturales y al mostrar, demuestra las relaciones. Servia cita a Ibañez, el cual expresa que "Toda formación social ha manipulado inconscientemente a los hombres a través del lenguaje, [entre las que se encuentra el dibujo como medio de comunicación con los demás seres humanos y consigo mismo] generando ideologías, sistemas de códigos que le preexisten...", y que conforman la manera en que interpreta la realidad.

El lenguaje es un intermediario entre la realidad y el ser humano, que modifica el sentido, en la interpretación del significado del objeto. La traducción dibujística de esas ideas es una abstracción de una realidad que está mediada por la Cultura. En que se verifica que:

Lo real es una construcción social que, en tanto efecto de sentido, es apropiada por los miembros de una comunidad como efecto del sentido que adquiere forma de creencias...Si alguien piensa que lo que percibimos...es la realidad, está olvidado que la percepción misma es una forma de organización de los estímulos sensoriales, condicionada en función de los requerimientos de la Cultura en la que la percepción tiene lugar. (Serna. 2007).

Las exigencias sociales modifican la forma como se representan las ideas, la interpretación de estas imágenes, y entre las que se encuentran las dibujísticas, las cuales dan sentido a esa idea que se tiene de la realidad.

El dibujo se convierte en demostración de esas ideas que son compartidas socialmente. La forma como se conceptualiza la imagen se convierte en documento que posibilita la investigación y los referentes culturales.

El dibujo generado a partir de parámetros personales permite investigar como el dibujante percibía este sistema cultural, y la forma como se relacionaba en el mismo.

El papel que desempeñaba a partir de su género, posición social, sus necesidades personales, sus intereses económicos, políticos o religiosos.

La solución dibujística esta condicionada por el juicio de valor que se aplica al analizar los objetos de la realidad, y estos valores además de los puramente formales, pueden incluir valores sociales, religiosos, científicos o personales, que también están en cierta medida influenciados entre sí por diversos idearios.

Dibujar es pensar, el contenido y alcances de las ideas están condicionados por diferentes valores aprendidos y por los cuales “pensamos e interpretamos el mundo”.

## 1. 2. 1 La Cultura y la enseñanza del dibujo.

El dibujo como actividad se ve afectada por valores culturales, lo cual modifica los alcances y parámetros en su enseñanza. El dibujo como medio como conocimiento de la realidad esta influenciado por valores como el del arte, y la forma como se interpreta este concepto, el cual modifica la intensión del dibujante, así como la representación y análisis que hace de la realidad.

La manera como se conceptualiza el dibujo, como actividad artística, modifica la manera de entender y concebir la expresión dibujística.

El ideario cultural repercute en la concepción de los métodos empleados en la educación visual, en la forma como se valora e interpreta la imagen; esto trae como consecuencia la valoración de los métodos empleados para enseñar lo que es el dibujo, así como los alcances y limitaciones en la educación.

La enseñanza esta expresión artística, es un referente de una Cultura<sup>2</sup> en un espacio y tiempo específico, así como de las instituciones que la representan. Cada época ha creado

---

<sup>2</sup>La Cultura. La identidad cultural está siempre construida e interpretativamente establecida sobre mitos y normativas históricas (Heller, 1991; 9). Pero si se intenta definir "cultura", inmediatamente nos damos cuenta de que esa definición es totalmente vacía y por lo tanto, insignificante para la búsqueda del conocimiento verdadero, o bien incapaz de ser consistentemente aplicada en esa búsqueda. Puede darse una definición nominal; y tal definición cumpliría una adecuada función orientativa, pero no tendría valor cognoscitivo y no contribuiría a nuestro conocimiento.

patrones “que han trascendido como modelos plenamente identificados” (Vilchis. 2008) que al difundirse han repercutido hasta la actualidad generando pautas en la enseñanza del dibujo.

Los métodos son adaptados por un programa cuando se realiza institucionalmente en la búsqueda de determinados resultados en los alumnos; pero también el método puede crearse por una necesidad personal cuando la idea que se busca representar requiere otro tipo de soporte, medios o desarrollo, es entonces cuando se crean métodos novedosos que pueden perdurar en el tiempo y que dependen en gran medida de los valores y cualidades apreciados culturalmente.

## 1. 2.2 El paradigma y la cultura.

El concepto de paradigma, como “ejemplo o modelo de algo” (Diccionario Anaya de la lengua. 2002) es aplicado por Vilchis para explicar este conjunto de patrones que sirven de base para crear estos métodos en la enseñanza. Vilchis cita a Khun, el cual explica que: “el paradigma... es entendido como el conjunto de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada”.

Los paradigmas conforman el ideario de la Cultura, son sistemas de valores que impactan en la expresión de la conductas de los individuos que la constituyen.

---

Uno de los conceptos más amplio y conocido de cultura es aquel que dice : "cultura es todo lo que hace el hombre ". Pero también puede tener los siguientes sentidos:

- Como sinónimo de cortesía o buenos modales.
- Como la acción y efecto de cultivar los conocimientos y de afirmar, por el ejercicio, las facultades intelectuales.
- Como producto de la actividad del hombre, esto es, como el conjunto orgánico de las creaciones realizadas por el espíritu humano en todo el curso de su desarrollo histórico.
- Como creación de valores.

Como todo lo creado y transformado más el acto mismo de esa transformación.  
Para Morin, la palabra cultura es un verdadero camaleón conceptual, puede significar todo lo que no siendo naturalmente innato debe ser aprendido y adquirido; puede significar los usos, valores, creencias de una etnia o de una nación; puede significar todo lo que aportan las humanidades, la literatura, el arte, la filosofía. (1999 b ).

El hombre es un ser plenamente biológico, pero si no dispone plenamente de la cultura sería un primate del más bajo rango. En definitiva, para Morin, la cultura acumula en sí lo que se conserva, transmite, aprende; ella comporta normas y principios de adquisición. ( 1999 b ). (García. L. 2012).

La Cultura es el “conjunto de conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres que caracterizan a un pueblo o época (Diccionario Anaya de la lengua. 2002), en la que los paradigmas mantienen y fomentan conductas predeterminadas.

El aprendizaje de estos paradigmas es lo que “prepara al estudiante para formar parte de una comunidad particular” (Vilchis. 2008), que le permite acceder a una serie de privilegios.

La formación escolar permite el reconocimiento del individuo por las instituciones que representan a la Cultura, por lo cual los valores que se utilizan en el análisis del objeto parten de la Cultura y tienen que ser asimilados y aprendidos por el individuo que busca establecer una relación con las instituciones culturales.

Por ejemplo, los parámetros en la realización de una imagen religiosa están condicionados por la institución que la representa, y que permite algunas variantes siempre sean evaluadas previamente por sus dignatarios; lo mismo sucede con museos o galerías.

El paradigma cambia cuando las ideas o creencias se modifican, como consecuencia se transforman las disciplinas que son afectadas por esos cambios. La Cultura cambia y la forma como se imparte el conocimiento se transforma, modificando sus sistemas de valores.

El saber que emana de la práctica de una disciplina se altera, cambiando el desarrollo y los propósitos de un área de conocimiento.

La forma de valorar los métodos de enseñanza adquiere otro tipo de parámetros, al cambiar o modificar el paradigma, por lo que las reformas en educación buscan adecuarse y adelantarse a las señales que presentan las nuevas pautas que ofrecen las nuevas ideas.

Los descubrimientos que ocurren en una disciplina de conocimiento alejada del arte, pueden modificar los métodos de enseñanza, por ejemplo un descubrimiento tecnológico puede cambiar la manera como se percibe el mundo, aportando información o nuevos materiales; por lo que “...estas consideraciones destacan la necesidad de rechazar la rigidez académica y la pretensión de un saber definitivo, alentando todo aquello que

permita crear nuevas concepciones y cumplir las expectativas del conocimiento”. (Vilchis. 2008).

Los paradigmas proporciona una serie de conocimientos que son compartidos socialmente, regulan el saber cultural, y construyen el sentido de la realidad, así como las representaciones artísticas que se realizan.

### 1. 2. 3 El paradigma y el dibujo

El dibujo es una estructura de lenguaje sobre la cual el ser humano configura conceptos e ideas de la realidad, se enfrenta a un problema en el cual por un lado, tiene que asumir y servir como medio donde se desarrolle la capacidad reflexiva propia del pensamiento; mientras que por otro lado, estar integrado a una serie de modelos que generan pautas estilísticas que orientan la forma como se produce el arte, porque son reconocidos, fomentados y apreciados culturalmente.

La experimentación con nuevos medios y métodos en la enseñanza, como investigación continua, promueven una serie de experiencias que en el futuro podrían ser la base de nuevos paradigmas que permitan estar preparados para nuevos desafíos o descubrimientos. La conservación de los métodos tradicionales en la enseñanza del dibujo, como patrimonio cultural, a su vez enriquece el acervo de soluciones ya planteadas a un problema que podría presentarse a futuro de nuevo y en donde la recuperación o renovación de técnicas analice la valides del sistema de forma parcial o total .

El dibujante, por su parte, requiere de diversos tipos de sistemas de aprendizaje, que le permitan construir su propia metodología acorde a su idea personal de la realidad y que apoye su propuesta personal discursiva.

Las estructuras que aprende de cada sistema son la base sobre la cual va confeccionando su propias experiencias, que serán el detonador de sus propios paradigmas.

El conocimiento de sistemas históricos revaloran lo ya encontrado, y a su vez, la los sistemas experimentales actuales permiten entender y clarificar, obras artísticas que han quedado como patrimonio cultural.

### 1. 3 Los paradigmas tradicionales en la enseñanza del dibujo

Los métodos en la enseñanza del dibujo tienen características particulares que son reflejo de los conocimientos de cada época, de su zona geográfica y de los supuestos culturales.

El surgimiento de estos modelos en la enseñanza del dibujo aparecen en Europa, por lo que están ligados con la concepción del mundo y los valores culturales de esta área geográfica. Estos modelos se han difundido y modificado a través del tiempo, y muchos de ellos se conservan en la actualidad, influenciando a otras zonas geográficas y a su vez enriqueciéndose de ideas e imágenes de otros continentes.

Los sistemas de enseñanza europeos se diseminaron por el mundo, junto con los idearios que conllevan, influenciando a otras culturas y con esto al concepto de arte, por lo que una vasta área del conocimiento sobre dibujo y su enseñanza se concentra en los paradigmas, reflejo de los sucesos históricos europeos.

En la actualidad Europa junto con los Estados Unidos señalan muchas de las pautas en la valoración del arte, lo que repercute en la forma como se realiza la educación artística en otras partes del mundo.

A continuación se describen los principales paradigmas en la enseñanza del dibujo en la historia y su relación con la actualidad. Las imágenes producidas en tiempos anteriores, especialmente las imágenes de la cultura griega, se han retomado en diversos periodos históricos, en ocasiones en la reproducción de modelos antiguos, en otros casos renovándolos. Las imágenes se redescubren trayendo en tiempos posteriores parte del ideario que las generó, renovando la concepción y la forma de producción del arte.

La importancia de cada uno de los sistemas es la aportación que ofrece al arte y a su enseñanza en la actualidad, que como se verá más adelante, mantienen cierta vigencia a partir de los discursos actuales, aunque con un espíritu crítico y renovado.

#### 1. 3. 1 El aprendizaje en el taller.

El sistema de enseñanza del dibujo en el taller se inicia en la Edad Media y se extiende hasta el Renacimiento, aunque pueden encontrarse en la actualidad espacios que mantienen esta dinámica, tanto en espacios privados como públicos. El espacio del taller



es el sitio donde la práctica constante y repetitiva de un proceso, permite al aprendiz conocer y manejar los materiales y utensilios propios de esta actividad.

El método de enseñanza del dibujo en el taller se origina en los monasterios, en el cual se realizaban sobre todo manuscritos que eran decorados con dibujos. El sistema de enseñanza el taller pasa del monasterio a los gremios de talleres, en donde se realizan frescos, pinturas y retratos.

El calígrafo, el miniaturista y el dibujante se confunden en la persona del monje en los comienzos de la ilustración y en los primeros repertorios de imágenes, creados en los *scriptoria* de los monasterios y abadías, antes de ser obra de talleres de pintores y arquitectos y, a partir del siglo XIII, de los talleres laicos de las universidades.” (Leymarie. 1998).

El taller permite observar el proceso general de construcción de la obra de un artista, en la que el aprendiz apoya uno o varios aspectos. La experiencia del artista es la que le dicta sobre que área puede apoyar y define la capacidad del aprendiz para pasar a otras actividades.

Los aprendices ayudaban al maestro en el proceso de producción apoyándolo en las actividades que surgen del proceso, por lo que el aprendiz se involucra con todos los aspectos de realización, desde la obtención de materias, a la venta.



Imagen 1. El escritorio de Echternach, c. 1039. Miniatura sobre pergamino 15.5 x 18.5 cm

Ilustración de un evangelio de Echternach. “La importancia de esta figura es el testimonio que nos ofrece sobre la condición de los artistas que trabajaban en el escritorio de un monasterio; en este caso un laico y un monje. Bermen, Staatsbibliothek”. (Morales y Marín. 2003).

La práctica era la manera como aprendían el manejo de diferentes técnicas y materiales. La experiencia directa era la manera como adquirían el conocimiento sobre la elaboración de una obra.



Imagen 2. Sinopia de Cristo redentor bendiciendo con ángeles. Simone Martini. 1336-1343. La sinopia es un dibujo preparatorio para la realización de un fresco. (Morales y Marín. 2003).

La copia del sistema empleado por el maestro durante la producción era la base del aprendizaje del aprendiz. Las experiencias durante el aprendizaje son mecánicas, técnicas e instrumentales y no existe un método específico<sup>3</sup>.

“Esta experiencia se puede entender como una experiencia enajenante, en tanto el individuo resuelve los problemas del maestro, memoriza sus temas, estilos y materiales...” (Vilchis. 2008), por lo que la representación del mundo que realiza el aprendiz esta mediada por la visión y experiencias del maestro; como resultado de este proceso aparece una semejanza en las imágenes producidas.

El trabajo del artista se consideraba a la par de otros productos artesanales en la Edad Media como la carpintería o la actual albañilería, por lo que la preparación no contaba con una certificación, sino que el trabajo avalaba la experiencia y conocimiento sobre área.

---

<sup>3</sup> En los talleres de oficios, el dibujo no constituía una actividad fundamental de objeto de estudio, limitándose, en la mayoría de los casos, a un aprendizaje de técnicas mecanicistas, mediante los cuales los aprendices y los ayudantes se ocupaban de pasar los dibujos de los maestros mediante procedimientos de transferencias- picados cuadrículas, máquinas auxiliares como la maquina lucida, etc.-, pues el dibujo o diseño del cuadro se consideraba una obra propia del maestro. (Díaz Padilla. 2007).

La época medieval tiene pocos ejemplos de dibujos realizados como objeto de arte por sí mismo. Los bocetos y esbozos, no se guardaban o preservaban, pues el dibujo no era considerado un objeto artístico era solo un medio para otro tipo de trabajo.

El boceto, como un objeto efímero que sirve parte del proceso de la obra final, no establece una relación con los sistemas de creencias de esta época, en la cual lo duradero esta valorado.

El espacio del taller, en principio, es una zona de producción y de venta, por lo que parte de lo que define la enseñanza de las técnicas utilizadas se sustenta en el tipo de mercado al cual tiene que proveer de imágenes; por lo que las imágenes y avances en las técnica utilizadas están condicionadas por el publico. La creatividad del artista se subordina a los temas y soluciones solicitadas.

Las imágenes que aprende y produce el aprendiz están influenciada por la demanda de un producto de determinadas características, el cual adquiere énfasis en la venta. “Las formas artísticas apreciadas culturalmente y del gusto del comprador se convierten en modelos que se repiten en los talleres”. (Morales y Marín. 2003).

La obra artística en ese periodo tenia el mismo valor de otro tipo de actividades artesanales pendía el gusto del consumidor. “La mayoría de los artistas trabajan por encargo y este puede tener varias categorías. Los encargos reales o cortesanos son los que determinan un mayor rango de las obras”. (Morales y Marín. 2003).

Los frescos, miniaturas, mosaicos además de la pintura y escultura son propios de esta época, en la cual los temas que aparecen con regularidad son los religiosos y las crónicas de caballeros.

Las imágenes generadas en el espacio del taller en la Edad Media mantienen características que son establecidas por la religión cristiana. “No podía confundirse [la Edad Media] con la Antigüedad Clásica, ya que fue el cristianismo la que le dio su carácter particular”. (Sureda. 2006).

Los representantes de la institución religiosa crean los parámetros sobre los cuales la imagen es determinada y en las cuales si bien es posible encontrar reminiscencias del arte antiguo, busca generar una imagen que se distinga de la imágenes paganas.

La imagen se convierte en una forma de establecer y crear una identidad sobre unos valores que se comparten por el conjunto de los individuos que conforma un grupo social.

La imagen conforma el ideario y estandariza parámetros de conducta, por lo que las características de la imagen esta regida a partir de una normatividad impuesta en la Edad Media, la cual se refleja en la producción en el taller.

La necesidad de una imagen con parámetros determinados posibilita la enseñanza a partir de la repetición. El aprendizaje de estos patrones son necesarios para el reconocimiento de los valores apreciados en esta época y son vertidos de una forma específica en la producción y enseñanza de las técnicas empleadas en el taller.

En muchas ocasiones el artista reproduce unos modelos determinados o sigue las directrices que le marcan personas más instruidas en los temas o se limitan a cumplir los deseos del comitente de la obra. No será hasta muy avanzada la época cuando el artista tenga una concepción teórica e iconográfica de sus obras: los artistas comienzan a organizarse corporativamente en cofradías y gremios<sup>4</sup>. (Morales y Marín. 2003).

La repetición de modelos en el taller, además de la compensación económica que implica la venta de un producto que es apreciado por un mercado, tiene una explicación cultural: las posibilidades de interpretación sobre un concepto y la subsecuente capacidad de producir diversas soluciones y variantes sobre esta interpretación, hacen que la imagen se convierta en estímulo hacia otros razonamientos los cuales pueden estar en contradicción con los buscados institucionalmente.

La representación de la religión cristiana busca en la Edad Media lineamientos específicos en la imagen que serán reforzados, además, mediante la explicación de este simbolismo por medio de los ritos cristianos.

---

<sup>4</sup> Al principio aparecían unidos a otras profesiones; por ejemplo, los pintores florentinos de comienzos del siglo XIV estaban agrupados con médicos, boticarios y comerciantes de especias... Dentro de estas cofradías y gremios, el pintor realiza su formación y desarrolla su actividad artística. En el taller de los pintores, raro es el maestro de cierta categoría que no disponga de un aprendiz o de un colaborador que aprenda las técnicas o que ayude en el proceso de la ejecución de la obra. (Morales y Marín. 2003).

...la religión cristiana...es una religión de la Escritura, una escritura inspirada por Dios...Difundir una imagen heterodoxa se revelaba un peligro real. Así pues se hizo necesario establecer un estatuto del artista, y después preocuparse por el de la imagen...Para los cristianos, corresponde, pues, a los concedores de los textos dar indicaciones al artista para evitar errores. (Sureda. 2006).

La imagen producida en los talleres, por ser didáctica tiene que ser de utilidad tanto al que la explica, como servir de refuerzo de lo aprendido al observador. “A los iletrados que no podían leer el libro sagrado (la Biblia), los colores de las formas pictóricas y las formas de las esculturas los adentraban en los misterios de Dios, les recordaban las acciones de los santos y los incitaban a imitarlos.”<sup>5</sup> (Sureda. 2006).

### 1. 3.1.1 La geometría simbólica y el dibujo en la Edad Media

La Edad Media es “el tiempo intermedio entre la Antigüedad y los tiempos modernos” (Sureda. 2006), por lo que es un espacio de paso, en el cual las características en la enseñanza del dibujo comienzan a presentar algunas peculiaridades.

La Edad Media en la búsqueda de su propia identidad recurre a la geometría como un elemento que le proporcione una serie de valores precederos a la imagen.

La enseñanza del dibujo en el taller, en la Edad Media, si bien se basaba en la copia, mantenía algunos parámetros desde los cuales el artista podría proponer y explicar alguna variante en su producción. La geometría, y en específico una geometría simbólica, se convierte en una forma de interpretar y producir una imagen a partir de valores culturales perenes.

---

<sup>5</sup> El medioevo extremadamente floreciente en a creación de imágenes. Más que de arte de la Edad Media puede hablarse de “imágenes medievales”, es decir de representaciones de lo invisible y de lo visible con connotaciones de carácter estético pero, primordialmente, con unas claras, aunque no unívocas, funciones didácticas, sociales, ideológicas y, de manera no secundaria, ornamentales. Eran imágenes que el fiel hallaba, imponiéndose ante sus ojos, desde el pórtico de las iglesias hasta el ábside, pasando por muros, bóvedas y todo tipo de elementos arquitectónicos. Eran imágenes que debían huir tanto del peligro de la idolatría del mundo antiguo como de la iconoclastia islámica y, especialmente de la hebrea, la cual se acentuó al no reconocer en Cristo “la imagen del Dios invisible”. Pero a pesar de ello, eran imágenes que no siempre se entendían solo como indicios o representaciones, sino que se asociaban corpóreamente a las cosas y, principalmente, a los seres que aludían quedando investidas de vida y de poderes sobre naturales. (Sureda. 2006).

El simbolismo geométrico como forma de análisis permite significados para el inicio de la Edad Media, significados que a su vez pueden ser renovados en la reinterpretación del símbolo.

La geometría mantiene en sus síntesis de las formas un aspecto de recuperación de lo esencial de los objetos, que además puede ser interpretado a partir de un parámetro cultural que brinda a la forma una serie de significados de valores compartidos.

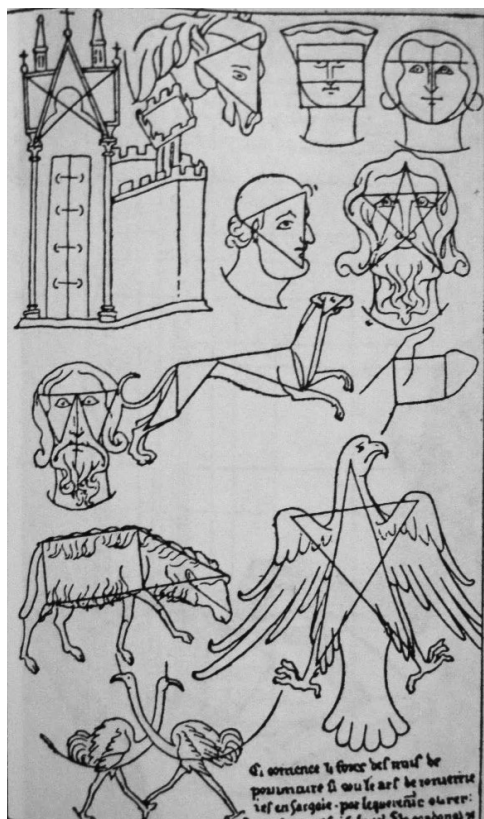


Imagen 3. V. De Honnecourt. Detalle de sus cuaderno. siglo XIII. (Gómez Molina. 2003).

La geometría no solo era una forma de estructurar la figura; la geometría creaba relaciones simbólicas entre los objetos de la realidad y su significado. En la imagen de Honnecourt pueden verse diversos pentagramas en los cuales se inscriben una paloma, la fachada de una iglesia y el rostro de un hombre. El significado cambia si el pentagrama estuviese dirigido hacia arriba -lo bueno, lo espiritualmente elevado- o hacia abajo -lo mundano, los demonios.

El dibujo utiliza la geometría como forma de análisis del objeto, ya no solo a partir de establecer una proporcionalidad entre los elementos que los conforman, y buscar una representación que establezca una relación entre dibujo y su referente, sino también como una manera de interpretar su significado a partir de la interpretación formal, basada en las formas geométricas que puede descubrir el artista en el objeto.

El dibujo se convierte a partir de la codificación que le proporciona el simbolismo aplicado a cada una de las figuras geométricas, en una forma de inscribir significados en un objeto; y que además estos puedan ser interpretados en una imagen.

Las imágenes pictóricas y las escultóricas, las de los mosaicos o de la orfebrería, son realidades que por sí mismas obedecen, entre otros principios, a las leyes geométricas y aritméticas del devenir universal. Las composiciones románicas muestran con claridad su voluntad de ser construcciones geométricas, sujetas más a un orden interno que a una transcripción de lo que el ser humano podía contemplar a su alrededor, ver con sus ojos o tocar con sus manos...lo geométrico, sin embargo no sólo es un principio formal o constructivo, sino simbólico. (Morales y Marín. 2003).

El aprendiz en un inicio de sus actividades en el taller copia y el proceso aprende la codificación de significado sobre cada una de las figuras geométricas; este proceso se aplica a las forma que el rodean y en el cual puede reconocer el significado a partir del simbolismo geométrico, el cual le brinda un conocimiento sobre su mundo.

La codificación del significado que aparece en la geometría esta regido por una serie de reglas interpretativas, para la que cada figura tiene un significado específico. La visión esta mediada por los significados aprendidos y que aparecen de forma recurrente en los objetos producidos en los talleres. Los objetos que se producen en los talleres se convierten en una forma de identificar fácilmente significados en los objetos que después se relacionaran con objetos de diversas naturalezas.

La geometría simbólica no solo servía como base de interpretación y creación de



imágenes religiosa o elementos cotidianos, también era utilizada como parte importante en la ilustración de procesos pre-científicos, como la alquimia, en donde el saber se une a la visión simbólica. El proceso estaba investidos de un simbolismo que aparecía en las anotaciones y que se reflejaban en los dibujos que ilustran este conocimiento.

Imagen 4. "Al principio femenino se le atribuye en la mitología tanto la capacidad destructora como creadora: así pues las musas crean, las sirenas destruyen. Las sirenas atraen a los marineros, conduciéndolos ala muerte, de la misma forma que el mercurio de los sabios hace que se ahogue su oponente solido. Note la presencia de los colores de la obra (verde, negro , blanco rojo, oro) y los emblemas de los elementos. Solidonius, siglo XVIII. (Klossowski de Rola. 1993).

En el Gótico “se va desvaneciendo el sentido simbólico y místico” y se inicia un camino hacia el naturalismo. “La última etapa de la Edad Media es la pintura flamenca “el realismo el detalle y la minuciosidad de la pintura flamenca será la última consecuencia del arte medieval”. (Morales y Marín, 2003).

En la actualidad algunos talleres, mantienen este tipo de práctica en la cual se aprende a partir de la imitación y, aunque puede servir de punto de partida para una obra personal, se requiere tener presente que la obra que se imita es una representación del mundo que tiene una postura y una serie de ideas que fueron las que detonaron una forma determinada de plantear la forma de elaborar una imagen.

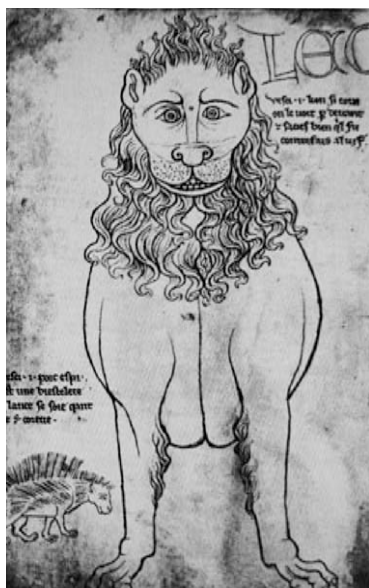


Imagen 5. León y puercoespín. 1230-1240

Álbum de V. de Honnecourt. “En este álbum se recogen las anotaciones y dibujos que Villard tomó en sus viajes y es un ejemplar indispensable para el sistema de trabajo de la época medieval. Paris, Biblioteca Nacional”. (Morales y Marín, 2003).

La parte importante de este método de aprendizaje es que el alumno se encuentra en contacto directo con el mercado y con todo lo que involucra este conocimiento.

El aprendizaje en el taller produjo la utilización de un sistema de interpretación y creación de imágenes en la Edad Media que permitiese mantenerse perdurable una forma de dar sentido al mundo.

La geometría como una forma de encontrar su propia identidad a partir de la búsqueda de lo esencial y darle un significado, menosprecia el naturalismo propio de las imágenes de la antigüedad romana y griega en las cuales a pesar de sus avances técnicos ya no proveían de un sentido al espectador, por lo que además de basarse en la geometría simbólica, se buscaba por medio del cristianismo mantener un sistema de significados



que no se disgregaran del sentido original, razón por la cual se cuidaba la imagen y sus significado desde la institución religiosa.

Los valores duraderos como forma de entender el mundo y encontrar su propio lugar, se ve representado en la forma de entender y reproducir la imagen. La enseñanza del dibujo por esta razón en la Edad Media busca sobre todo la copia, cuidando que la multiplicidad de sentidos que pueda ofrecer la imagen se límite a partir de la geometría, pues si existiese alguna confusión en cuanto al sentido, la geometría podría generar el significado esperado en una siguiente interpretación a partir de sus elementos.

Si bien este sistema limita la capacidad creativa, proporciona al ser humano un entorno predecible y significativo a partir de la imagen dibujada, significados que son otorgados por la cultura, pero que aparecen como una constante en otras épocas y culturas, en la cual la geometría simbólica se convierte en geometría sagrada.

### 1. 3. 2 El modelo de las academias

El método de las academias surge durante el siglo XV y principios del siglo XVI, y se extiende hasta la actualidad.

La Academia es donde surge este tipo de sistema en el cual se buscaba la formación del artista, en un ámbito institucionalizado. La Academia como espacio de instrucción valida la educación artística desde parámetros delimitados, el objeto artístico se determina a partir de una serie de valores que son aprendidos y aplicados en la construcción e interpretación del objeto.

El método creó una serie de prácticas que buscaban la imitación del objeto desde una perspectiva artística la cual se sostiene en una serie de características que al ser reconocidas le brindan al objeto esta categoría. El concepto de arte trae en este tipo de sistema una serie de supuestos sobre lo que conlleva la práctica artística.

Las experiencias educativas estaban influidas principalmente por teorías y tratados de artistas como Da Vinci, Durero, Alberti y Piero della Francesca.

La experiencia práctica del taller se une a la formación teórica. La producción artística en la Academia se fundamenta en estas teorías, influenciando la forma cómo se solucionan las imágenes a partir de ciertos cánones y estilos.

El método de las academias responde a la idea de que el arte esta a la altura de una ciencia, por lo que el artista debía aprender una serie de reglas, leyes y teorías durante su formación.

Las teorías pictóricas, desarrolladas por Leonardo Da Vinci en su tratado *Libro della Pittura*, ensalzaban la pintura y sus aprendizaje como una práctica de altura científica...logrando separarla de la mera habilidad manual...el artista debía poseer un profundo conocimiento de las leyes que rigen al hombre y a la naturaleza y, por lo tanto, someterse a ellas: la perspectiva, la anatomía, la fisionomía ó las teorías de las proporciones. (Díaz Padilla. 2007).

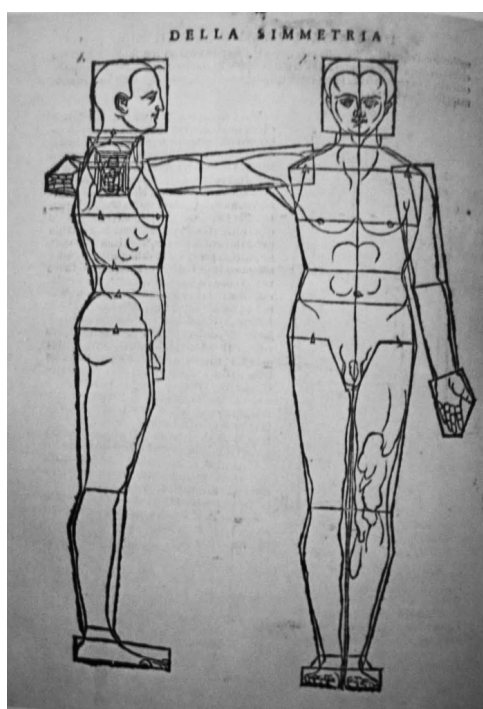


Imagen 6. Alberto Durer. *Della simetria dei corpi humani*. Libro quattro Venecia. 1591. (Leymarie. 1998).

Estas teorías influyeron en la forma como se le daba solución la representación de los objetos. Las láminas que tomaban como modelo los dibujos de los maestros, como Da Vinci<sup>6</sup>, producían una serie de manierismos, en los que “...el dibujo del cuerpo llegó a perder su contacto con la realidad, bajo los argumentos de la búsqueda de la belleza y la

---

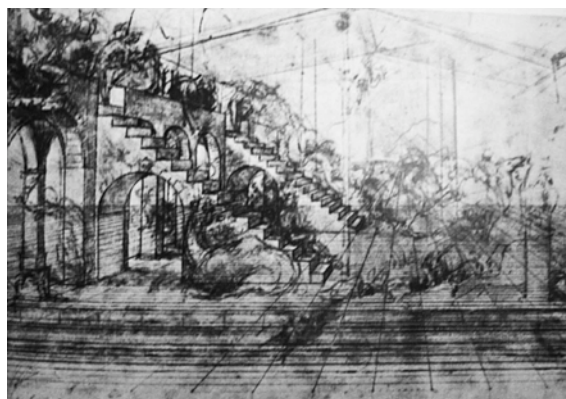
<sup>6</sup> Leonardo concibe la pintura como una ciencia del saber y el dibujo como un medio de conocimiento. Sus investigaciones se basan en un método experimental cuyo positivismo tienen un carácter innovador; sus dibujos fundados en el estudio directo, traspasan los límites de los conceptos y modelos anteriores...A su juicio el dibujo, más significativo que el texto realiza la primacía de lo visual sobre la teoría. (Leymarie. 1998).

hermosura que radicaban en manejos determinados de la luz, el contraste y la apariencia” (Vilchis. 2008).

La representación de la realidad tenía que ser representada a partir de estos lineamientos, que más que reflexionar sobre la representación “...son más bien un conjunto de recetas que unas compilaciones teóricas”. (Leymarie. 1998).

Imagen 7. Leonardo Da Vinci. 1452-1519.

Estudio para la adoración de los reyes magos, pluma y tinta parda, aguada parda realces de blanco. 16.5 x 29 cm. (Leymarie. 1998).



Para Vasary, fundador de la primera Academia oficial en Florencia, “el dibujo adquiere una importancia nueva por ser la base fundamental de las tres artes mayores: la arquitectura, la escultura y la pintura”. (Leymarie. 1998). La función educadora de la Academia no se limita al campo del dibujo, sino que abarca también la pintura, la escultura y la arquitectura, relacionando estas disciplinas a través del dibujo como medio en el cual es posible visualizar la solución final.

La práctica dibujística adquiere importancia en la formación del artista, pues es desde esta actividad de donde parten las artes mayores.

Las técnicas y conocimientos que construirán una obra posterior parten en primera instancia de la visión proporcionada por el dibujo, en el cual se valora la aplicación de los conocimientos aprendidos en la Academia. El dibujo proporciona la imagen que podría resultar y es en la actividad dibujística sobre la cual se realizan correcciones y modificaciones y nuevos planteamientos.

El aprendizaje del dibujo mantenía una serie de prácticas en las cuales tenían como finalidad aplicar y aprender estos manierismos. “La enseñanza [en la Academia] comprendía el estudio del modelo, para el que disponía de una sala especial, la copia de

colecciones de vaciados reunidas con tal finalidad, conferencias y viajes de estudio por Italia del norte”. (Leymarie. 1998).

La visión del mundo se reordena en este sistema en el que la mirada se somete a las reglas de la composición. Los manuales aparecen constituyendo una fuente de consulta importante.

En el manual “se exponía todo lo que necesitaba saber el artista ...El libro suponía que las artes están sujetas a reglas y que para cualquier problema que se pudiera plantear el artista se puede encontrar la solución adecuada...”. (Lambert. 1985).

Este tipo de manuales contienen una serie de instrucciones prácticas para resolver la representación de los objetos, por lo que “estaban destinados a aquellos que no tenían necesariamente talento artístico, pero para los que el dibujo era una actividad necesaria como lo eran los dibujantes e ingenieros”. (Lambert. 1985).

La aplicación de estas reglas producen un dibujo en el cual la aplicación de determinados manierismos tiene prioridad en el resultado, sin importar el proceso reflexivo personal sobre posibles soluciones formales que permitan otras soluciones plásticas.

Los aficionados a las artes también tomaban como base este tipo de manuales, los cuales al resolver la representación del objeto a partir de estas recetas, ignoraban la parte más importante de la actividad dibujística, que es el análisis de la realidad y la posibilidad de utilizar diferentes valores para reflexionar sobre la representación dibujística.



“La insistencia en la forma fue llevada a sus extremos en las Academias, donde el programa de estudio se basaba en la creencia de que el arte se podía enseñar y aprender a través de procesos establecidos”. (Lambert. 1985). El método de las academias buscaba generar un estilo apreciado socialmente, a partir del prestigio y fama alcanzados por los artistas del Renacimiento.

Imagen 8 . Hendrick Goltzius (1558-1617) copia según el torso del Belvedere. Sanguina. 255 x 166. (Leymarie. 1998).

El objeto artístico para ser considerado como tal en esta época debía considerar la demanda de un mercado, que proponía determinados valores estéticos. El método de la Academia tenía como objetivo principal "...preparar a los estudiantes en un estilo particular de dibujo, el estilo del Rey y de la corte, de acuerdo con el modelo del estado. (Díaz Padilla. 2007).

El estilo se imponía en la educación del artista, condicionando sus valores e ideas, sobre el mundo; las cuales para ser reconocidas en el círculo de artistas, tenían que pasar por el tamiz de estos sistemas.



Imagen 9. Pedro pablo Rubens 1577-1640 copia de Miguel Ángel. La noche. Piedra negra. Tinta y tiza parda realces de gitiambar amarilla y blanca. (Leymarie. 1998).

La forma de conceptualizar la enseñanza del dibujo a partir de estos tratados se mantienen en la actualidad en los manuales, de los que existen muchos ejemplos en las librerías.

“Los programas así formalizados solo han sido descartados durante este siglo...” (Lambert. 1985), sin embargo es posible encontrar ejemplos de este tipo de enseñanza en todas las escuelas de arte, debido a la facilidad que implica calificar este tipo de prácticas sobre la dificultad que implica enseñar el desarrollo de la capacidad de análisis, la propuesta discursiva y la reflexión resultante durante y al final del proceso dibujístico.

Esta práctica ha afectado la manera en que se conceptualiza la actividad artística, aún en la actualidad. Lo importante de la practica artística, bajo estos parámetros, pareciera ser un resultado con determinadas características, una imagen final, de determinadas características técnicas; cuando el resultado forma parte de un proceso complejo en el cual la técnica es solo un aspecto que apoya en la representación de una idea.

### I. 3 2.1 El regreso a la antigüedad clásica

El sistema de las academias se basa en el estilo de artistas del Renacimiento, sin embargo, estos artistas crearon estos métodos a partir de una serie de ideas que son reflejo de eventos de su época las cuales modificaron la forma de producir objetos artísticos.

Cuando las ideas cambian, se modifican los paradigmas y estos a su vez modifican la cultura y sus sistemas de valores.

El Renacimiento busca integrar las ideas espirituales cristianas con los cánones antiguos, propios del imperio romano, el cual sus vez esta influenciado por el arte de la cultura griega.

“...el individuo reivindicó interpretar y resolver por si mismo, fuera de la tutela eclesiástica, las cuestiones relativas a la realidad, al pensamiento y a la conciencia...”. (Sureda. 2006).

La añoranza por el imperio romano, sus construcciones y los descubrimientos de obras antiguas, como el Laocoonte, sirven para revalorar y tomar conciencia de lo que se realizó en épocas pasadas.

Los objetos traídos de otras culturas y continentes permiten redescubrirse a los artistas europeos a partir “del otro”, de lo antiguo y del descubrimiento de otra cultura provenientes del recién descubierto continente Americano.



Imagen 10. Tadeo Zuccari copiando al grupo de Laocoonte y sus hijos en el Belvedere. Dibujo sobre papel. 1570. (Sureda. 2006).

“El Renacimiento europeo....constituyó la afirmación de una nueva cultura que ambicionaba realizar la síntesis entre el legado filosófico, estético y literario de la antigüedad clásica y la tradición espiritual cristiana”. (Sureda. 2006).

El redescubrimientos de las esculturas griegas y la curiosidad por entender como llegaron a este nivel técnico promueve el uso de materiales usados en la antigüedad como el mármol<sup>7</sup>. Las nuevas técnicas como el óleo y descubrimientos técnicos como la perspectiva ocasionaron un resurgimiento de un estilo que rememora a las culturas antiguas.

El Renacimiento se alejó de la metafísica para comprender el universo y la realidad inmediata, para estudiar al hombre y al cosmos. El ser humano, encarnación de profunda armonía existente entre el macrocosmos y el microcosmos, se erigió en centro del mundo y en medida de todas las cosas. De lo divino se pasó a lo humano, de la concepción religiosa de la vida a la propia vida, y de lo heroico al noble y a lo burgués. Se exaltó la independencia y la dignidad del ser humano, y se reivindicó el fin del principio de autoridad que le avasallaba. La ética de desvinculo de religión y se inició la separación entre política y moral. (Sureda. 2006).

El artista como investigador de lo humano busca interpretar y representar al hombre, pero mediado por la influencia de las culturas antiguas.

La concepción del arte cambia como una habilidad solamente manual, propio de la artesanía, y adquiere un estatus de ciencia, la cual modifica la forma de enseñanza.

El artista tiene que experimentar y crear sistemas para recrear este universo antiguo, del cual a perdido muchas de las técnicas empleadas en la elaboración de objetos. El artista

---

<sup>7</sup> El cambio va ser patente en todos los ordenes, llegando incluso a los aspectos técnicos de la manera más radical... la materia y el soporte sufrirán una trascendente transformación dejando paso el temple al óleo y la madera a la tela; y en ese mismo espíritu de atención a los procedimientos y materiales lo tendremos en la escultura, donde el mármol, entrara en la máxima preferencia de los artífices frente a la madera de los recursos del Gótico, y el alejamiento de la policromía como superfluo recurso para canalizar y realizar el sentimiento y la intención en la creatividad se generalizará rápidamente. En la arquitectura, la recreación de los modelos clásicos llevará igualmente a una absoluta transformación de las soluciones y procedimientos constructivos. Morales y Marín. 2002.

se separa de los gremios para buscar su forma de representación personal, en la cual la idea de lo antiguo aparece idealizada.

El Renacimiento supuso la recuperación de los ideales y de las formas clásicas en una perfecta continuidad con el mundo antiguo. Los artistas abandonaron el idealismo y el trascendentalismo medieval, “anticuado y extraviado de la de la realidad natural” en aras de la imitación de la naturaleza, el origen de cuya belleza ya no se hacía derivar del acercamiento y de la contemplación de lo divino, sino del conocimiento científico y de la autoridad de los clásicos. Al igual que lo hicieron los científicos, los artistas apoyados por mecenas, se acercaron al mundo que les rodeaba para comprenderlo empíricamente y crear leyes universales...que les permitiesen dominarlo, representarlo e incluso crearlo idealmente. El arte dejó de considerarse una actividad “mecánica” o artesanal y pasó a juzgarse como una ocupación “liberal o intelectual. (Sureda. 2006).

El descubrimiento de nuevos continentes y formas nuevas de producir objetos artísticos traídos de estos lugares lejanos, producen una “gran e insuperable nostalgia de un pasado imperialista por parte de las culturas etnocéntricas”. (Sureda. 2006). El deseo de renovación y regreso a las raíces antiguas es desde donde “partió la conciencia de ruptura y de modernidad que hasta hoy, nos ha animado e interpelado”. (Sureda. 2006).

Los artistas del Renacimiento tienen puntos en común con los sucesos actuales, en los que la globalización y los nuevos descubrimientos tecnológicos traen esta nostalgia en la actualidad<sup>8</sup> en la actualidad tanto hacia el pasado idealizado, como hacia un futuro utópico. El cual se ve reflejado en la recuperación de técnicas y modelos antiguos por un lado, mientras que por el otro se apuesta por la tecnología.

---

<sup>8</sup> Es preciso, pues, acentuar en la actualidad de los problemas centrales que les plantearon la cultura y a los artistas en el Renacimiento: la génesis de la economía-mundo y del proceso de globalización [el descubrimiento de América y los viajes por el mundo]; la nueva concepción laica de la periodicidad de la historia, fundamento no solo de la ruptura y de la voluntad de regreso como del emergente coleccionismo de los vestigios de la antigüedad y de los nuevos mundos [objetos traídos de otras culturas]; la definitiva afirmación del individuo, en paralelo con la conciencia creciente de un nuevo estatuto para las artes mecánicas, [el arte deja de ser un objeto cotidiano] en adelante liberales, también para el artista; y finalmente la voluntad de regreso a los modelos clásicos en concomitancia con la creación de una nueva cultura impresa [imprenta], así como de un nuevo orden visual, basado en la perspectiva y en la visión de un mundo que se “muestra” a través de un espacio-tiempo figurativo dominado por la narración”. (Sureda. 2006).



El dibujo y su enseñanza tiene que mostrar tanto sus capacidades de resguardo de técnicas antiguas como experimentar con nuevas herramientas y soportes. Este paralelismo produce que el artista se convierta en investigador a la vez que proponga nuevas relaciones entre disciplinas y culturas. El arte como ciencia desde el renacimiento ha sido capaz de producir nuevas teorías y formas de significación, sea retomando o inspirándose en modelos antiguos, como renovando la idea del arte a partir de la técnica.

Los regresos al pasado no implican un retraso o un estancamiento, sino una revaloración de hecho y de lo cual surgirá lo nuevo y en la cual el pasado se convierte en parte del presente y establece relación con el futuro.

### 1. 3.3 El modelo de Anatomía artística

Este sistema surge en el siglo XX, y tiene sus antecedentes en las cartas de dibujo del siglo XVII. El método de anatomía artística es diferente del método de las academias por el estudio de la anatomía del cuerpo humano, la cual aparece sin la estilización hecha por los grandes maestros. El fundamento de este método de dibujo consiste en la capacidad de describir de forma meticulosa el objeto dibujado.



Imagen 11. Escena de una disección del siglo XV. En el centro se halla el anatomista practicando una incisión medial en el abdomen del cadáver. A la izq. Del profesor, otros dos aprendices observan y comentan una pieza extraída del cadáver. Por ultimo, una sorprendente nota de humor: el perro aguarda algún desecho para satisfacer su apetito... (Lepori. 2004).

Estas láminas surgen de la alianza entre artistas y anatomistas. Estos profesionales advirtieron que “los dibujantes tenían la capacidad de plasmar sobre el papel la compleja e intrincada anatomía humana, tanto externa como interna” (Lepori. 2004).



Imagen 12. Da Vinci. 1439. Coito de un hombre y una mujer hemiseccionados. (Lepori. 2004).

Estas obras ilustradas sirvieron para representar el saber científico, aunque con el tiempo los artistas realizaron sus propias disecciones convirtiéndose en anatomistas, “aunque a menudo de forma discreta, debido a que esto era a claras luces una contravención a la ley y las buenas costumbres imperantes en la época. (Lepory. 2004). Artistas como Donatello, Verucchio o Signorelli ingresaron en este tipo de prácticas con el fin de conocer la anatomía humana.

Con este enfoque se reafirma el academicismo sustentado en los fundamentos de la biomecánica humana, cuidadosamente interpretada, teniendo en cuenta como conceptos básicos el enfoque de la percepción, el proceso creativo, los criterios personales, los conocimientos científicos y los procedimientos del dibujo artístico. (Vilchis. 2008).

Los artistas que incursionaron en el arte anatómico aplicaron sus conocimientos técnicos y referentes culturales en sus obras propios de los métodos de la Academia.

Los manierismos aprendidos en la academia y el conocimiento adquirido a partir de sus propias disecciones detalladas se ven reflejados en su láminas; “Conviven así el realismo académico y los avances de una imagen más conceptual, expresiva y pictórica, preludio de las tendencias actuales”. (Lepori. 2004).

El sistema de las academias proponía una serie de cánones tomados de los grandes maestros del Renacimiento que tomaban como base la anatomía, pero una anatomía estilizada a partir de una serie de ideas y teorías para representar un concepto. El sistema de anatomía artística proporciona la base de un conocimiento que después puede ser estilizado o manipulado para representar alguna idea.

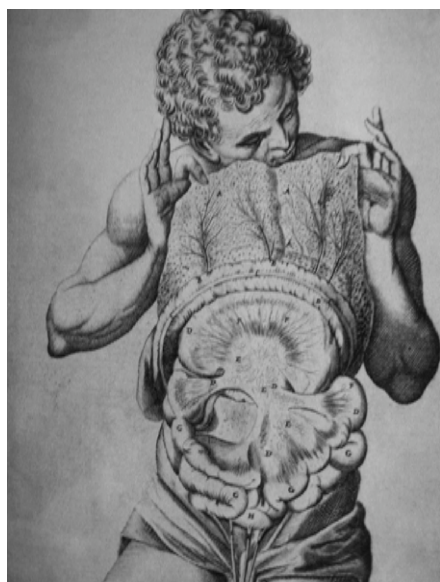


Imagen 13. Odardo Fialetti. 1627. *Tabalve anatomicae*. Venecia. (Lepori. 2004).

El comic, y el trabajo de algunos ilustradores, por ejemplo, deben parte de su estética al modelo de anatomía artística, en que la descripción del sistema muscular sirve como metáfora de fuerza, la cual establece relación con una serie de valores culturales, como la justicia.

La deformación del cuerpo para caricaturizar a un personaje real o ficticio, también responde a un análisis y conocimiento de la constitución del cuerpo humano que después se modifica y distorsiona para responder a la representación de una idea, cuyo personaje encarna. “...En los siglos XIX y XX, también se recurrió al humor gráfico que en otras épocas podría haber sido calificado como arte menor y hoy ha sido valorizado como un verdadero género artístico especializado. (Lepori. 2004).

El método de anatomía artística ha sido una influencia en el arte actual, a partir de su utilización en la historieta.

Durante el transcurso de la segunda mitad del siglo XX el dibujo de historietas y caricaturas alcanzó una notoriedad digna de museos y exposiciones de arte... En parte por el impulso que le aportó la revolución estética del Pop Art o el arte popular, se produjo una visión conceptual que revalorizó la percepción de los iconos de la vida diaria más allá de los códigos formales de la pintura de caballete. (Lepori. 2004).

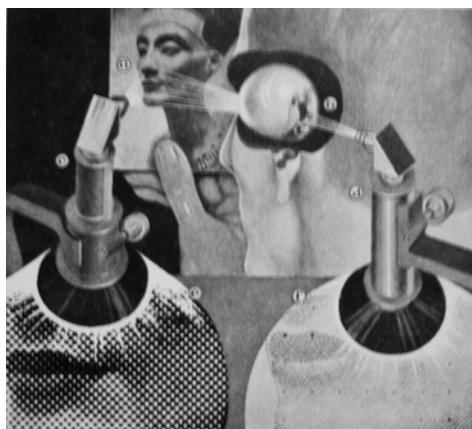


Imagen 14. La vida del hombre. Vol. 5. 1931. (Lepori. 2004). “En esta ilustración, el autor muestra la técnica de reproducción fotográfica para “explicar” la fisiología de la visión, comparando el ojo humano con una lente que traduce con precisión los detalles de una imagen iluminada. (Lepori. 2004).

El aporte del método de anatomía artística en la enseñanza del dibujo, es que sirve como punto de partida para la estilización, en donde el cuerpo humano sirve como elemento donde se materializa una idea que busca el aspecto verosímil que le proporciona el referente del conocimiento de la mecánica corporal.

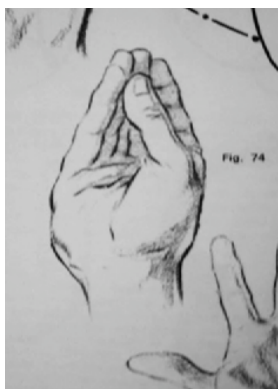


Imagen 15 y 16. Dibujos de manos. (Antonino. 1986).

La representación y estilización del cuerpo humano expresa las ideas sociales, por lo que el entorno modifica su forma y expresión, por lo que el conocimiento de la anatomía

humana forma parte de este proceso en que la imagen del cuerpo se adapta a las ideas de la cultura y se refleja en la expresión dibujística.

Sin embargo, el dibujo, como sistema de pensamiento puede omitir este tipo de conocimiento para representar una idea, y partir de otros elementos, como la línea o la mancha, y partir de la analogía, por ejemplo como sistema de análisis y representación de la realidad.



Imagen 17. El dibujo anatómico se ha utilizado en la realización de los personajes de historietas, en especial de los superhéroes, en los cuales se ha enfatizando los músculos en la descripción anatómica.

Imagen tomada de (<http://huesodeaceitunayreductoresdecabezas.blogspot.mx/> Enero.2012).

### 1. 3. 4 Las Antiacademias, el modelo romántico

La restricción de la creatividad en el sistema de las academias, el cual se basaba sobre todo en los manuales y la copia de los modelos antiguos, propició que algunos alumnos buscaran opciones alternas en los métodos de enseñanza artística.

“El movimiento Antiacadémico...comienza concretarse en agrupaciones de artistas que manifiestan su oposición al sistema académico hasta conseguir su supresión”. (Díaz Padilla. 2007). Estos grupos se reúnen para realizar otro tipo de exploraciones en las cuales pueda existir una mayor libertad en la forma que se produce el arte, de ésta forma consiguen generar otro tipo de paradigmas en la enseñanza artística. La idea principal en este método es la creencia de que el artista es el que tiene la obligación de buscar o generar un sistema personal en el cual apoyarse para su producción artística.

“En este método se nota la preocupación por el peligro de la copia. Se basa sobre todo en la memoria, “crear el proceso y evolución son responsabilidad del artista” (Vilchis 2008), el cual busca los medios, motivos y sobre todo, toma su experiencia personal y forma particular de ver y entender el mundo como fuente de su estilo.

El aprendizaje artístico se convierte en una exploración personal, la cual puede estar guiada por un profesor o especialista, el cual es buscado por el alumno, y el apoyo que brinda al alumno parte de un intereses específico. El artista se crea sus propios problemas y busca darles soluciones particulares y contactar a las personas que pueden ayudarle a resolverlo.

Los artistas antiacadémicos pueden retomar aspectos clásicos del arte, pero recreando la imagen a partir de lo ellos creen o piensan, produciendo una riqueza en las soluciones que se propicia precisamente por no tener una guía que dicta un estilo particular.

Díaz Padilla cita a Friedrich que expresa la idea en la cual se debería dejar “que cada uno tenga su forma de hacer, y su forma de expresarse y [en donde pide al profesor] ayudar al estudiante con ... [su] consejo en lugar de imponer la ley”.

La formación del artista en el método de las Antiacademias, como búsqueda individual, entra en oposición con el sistema de las Academias, que se apoya en el aprendizaje de un estilo, que se aplica de forma oficial, generalizada y reglamentada.

En el inicio del sistema de las antiacademias, los artistas jóvenes comienzan a buscar a “los maestros de prestigio, para aprender del contacto directo en sus talleres”(Vilchis. 2008), en que la experiencia del maestro sirve solo como guía.

Para Vilchis este sistema no representa “un modelo didáctico porque su tesis fundamental es precisamente que en el arte no hay reglas, convenciones, teorías ni conceptualizaciones. En consecuencia, toda versión organizada de la enseñanza, el aprendizaje o el conocimiento de las disciplinas artísticas es rechazada en pro de que cada individuo quien, siguiendo su particular vocación, desarrolla un carácter propio con base en sus emociones más íntimas”. (Vilchis. 2008).

La creación de un sistema propio, basado en la memoria y emociones es en sí ya una conceptualización de un método, en el que el desarrollo de un procedimiento individual, implica una reflexión y un análisis personal sobre un problema específico, en el cual el

artista, sus experiencias y referentes, se proponen como parte de un estudio, cuyo resultado esta en gran parte afectado por una visión personal .

La técnica se convierte en soporte de la reflexión personal, la aplicación de sus principios se va modificando sobre los resultados obtenidos y sobre un gusto personal.

Los artistas románticos lograron crear un movimiento en los que maestros como Delacroix, Ingres o David impulsaron una serie de experimentaciones plásticas que son antecedente de la validez de la búsqueda en el proceso creativo personal, y que continúan hasta la fecha al revalorar la visión individual del artista.

El sistema de la Academia mantiene una serie de lineamientos teóricos que tenían como fin, generar un tipo de producto con un estilo apreciado por un segmento privilegiado de la población, es por eso que “el ciudadano de 1789 se oponía con todas sus fuerzas a él, porque básicamente respondía a las necesidades de la corte y la nobleza”. (Díaz Padilla. 2007).

La búsqueda de otras formas de entender el arte, que partiera del desarrollo de las ideas y búsquedas personales fue el que produjo el sistema de las antiacademias, el cual esta sustentado en idea de la “la originalidad y libertad basado en el concepto del genio creador”. (Vilchis 2008).

El artista valora sus emociones y recuerdos sobre la cual sustenta y desarrolla su propio sistema de representación; sus experiencias van creando su propia forma de entender y producir el objeto artístico.

#### I. 3. 4. 1 Aspectos históricos que generaron el Romanticismo

Los sistemas de enseñanza en el arte están influenciados por aspectos históricos, los cuales reflexionan sobre los modelos que son inculcados en los estudiantes y sobre los que surgen una serie de variantes.

El modelo romántico surge de un enfoque que buscó mirar a la antigüedad, al igual que el Renacimiento, pero desde una visión imaginativa, causada por el neoclasicismo.

“El descubrimiento (1750) de Pompeya y Herculano proporcionaron a los historiadores, el punto de partida del Neoclasicismo, un termino ambiguo que aparecerá con posteridad (hacia 1880) para designar los objetos de arte híbridos,

de cambiante merced comercial. En aquella época se trataba menos de un retorno a los cánones estéticos...que de un contacto directo y siempre imaginativo con la antigüedad grecorromana.” (El arte romántico. 2007).



Imagen 18. El poder del hombre. 1786. Johan Heinrich Wihelm Tischbein. Lápiz de grafito, tinta café y acuarela gris. 483 x 646 mm. (The romantic spirit. 1988).

La visión imaginativa del artista romántico propicio nuevas búsquedas, en la cual el tema de la antigüedad grecorromana, sirvió en de plataforma para nuevas búsquedas de mundos exóticos, y de la expresión idealizada de conceptos culturales y mitos conocidos.



Imagen 19. Estudio para la educación de Aquiles. 1862. Lápiz de grafito. 23.4 x 36 cm.

Imagen 20. Estudio para la educación de Aquiles. 1862. Pastel. 25.5 x 40.3 cm. (Johnson. 1995).

El artista romántico anhelaba manifestar la comprensión de su mundo desde un concepción personal, en la cual exponía sus propias ideas, las cuales podían estar o no de acuerdo con las de su cultura. El romanticismo tomó diferentes aspectos, tan diferentes, que no se puede hablar de un estilo específico:

“Si el clasicismo tenía un lenguaje universal propio inspirado en el arte de la antigüedad grecorromana, el romanticismo en cambio, carece de uno específico,



pues el predominio, la reivindicación de los sentimientos subjetivos y la imaginación hacen que las formas del romanticismo no se puedan fijar como las del clasicismo. El artista romántico puede servirse de distintas formas de expresión, incluida la clásica. No existe un estilo romántico, sino una mentalidad romántica. La multiplicidad de posibilidades artísticas caracterizan al romanticismo, que no tiene afán universalista como el clasicismo. Podríamos decir como afirmaba Delacroix, que la esencia del romanticismo es “la libre manifestación de las expresiones personales”. (El arte romántico. 2007).

El artista romántico busca en diferentes culturas, espacios-temporales<sup>9</sup>, en diferentes ideologías, “se busca en la Edad Media tanto la nostalgia del pasado como los orígenes de las nacionalidades (El arte romántico. 2007), por lo que el romanticismo esta ligado por esta mezcla de estilos de diferentes épocas y lugares con los lenguajes híbridos de nuestra época.

Las imágenes siguientes muestran esta búsqueda en el pasado por parte de W. Blake, el cual retoma los libros iluminados de la Edad Media para realizar una reinterpretación. Las imágenes de la producción de Blake utilizan estos objetos como referente, pero plasmando sus ideas de la concepción del mundo. Los escritos muestran un tono poético, que no buscan establecer una relación ilustrativa como los manuscritos medievales.



Imagen 21. Izq.  
Imagen. libro de las horas de Catherine de Cleves (1417-76).  
Miniatura iluminada. La miniatura muestra un ángel rescatando a las almas de las fauces del infierno.(De Hamel. 1994).

Imagen 22. Der.  
Imagen. Blake’s “America: Aprophecy” and “Europe: Aprophecy”. (Blake. 1983).

El sistema romántico en la enseñanza del dibujo, puede proponer, en la actualidad, fomentar una enseñanza que se basa en objetivos y metas particulares, en específico en el trabajo sobre un proyecto personal en el cual el profesor sirve como guía.

El individualismo es la base del romanticismo y entra en concordancia con la forma de concebir la producción artística en la actualidad, un Neoromanticismo.

El rescate o la recuperación de aspectos culturales propios de una región adquieren un aspecto de un nacionalismo, que es un “individualismo colectivo”<sup>10</sup>, en el cual los paradigmas culturales de una región se convierten en parte de la expresión subjetiva de un conjunto de individuos.

La conservación y rescate de aspectos propios de una zona geográfica frente a una globalización propone un redescubrimiento de las raíces culturales.

El artista replantea la creencias de una población, actualizándolas, y recuperando en el proceso su propia historia cultural.

La producción artística “debido a ese individualismo, a ese subjetivismo... muestra síntomas muy diferentes en sus manifestaciones en las diversas naciones, según las circunstancias sociales históricas y espirituales”. (El arte romántico. 2007).

La búsqueda de mundos exóticos idealizados e incontaminados del romanticismo encuentra su símil en la época actual, en una búsqueda de valores permanentes frente a la rapidez con la que se producen los cambios. “De ahí también el despertar del sentimiento religioso que produce la nostalgia del retorno espiritual al pasado. Esta evasión en el tiempo tuvo su complemento en otra evasión doble espacio-temporal representada en el “orientalismo”, [en la época romántica, en] la búsqueda de mundos incontaminados, lejanos y exóticos. (El arte romántico. 2007).

En el Neoromanticismo actual los mundos virtuales producidos por la computadora y la generación de imágenes que resultan de esta tecnología, crean mundo que por la cantidad de detalles parecen reales, pero que son una construcción digital, lo incontaminado y exótico aparece en estos mundos idealizados.

---

<sup>10</sup> Así, el individuo encarna la esencia básica del Romanticismo, ya sea a nivel puramente personal o de grupo específico, lo que se traduce en el nacionalismo, que viene a ser un individualismo colectivo. (El arte romántico. 2007).



Imagen 23. Turner. (1840). Venecia vista desde Fusina.

Acuarela sobre papel. 24.1 x 30.2 (Turner. 1966).



Imagen 24. Grieg. 2012. Ilustración digital. (Grieg. 2012).

La identidad, en la cual el cuerpo carnal identifica al individuo, se sustituye por la creación de una identidad virtual, en donde la negación del cuerpo como única forma de representación del ser, se afirma en la inmaterialidad, aspecto cercano a la espiritualidad.

En la creación de estos mundos y personajes, el dibujo como una forma de producir imágenes peculiares, propias de la fantasía individual, son base para del desarrollo en los medios digitales, como lo fueron para la creación de pinturas.



Imagen 25. Delacroix. Estudios de hombre y mujeres. 1827-1862. Pastel.

48 x 58 cm. (Johnson. 1995).

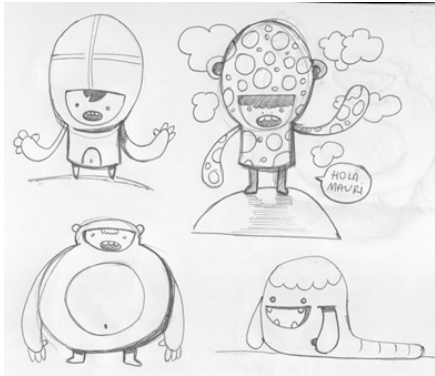


Imagen 26. Bocetos para personajes digitales.  
<http://letoy.blogspot.com/2007/05/quetoys-formatbrain.html>

El sistema de las Antiacademias, como proceso personal e individualizado, es base de los movimientos que surgen a principios de siglo XX y tiene una enorme influencia en las tendencias actuales de enseñanza, precisamente por la visión sobre la cual cada persona tiene la responsabilidad de buscar y generar los medios para realizar sus imágenes sobre un interés particular. La generación de diferentes formas y estilos que conviven en la actualidad tienen este referente en el modelo romántico de enseñanza.

El caos que se parece existir en la actualidad, no es sino una forma de entender el universo como incertidumbre en cuanto a lo conocido, los neorománticos interpretan como una realidad que no podemos acabar o comprender y que solo es temporal y válida hasta cierto punto y bajo ciertos parámetros.<sup>11</sup>

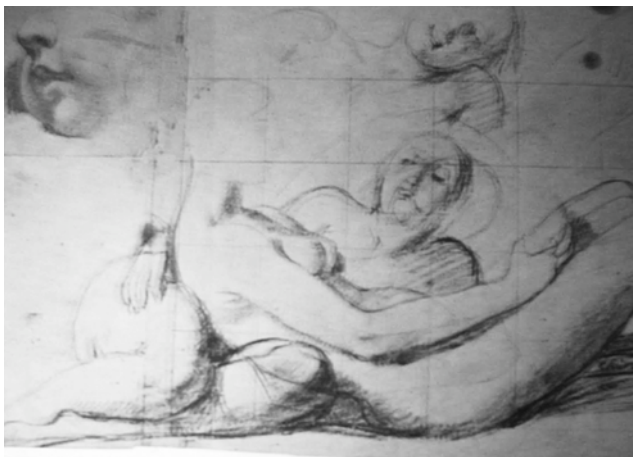


Imagen 27. Estudio para la edad de oro . lápiz negro. 20.5 x 44 cm. Cuadrículado a la mina de plomo. (Pansu. 1981).

---

<sup>11</sup> El triunfo del individualismo tuvo como consecuencia la exaltación de la sensibilidad frente al a razón, diosa del equilibrio clásico. Y así frente al clasicismo, de carácter antropocéntrico, los románticos reivindican el sentimiento de emoción frente a la naturaleza, vista no como un cosmos sino como un caos en el que no hallamos inmersos, que podemos sentir pero no comprender. (Morales Marín. 2003).

La imposibilidad de un conocimiento permanente y del cual parte de un estilo artístico en particular, se orienta hacia la especulación constante y hacia una diversidad de soluciones. El dibujo se convierte en una parte de este proceso de indagación y búsqueda personal en la cual los sistemas ya reconocidos se pueden reinterpretar o servir como base para una propuesta y un método de producción personal.

### **I. 3.5 La pedagogía moderna**

El método de enseñanza del dibujo de la pedagogía moderna aparece con la producción en masa, ocasionada por la revolución industrial. Este sistema requirió abstraer los aspectos básicos de la forma, los cuales permiten una serie de aspectos que pueden ser sistematizados. La producción artística, bajo estos criterios, puede ser motivo de evaluación de los aspectos estéticos en el objeto, tanto cotidianos como artísticos. La abstracción surge al implementar este sistema.

Los modos de producción cambian con la revolución industrial, lo cual cambia la manera de entender la forma en que se crean los objetos. El objeto se produce de forma masiva, sin una diferencia significativa entre uno u otro, pues la reproducción a partir de un molde hace que muchos objetos tengan las mismas características.

La parte artesanal se ve afectada por la producción en masa de objeto industrializado, el cual es más barato y por esa situación más fácil de acceder a él. La cantidad de objetos que se producirán crean una preocupación en los productores, pues entienden que el mundo podría en un futuro estar inundado de objetos idénticos, funcionales, pero sin un valor estético.

La necesidad de ofrecer objetos que proporcionen o contengan valores estéticos, pero que también sean producidos de forma masiva se convierte en un objetivo en la producción.

Es en este momento en que el arte se une a la industrialización del objeto, buscando integrar valores estéticos a los objetos que serán manufacturados.

La forma en que se percibe la interpretación y valoración del objeto cambia, sustentándose más en sus formas básicas, mucho más fáciles de producir, pero conservando aspectos esenciales en cuanto a criterios artísticos, como el ritmo, teorías de color, pesos etc. y que son los aspectos que se convierten en parte importante del método

de dibujo de la pedagogía moderna. La abstracción sobre la figuración mimética, se convierte en motivo de investigación en la enseñanza del dibujo.

Las artes tradicionales reflejan este tipo de influencia en los procesos por los que surge el arte abstracto o el cubismo.

La capacidad de encontrar y aplicar ciertos valores estéticos en los objetos cotidianos busco la idea de unir arte y vida. “Y a partir de esa idea surgieron proyectos muy diversos destinados a la reforma de producción y de la enseñanza artística. (Fiedler. 2006).

El movimiento de artes y oficios del siglo XIX pretendía conservar un ideal de unión original entre arte y vida mediante la valoración del arte en la artesanía. Deseaba conservar el valor del trabajo humano individualizado en un pequeño sector de la cultura de la decoración y del estilo de vida. Era una teoría típicamente burguesa, según la cual, más allá del ensalzamiento artístico del trabajo productivo, debía lograrse la unión cultural- y en definitiva social de la vida popular. (Fiedler. 2006).

El modelo de enseñanza de la pedagogía moderna, se sustenta en la idea de “...que la arquitectura y el diseño serian más esenciales para las necesidades del siglo XX que la pintura o la escultura”(Díaz Padilla. 2007). Sin embargo la pintura y la escultura se integran a estas maneras de entender y valorar el mundo.

Las prácticas escolares utilizadas en la Bauhaus<sup>12</sup> serán la base de este sistema de enseñanza, el cual “se orientó a estimular la producción industrial, en estrecha relación unión con el arte y la artesanía”. (Díaz Padilla. 2007). “En especial, se consideraba cada vez más superada la superación académica entre bellas artes y artes aplicadas, lo cual permitía madurar planes para eliminar la escuelas de bella artes o vincularlas a las escuelas de artes y oficios. (Fiedler. 2006).

La Bauhaus “reunía no solo a artistas y escultores, sino también arquitectos y profesionales del dibujo industrial, que trabajaban juntos en la creación de ambientes perfectamente diseñados”. (Manson. 2002). El concepto de diseñador parte de esta unión entre Arte y funcionalidad.

---

<sup>12</sup> El largo desarrollo de la palabra Gestaltung, creación (la forma como surge y se forma un objeto) es tan antiguo como el concepto medieval “Bauhütte” (centro de gremios y constructores de catedrales. Ello fue lo que atrajo a Gropius [fundador de la Bauhaus] en primera instancia en el nombre de Bauhaus. (Fiedler. 2006).

Los profesionales de áreas diversas trabajando en conjunto crearon “...teorías interdisciplinarias, de forma, color, textura y composición” (Vilchis. 2008). “La idea conductora de la Bauhaus era la añoranza totalmente romántica de la unidad y la armonía en el trabajo dedicado al arte y la creencia en una obra conjunta”. (Fiedler. 2006) en la cual cada aspecto, aun en el objeto más cotidiano es significativo.<sup>13</sup>

El arte tradicional en forma de pintura<sup>14</sup> y escultura, se integra también a esto a estos ambientes, mostrando los juicios de valor utilizados en la construcción de estos espacios, que aunque cotidianos, están cargados de lineamientos estéticos.

La teoría en este sistema estuvo a cargo de Kandinsky, Itten, Malevich y Mondrian<sup>15</sup>. La base de este sistema se rige por “la triada creatividad-medio-invencción” (Vilchis. 2008).

El soporte del objeto es parte importante en este sistema, sobre el cual la creatividad se hace patente, pues permite generar un discurso a partir de los materiales empleados. El material produce significados por sí mismo, lo cual abre las posibilidades discursivas del objeto.

El objeto producido en masa utiliza soportes diferentes a los utilizados por las artes tradicionales, en el método de pedagogía moderna el artista descubre y valora la expresividad de soportes y materiales alternos. Los descubrimientos son aplicados a los objetos artísticos, y por ejemplo, el collage se convierte en una práctica que indaga en la expresividad de diferentes materiales desde una visión puramente artística.

---

<sup>13</sup> “Según Gropius, para el artista formal, los deberes adecuados para su tiempo las estaciones de tren, las fábricas y los vehículos: “Si reconoce su necesidad, las vivirá como una experiencia interior, de ese modo no buscará su sentido en todas partes, sino que colmará sus formas con una exageración poética para que la idea básica del conjunto sea visible para todos los espectadores...En ellos, la forma técnica y la forma artística se han fundido en una unidad orgánica”. (Fiedler. 2006).

<sup>14</sup> “A pesar del lema de Gropius, “construcción” como objetivo final de toda actividad creadora”, a consecuencia del cual la pintura, junto con la escultura y las “artes y oficios y la artesanía” únicamente cumplían una función utilitaria como “parte indisoluble” de una gran “obra de arte unitaria”, la pintura “libre”( es decir estar destinada a un fin específico) tuvo un papel destacado en todas las épocas de la Bauhaus. (Fiedler. 2006).

<sup>15</sup> “En la Bauhaus...Kandinsky impartía clases de “dibujo analítico”...Refiriéndose a éste escribió: “El dibujo es un entrenamiento de cara a la percepción, la exacta observación, y la exacta composición no de la apariencia exterior de un objeto sino a sus elementos constructivos, y sus fuerzas legítimas...Klee...en su *Pedagogical sketchbok* examinaba la visión y la existencia a raves de una línea en acción, animando a sus estudiantes a la “libre creación de formas abstractas que superen los principios didácticos, con una nueva naturalidad, la naturalidad del trabajo. (Lambert. 1985).

### 1. 3.5.1 Johannes Itten

Los precursores del método de la pedagogía moderna en la enseñanza de las artes se reunieron en la Bauhaus en donde integraron en el sistema parte de sus teorías. Itten “fusionaba pedagogía, estética y esoterismo en sus clases” (Fiedler. 2006), por cual su visión e interpretación de los significados generados en ocasiones parecían arbitrarias.

Plasmó sus palabras e imágenes en su manifiesto *Analysen Alter Master* (Análisis de los viejos maestros), en donde analiza cinco cuadros, en los que confronta la reproducción de una obra del pasado con una copia libre, complementada por observaciones y comentarios. “el observador... puede sorprenderse de todas las arbitrariedades que Itten hace gala” (Fiedler. 2006).

Las imágenes siguientes muestran el proceso que utilizaba Itten en sus análisis pictóricos. Itten consideraba que un análisis racional o histórico era insuficiente y que la intuición en la interpretación de los resultados sugerían asociaciones que añadía información sobre la imagen. Itten enfrentaba las reproducciones de imágenes clásicas a procesos creativos que se basan en el “movimiento” de los elementos que conforman la imagen. “En este caso los movimientos principales se marcan con líneas y se reducen a un esquema detallado. Las asociaciones convierten a la imagen... en forma hallada y sentida”. (Fiedler. 2006).

El análisis formal de las líneas de movimiento de la imagen producían imágenes esquemáticas, las cuales por su sencillez podían ser interpretadas de múltiples maneras. El resultado de esta acción podía confirmar la imagen de la cual era extraída o generar un discurso completamente diferente.

Las imágenes siguientes muestran el proceso que utilizaba Itten para interpretar un obra clásica, los resultados obtenidos permiten redescubrir la obra sin mantener una relación necesariamente histórica.



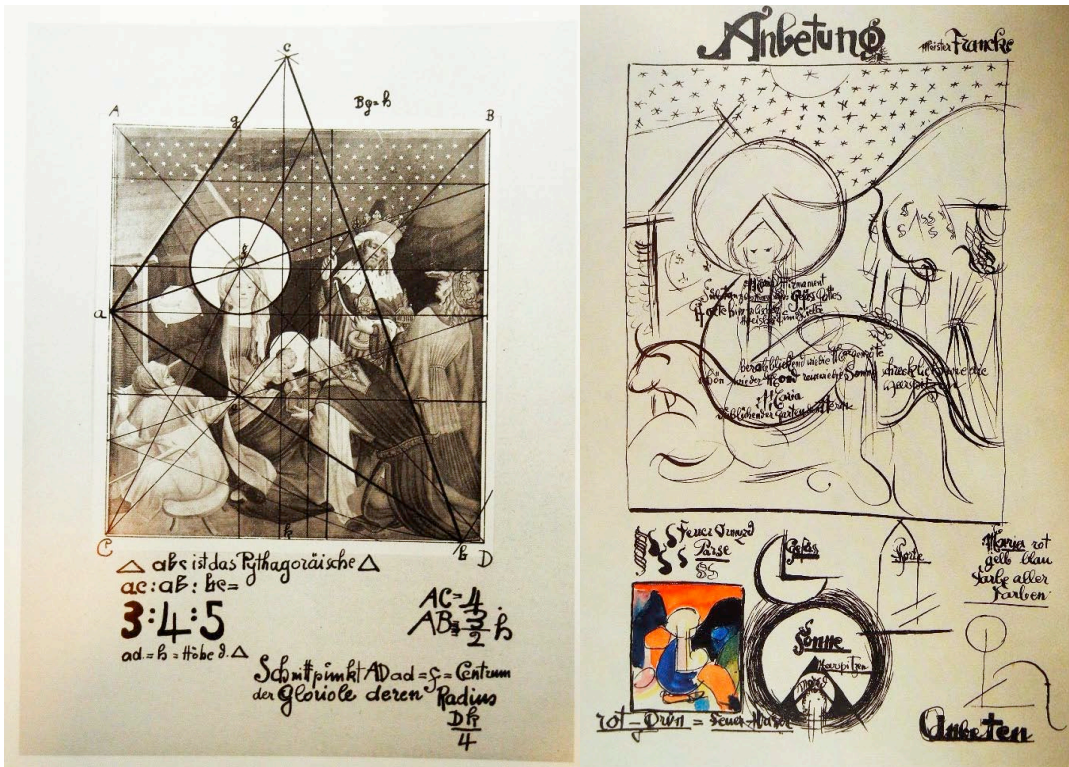


Imagen. 28. Itten, J. Pagina de análisis de Analysen Alter Meister (Maestro Franche. Adoracion). 1921 de Utopia. 33x 24 cm. (Fiedler. 2006).

Este sistema era enseñado a sus alumnos el cual era aplicado en cada uno de los valores de la obra, en la cual cada uno de estos producía una serie de significados por sí mismo.

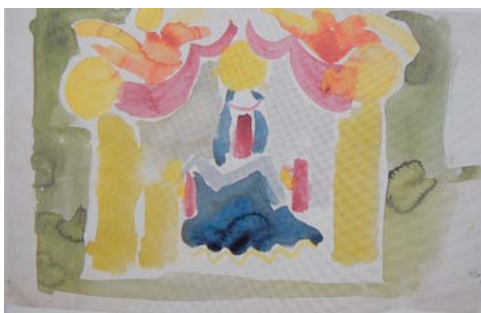
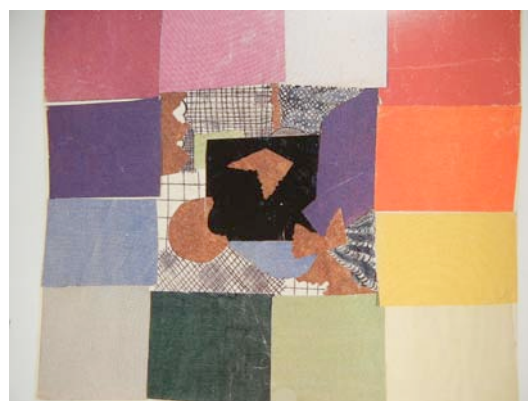


Imagen. 29. Franz Singer. Estudio a partir de una adoración. acuarela sobre papel de dibujo. 19.1 x 30.3. (Fiedler. 2006).

Imagen. 30. Paul Citroen análisis cromático de una Madonna. Hacia 1921. Collage. Tinta china y pintura opaca. (Fiedler. 2006).



Los soportes y materiales utilizados para este tipo de análisis van desde los tradicionales, como el carboncillo, a técnicas mixtas como el collage.



Imagen 31. Anni Wottitz. 1919. Análisis rítmico a partir de un cuadro de Lucas Cranach. Carboncillo. Energía dinamismo en la composición. (Fiedler. 2006).

El método de dibujo utilizado en las clases de Itten no consideraba la copia mimética, sino se apoyaba completamente en el análisis esquemático sobre todo de pinturas clásicas, de esta forma mantiene una relación con escuelas tradicionales pero desde una perspectiva completamente diferente y creativa pues los resultados permitían realizar una serie de variantes que pueden considerarse como una obra aparte.<sup>16</sup>

El método utilizado para examinar las obras y generar con esto una serie de razonamientos e imágenes conforman las bases de lo que será el arte que no necesita una referencia reconocible con los objetos, “los dibujos analizados son elementos y métodos de legitimación de una teoría artística abstracta...” (Fiedler. 2006).

Con esto crean una serie de significados que aportan a partir de sus elementos nuevas formas de entender una obra clásica, “estas proyecciones al pasado de pautas artísticas actuales proporcionaron perspectivas a los que un estudio filológico clásico no podía aspirar”. (Fiedler. 2006). El significado a partir de las líneas que surgían de estos estudios surgen de una interpretación simbólica, por lo cual se abre a diversas interpretaciones.

---

<sup>16</sup> “...en sus clases no se realizaban copias fieles ... sino dibujos esquemáticos de aquellos aspectos individuales en las que se apoyaban en la pintura analizada y que en muchas ocasiones se independizaba de estas hasta poder ser consideradas composiciones autónomas. (Fiedler. 2006).

### I. 3.5 Paul Klee

Los artistas que crearon el modelo de pedagogía moderna aportaron al sistema sus propias inquietudes, en caso de Klee, trataba de introducir a los alumnos en los “principios estructurales o funcionales de la naturaleza”, las estructuras que buscaba analizar no estaban en las obras de pintura clásica, sino en los elementos naturales.

El análisis de los elementos plásticos que sugerían movimiento como las flechas, eran motivo de reflexión sobre aspectos sicoperceptivos de los elementos por sí mismos como motivadores de sensaciones en el espectador.

La analogía sirvió también en el caso de Klee que “intento de trasladar estructuras musicales a un cuadro”. (Fiedler. 2006).

La información que obtenía era empleada en sus cuadros de forma intuitiva, creando una relación de análisis con la realidad y que conformaba sus vez una realidad creada pero que no necesitaba seguir todas las reglas de la misma. De esta manera al utilizar “temas oníricos y un método representativo que en apariencia, hace caso omiso de la realidad”. El cual era producto de su “careo con dibujos infantiles” de los cuales analizaba y tomaba elementos .

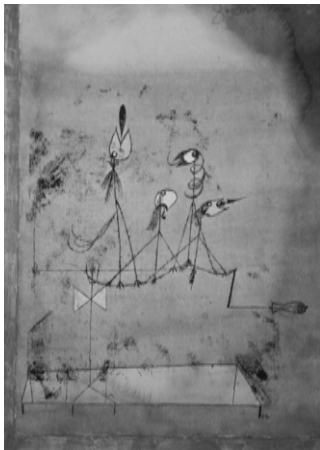
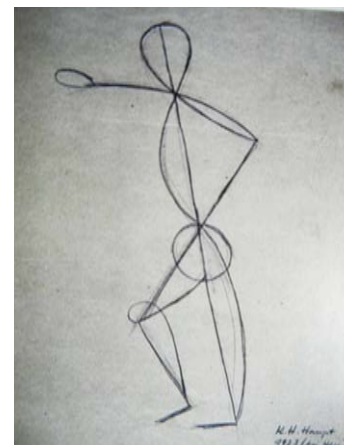


Imagen 32. Paul Klee. La máquina de gorjear. 1922. Óleo y acuarela sobre papel. 41.3 x 30.5. (Fiedler. 2006).

Sus dibujos son “inventos de la espontaneidad de sus trazos ...[en los cuales] Klee buscaba dejar constancia de las visiones místicas de un artista”. (Fiedler. 2006).

Imagen 33. Karl Hermann Haupt. Desnudo de una clase impartida por Klee. 1923. Lápiz sobre papel. 27.5 x 22 cm. (Fiedler. 2006).



### I. 3. 5.3 Vasily Kandinsky

Kandinsky es el fundador de la pintura no figurativa, “legítimo este paso radical con un modelo histórico de creación propia basado en la teosofía, la antroposofía y la crítica cultural”. La intuición se convirtió en Kandinsky en la base de su método, el cual relacionaba con la espiritualidad del arte<sup>17</sup>; “...el “genio” romántico de Kandinsky invoca una especie de intuición mística que ni las normas externas del mundo aparente, ni la mente individual del artista, ni los cánones configurativos formales pueden limitar.” (Fiedler. 2006).



Imagen 34. Kandinsky. 1920. Sin título . Acuarela tinta china y lápiz sobre papel. El “contenido a menudo puede determinarse por asociación, deben evocar mundos sonoros internos”. (Fiedler. 2006).

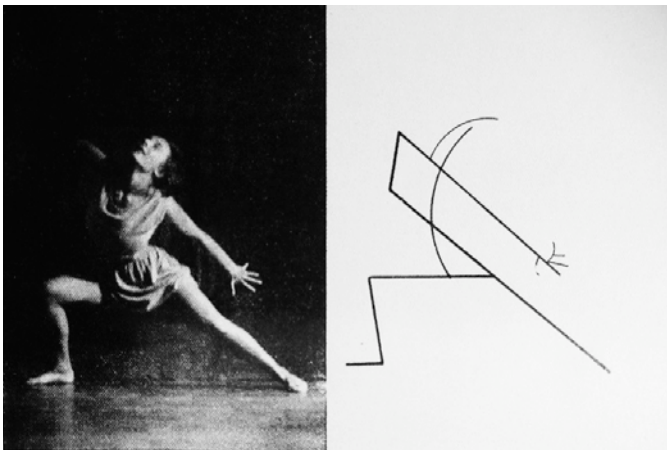


Imagen 35. Kandinsky. Análisis gráfico del baile de Greg Paluca. 1926.

<sup>17</sup> “según Kandinsky: “Únicamente merece ser llamado un “buen dibujo” aquel que nada puede ser cambiado sin destruir esa vida interior [es decir, lo esencial]-sin que sea necesario considerar si el dibujo obedece o no a las reglas de la anatomía, de la botánica o de cualquier otra ciencia. No se trata de saber si es respetada o no una forma exterior (siempre forzosamente arbitraria) sino de determinar si el artista emplea esa forma tal como existe exteriormente” por lo consiguiente el objeto [dibujado] ha de ser la encarnación de su espíritu. De igual modo, el mismo lienzo-o la hoja de la acuarela- debe ser la encarnación de un estado mental y la línea una metáfora del espíritu que se libera del cuerpo y aspira a la salvación o a la resurrección. (Leymarie. 1998).

Una vez que intuye el significado de cada uno de los elementos que conforman la pintura los utiliza de forma libre. Kandinsky emplea la intuición y sinestesia como forma de demostrar sus teorías individuales.

El individuo es el que le da el significado a la realidad basándose en parte en lo que aprendió en una institución. “Kandinsky no asimilo la que posiblemente fuera la idea más fructífera nacida en la Bauhaus: no hay ninguna contradicción entre las normas y la individualidad, ni entre la función y la creación, ya que ambos extremos se complementan”. (Fiedler. 2006).

La enseñanza de estos valores en la institución artística, crea otro paradigma en el análisis de la realidad.

Se comienza a abstraer los aspectos esenciales de los objetos, los cuales son analizados a partir de sus estructuras y elementos esenciales. Al abstraer se comienza conceptualizar sobre la expresión sobre la copia , “...se trasciende la imitación de la realidad para dar paso a la expresividad y la experimentación”. (Vilchis. 2008).

#### 1. 3.5.4 El dibujo analítico

Este es el método utilizado por la Bauhaus de forma general para “educar la observación y visión”, la cual era empleada después tanto para la creación personal utilizando diversos materiales:

El dibujo analítico partía de tres niveles

1. Se deducían las líneas de tensión y los campos dinámicos de fuerza.
2. Se disminuía el vínculo con el objeto.
- 3 Las líneas de fuerza daban lugar a variaciones las cuales pueden ser retomadas por el artista para conformar una obra propia que tenga o no relación con el análisis inicial<sup>18</sup>.

---

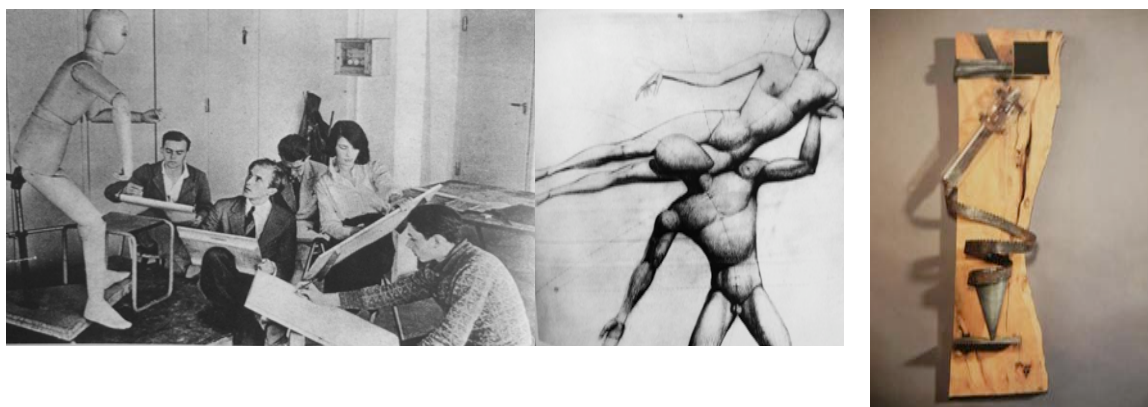
<sup>18</sup> “...la definición del dibujo oscila entre dos nociones que no serán diferenciadas rigurosamente hasta una época muy tardía...Una de ellas es la noción de dibujo como concepto: el dibujo es entonces la representación del concepto estructural de la obra(incluso para los aristotélicos y los amanerados que lo concebían como idea previa a la ejecución), aunque en el espacio practico sea el medio para racionalizar esa estructura...la otra noción es la del dibujo como revelación o confesión autobiográfica- y hasta como expresión biográfica: es el dibujo rápido primera manifestación de la concepción intuitiva del artista. En este sentido el dibujo es el toque, el medio por el que puede ser reconocida la presencia única del artista. Ahí residen en estado latente los conceptos esenciales del primer modernismo: que la presencia de la

Después de que el medio plástico fuera relevado de su función al servicio de la función figurativa, el arte abstracto lo aisló y le dejó hablar por sí mismo. Entonces se intentó con mayor intensidad dilucidar su naturaleza. (Fiedler. 2006).

Imagen 36. Clase de dibujo con un modelo móvil. 1932. “la actividad les obligaba a concentrarse en las características dinámicas y funcionales del cuerpo en lugar de perder el tiempo en detalles y rasgos externos banales.

Imagen 37. Estudio de figura. 1930 “el estudio debe basarse en la “objetividad” antes de pasar a la expresión. (Fiedler. 2006).

Imagen 38. Estudio de contrastes con distintos materiales 1922. Reconstrucción 1967 piezas de metal , hoja de una sierra, cuero y cristal montados sobre una tabla de madera. 88 x 30 x 22 cm. (Fiedler. 2006).



El estudio analítico de la línea forma, claroscuro, color, textura, materialidad etc. era conducido de manera sistemática y entre tanto se había convertido en característico del pensamiento de la Bauhaus, aunque en gran medida iba en contra de la intención inicial de la escuela. No obstante, abrió la posibilidad de aplicar los principios de creación o el vocabulario formal en distintos medios, e incluso en las disciplinas artesanales. (Fiedler. 2006).

El artículo cotidiano al ser revestido de valores estéticos permite que se analicen a partir de otros criterios, por sí mismos

La interpretación del objeto va desde la interpretación del movimiento y a partir de este juicio de valor, al tiempo y al proceso.

---

personalidad del artista se manifiesta por el mero acto de obrar ( y por lo que le rodea), que la idea del acabado es subjetiva, y que una obra alcanza su estado final por una serie de decisiones tomadas durante el trabajo. Los dos sentidos del dibujo se confundirán en la noción de la línea vista como una abstracción conceptual: es inexistente en la naturaleza. Por otra la línea es aceptada como una realidad tendiente a la abstracción, engendrada por el propio gesto físico y como función directa de la vitalidad de la mano en movimiento y de su propia energía. (Leymarie. 1998).



Imagen 39. Alfredo Bortoluzzi. Estudio de materiales. 1927. Collage con distintos tipos de papel. Cartón ondulado y tejido, acuarela 41.8 x 29.5. “el collage pretendía en la Bauhaus terminar con la “las fronteras entre trivialidad y arte”. (Fiedler. 2006).

### 1. 3. 6 La pedagogía posmoderna.

El termino “posmoderno” se comienza utilizar a finales de 1970 y principios de 1980, para referirse a una serie de características que presenta el arte en esta época. La posmodernidad no presenta una certeza sobre una corriente estilística; por el contrario “el dogmatismo y el seguimiento de una determinada opción estética se sustituía por la coexistencia y el intercambio de formas y estilos” (Díaz Padilla. 2007), por lo cual puede mantener relación con todos los métodos de enseñanza del dibujo, con una mentalidad neoromántica.

El termino posmoderno implica una continuidad en un proceso, en el caso de la pedagogía posmoderna las peculiaridades que se presentan en este periodo son consecuencia de la experimentación surgida en la modernidad.

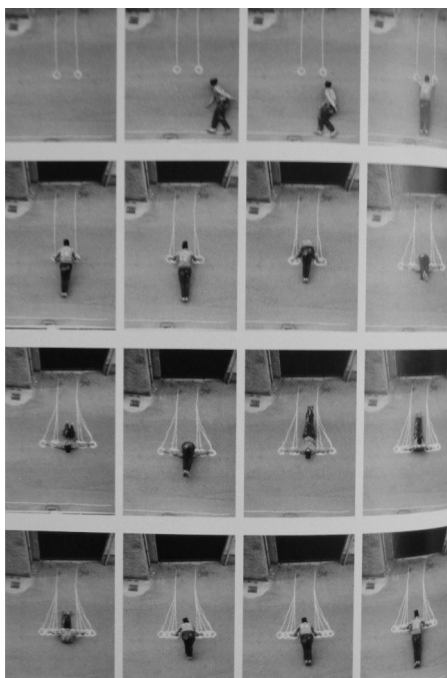
Las experiencias en la pedagogía moderna en la Bauhaus con los materiales produjo que en la pedagogía posmoderna los medios formaran parte del discurso, es así como “la materia con la que se realiza la obra, los elementos plásticos que la constituyen, determinan las características significativas más sugerentes”. (Díaz Padilla. 2007); es esta razón por la que los medios con que se realiza la obra son tan importantes en la posmodernidad en la interpretación del significado, como la imagen generada.

La utilización de medios alternos trajo como consecuencia la utilización de soportes de los mas disímbolos y efímeros, por ejemplo, la utilización del cuerpo humano como elemento que forma parte del objeto artístico.

La abstracción de la realidad que también comenzó en la pedagogía moderna trae como derivación en la posmodernidad la conceptualización<sup>19</sup> como obra artística; la conceptualización, es proponer la idea como arte.

En el objeto artístico el aspecto racional se hace mas influyente y concepto se vuelve más importante que la producción del objeto físico; por lo que la obra “inclina sus intereses estéticos hacia una mayor conceptualización del obra, más pendiente del desarrollo racional de la idea, que de su propia fisicidad” (Díaz Padilla. 2007).

El objeto artístico se vuelve en la posmodernidad cada vez más inmaterial, pues en la búsqueda de la expresión por medio del soporte material, se experimenta con medios efímeros, en donde la acción del tiempo sobre el objeto artístico provoca que este cambie o desaparezca.



El manejo y utilización del tiempo se convierte en un elemento a valorar en la creación artística, por lo que el proceso de la manera como se desarrolla la obra se convierte en un elemento del objeto artístico.

Imagen 40. Rhode R. Sin titulo (Rings). 2006. Serie fotográfica. (O'Reilly. 2009).

La conceptualización del proceso como obra artística, por sí mismo, permite que la idea prevalezca sobre el objeto físico.

El proceso valorado como objeto artístico, hace patente que el concepto de arte es una idea que esta definida por una serie de características que están determinadas por valores

---

<sup>19</sup> La abstracción de los elementos que son característicos en un objeto y que también se encuentran en otros objetos permiten insertarlos dentro de un conjunto que comparten estos rasgos; es a partir de este conjunto como se crea el concepto, que son las ideas que se tienen sobre un objeto.



culturales. El proceso como valor estético permite proponer apreciar el objeto desde otra perspectiva, ya no sólo es importante el ¿qué es?, sino el ¿cómo se hizo?.



Imagen 41. Barney, M. 2005. Drawing Restraint 9. (O'Reilly. 2009).

El análisis dibujístico al tomar el proceso como parte del objeto permite que además del análisis formal, que el proceso dibujístico integre la opinión y conjeturas del artista. El dibujo se convierte en proceso de reflexión que se ve expresado en la forma de exponer un concepto o idea en un desarrollo temporal. El objeto artístico se acompaña de diferentes medios que permiten observar el componente conceptual implícito en el proceso de reflexión.

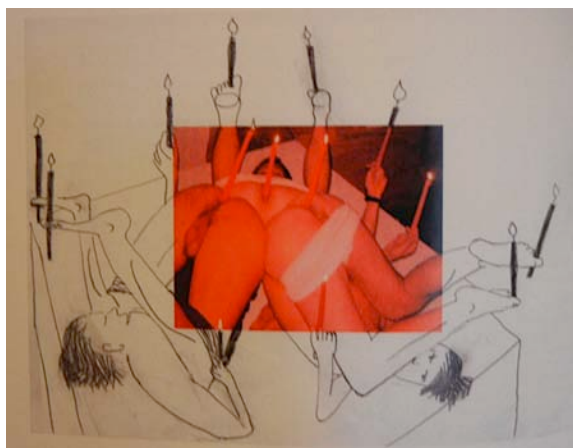


Imagen 42. Gelitin. Chandelier. 2003. (O'Reilly. 2009). Fotografía y dibujo.

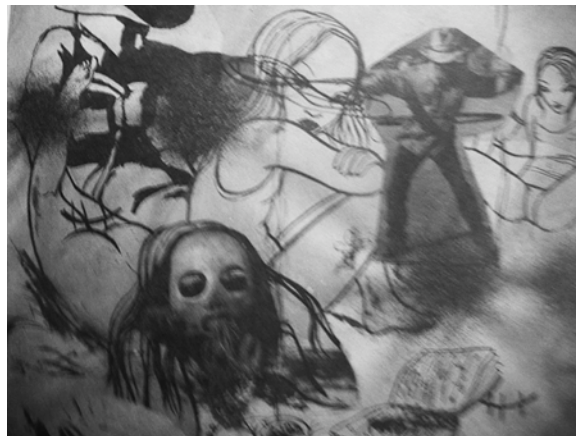
Su componente conceptual se observa en la compleja red de reflexión, vehiculada a través de distintos medios: filmes, escritos, dibujos, esquemas, fotografías que suelen acompañar la obra, y que en muchos casos por ejemplo en las obras efímeras, son el único referente y, por tanto se han convertido en la obra. (Marchan. 2006).

Los movimientos generados en la posmodernidad han "...propugnando la necesidad de unir el arte a la vida, otorgándoles más valor a aspectos conceptuales y al proceso mismo de ideación que a la materialización de la obra acabada.(Díaz Padilla. 2007). La intención de la acción puede ser en la posmodernidad el objeto de arte; la acción y los objetos que se utilizan, aun los más cotidianos, se resignifican, adquiriendo el estatus de arte.

La búsqueda de la unión arte-vida utiliza soportes cotidianos, por lo que la idea expresada en la modernidad sobre la unión entre arte y artesanía se ve exhibida en la posmodernidad, en el objeto cotidiano transformado en objeto artístico.

El objeto cotidiano se convierte en detonador de interpretaciones desde las cuales establecer reflexiones sobre el significado generado por las estructuras culturales.

Imagen 43. Rita Ackermann. Qué pasa. (Foss. 2010). La mezcla de estilos y materiales es visible en este dibujo de Ackerman.



La utilización de objetos cotidianos en el arte, explora el significado propuesto socialmente, lo que pone en evidencia las creencias y supuestos culturales.

La reflexión del artista expuesta en la obra busca “...producir en el espectador una experiencia similar, que además conmueva sus estructuras de comportamiento y pensamientos establecidos.”(Marchan. 2006). “Así el arte conceptual será la culminación de todas las tendencias procesuales partidistas de la aniquilación del objeto artístico a favor del concepto o de la idea que lo genera”. (Díaz Padilla. 2007).

### 1. 3. 6.1 La declaración en el arte conceptual

El arte conceptual introduce la “declaración” como objeto artístico, el cual por ser lenguaje verbal, ya no utiliza un soporte espacial o temporal definido, permitiéndole existir en la posibilidad. La “declaración” puede existir de forma heterogénea a partir de las diversas interpretaciones que genera, lo que repercute en la forma como se realiza; esto en el supuesto caso de que se realice, pues la declaración puede existir en la intención, lo que la exime de la realización.

La declaración esta compuesta de sentencias generales como adjetivos o señales, en la que la manera de ejecutarlos puede ser interpretada de diversas maneras.

Al relacionar el concepto con la declaración, se hace evidente que la interpretación del concepto esta influenciada por la cultura.

La cultura provee una serie de definiciones que sirven para entender el mundo, al establecer parámetros generales que son inculcados en los individuos que la conforman; pero que a su vez, la definición limita la interpretación y por lo tanto el conocimiento, al encausarlo en los límites de la “definición”.

Las definiciones construyen el concepto, y la forma como se relacionan entre sí, van conformando las ideas de lo que interpretamos como realidad

El paradigma se sostiene en las definiciones que intentan conceptualizar el conocimiento. Al entender el concepto como una declaración, la interpretación de la realidad amplia sus límites y permite la construcción de la realidad a partir de la posibilidad.

El arte conceptual implementa la negación como estrategia, para de esta manera eliminar los rasgos que definían la obra de arte como se entendía “en el contexto institucional occidental” (Osborne. 2006).

Estas prácticas produjeron que la obra artística pudiera “...extenderse a diversas categorías; algunas obras concretas podían indicar a incluirse en varias de ellas, dependiendo de que aspecto de estas obras se estime más importante en un contexto interpretativo dado.” (Osborne. 2006).

La estrategia de negación también creo una reflexión sobre el sistema de enseñanza del arte como elemento un proceso conformador de valores institucionales, al respecto Kaprow cita a Kosuth:

En mi opinión la enseñanza del arte es una parte importante de la producción del arte. En muchos sentidos es el *tableau* donde la sociedad, en términos prácticos, hace visibles los límites de la concepción del arte en su intento de regenerar las formas institucionales que representan su auto-concepción. Cuando nuestra visión del arte es limitada, también lo es nuestra visión de la sociedad. Si las preguntas no se hacen en las escuelas de arte. ¿Dónde pues?(Kaprow .2006).

El siguiente cuadro muestra los aspectos generales de la negación como estrategia señalados por Osborne.

1. La negación de la objetividad material como elemento de la identidad de la obra.	La realización de actos o eventos intermedia que impide que la obra pueda identificarse o definirse dentro de un área de conocimiento o actividad. La hibridación impide la categorización de la obra.
2. La negación del medio compuesto por sistemas de relaciones ideales.	El objeto artístico, se estandariza en la idea, en la que la idea se convierte en el espacio donde surge la experiencia estética.
3. La negación del significado intrínseco de la forma a través de la semiótica.	El significado de la obra no se restringe solo a la forma visual, sino a todo aquello que provea un significado.
4. La negación de los modos de autonomía de la obra de arte a partir del activismo cultural y crítica social.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intervención de formas culturales existentes de publicidad que transfiguren la vida cotidiana.</li> <li>2 Reflexión sobre las zonas de poder institucional que validan la obra de arte.</li> <li>3. La promoción de posturas ideológicas alternas sobre conflictos políticos o ideológicos.</li> </ol>

La utilización de determinados modelos o sistemas de enseñanza que pretenden explicar el concepto arte o de dibujo, validan el objeto artístico al definir sus características durante el proceso educativo. Las prácticas que surgen de estos sistemas van conformando los parámetros conceptuales que legitiman las ideas que conforman el saber cultural. Los criterios aprendidos en la educación artística son aplicados en la producción e interpretación del objeto artístico. El proceso educativo se convierte en parte del proceso de creación del objeto artístico, pues es en esta asimilación de valores estéticos, donde se comienza a conceptualizar la obra futura. Los antecedentes aprendidos se ven reflejados en la forma de interpretar el proceso creativo.

El sistema de enseñanza moderno creía en la idea de progreso humano a través de la razón y de la ciencia, es sin embargo la experimentación la que hace perder la creencia “...en sistemas totalizadores, en soluciones aplicables universalmente”. (Poynor. 2002).

Los pensadores posmodernos “ven con incredulidad las narrativas grandilocuentes o meta-narrativas...que intentan explicar el mundo y controlar al individuo a través de la religión, la ciencia o la política”. (Poynor. 2002). La educación artística provee de una serie de experimentaciones metodológicas, llevando a la par métodos de otras épocas.



Imagen 44. Carrie Ann Baade. Reina de cincuenta pies. (Foss. 2010).

En la posmodernidad se pierden los lineamientos de un estilo representativo o definido, provocados por este escepticismo una verdad universal.

El eclecticismo se convierte en un sistema de utilización de utilización de distintos códigos lingüísticos que se traban en una trama de recopilación significativa. No es posible la existencia de un estilo preponderante una vez que ha desaparecido la autoridad que impone el gusto estético, por lo que el estilo y la coherencia no son ya valores determinantes. (Díaz Padilla. 2007).

Poynor distingue que los productos generados en la posmodernidad se caracterizan por “..la fragmentación, la impureza de la forma, la falta de profundidad. La indeterminación, la intertextualidad, el pluralismo, el eclecticismo y el retorno a lo vernáculo”.

Poynor cita a Mc Rubbie, la cual declara que el estilo posmoderno “es híbrido, posee un código doble y se basa en dualidades fundamentales” en las que los contrarios conviven suprimiéndose las diferencias entre viejo-nuevo, cotidiano- artístico, culto-popular. “Estas forma híbridas y doblemente codificadas...intentan llegar tanto a la elite profesional capaz de descifrar las referencias como al publico en general, que podía deleitarse con los elementos lúdicos”. La hibridación generada por la utilización de

imágenes y objetos que citan diferentes referentes, abre las posibilidades de interpretación del significado en la posmodernidad.

La hibridación produce un discurso en el que “...únicamente queda la ironía como vehículo para reunir los distintos fragmentos en nuevas reformulaciones”(Díaz Padilla. 2007), en el caso de el espectador pueda entender el referente, en caso contrario solo se convierten en pastiche. La originalidad en el sentido imperativo moderno de crear algo nuevo, deja de ser un objetivo; proliferan las parodias, el pastiche, el reciclaje irónico de formas previas. (Poynor. 2002).

El elemento lúdico aparece en el juego de significantes, en el cual el reconocimiento de los referentes culturales son tomados con humor, o sarcasmo.



Imagen 45. Shelter Sierra. Mickey Mao. (Foss. 2010).

Entre las ideas que han apoyado este aspecto en la posmodernidad se encuentran el concepto de deconstrucción. La deconstrucción amplía el sentido de un concepto, en la cual la construcción cultural del pensamiento es criticada. Se busca en los límites del significado aspectos que puedan enriquecer el concepto en su totalidad, sin embargo el significado se va ampliando conforme surgen diferentes maneras de entender y aplicar el concepto, por lo que “el significado es inestable e indeterminado” .(Poynor. 2002).

La indeterminación del significado produce una amplitud del sentido. La utilización de imágenes con diferentes referentes crea una parodia cuyo objetivo en la posmodernidad “es poner de relieve las peculiaridades del original y mofarse de ellas, tanto si se trata de una parodia amable o mal intencionada”. (Poynor. 2002). Cuando estos referentes no son

comprendidos, no se entiende el juego de significados, se pierde la intensión cómica y aparece solo la forma sin sentido, como pastiche.

La tecnología es otro de los aspectos que modifican el sentido, ya de por sí inestable de la imagen en la posmodernidad. Las imágenes con la utilización de la tecnología pueden ser retomadas y modificadas por múltiples personas que pueden realizar variaciones sobre una misma imagen. El proceso de creación no termina, y con esto el significado se amplía.

Otro aspecto que muestra la tecnología en la construcción de la imagen es la capacidad de integrar diferentes soluciones, “hoy es posible elaborar un diseño abigarrado con una gran cantidad de e imágenes y detalles que hubieran sido imposibles en el pasado...” (Poynor. 2002). Los medios digitales gracias a la emulación que hacen de herramientas, soportes y materiales permiten mezclar y acceder de forma casi inmediata a diferentes soluciones, tan complicadas como las opciones que muestra el programa.

El artista ve limitadas las soluciones creativas pues las herramientas están predeterminadas por el programador; la emulación que provee el ordenador, por otro lado, impide errores, los cuales pueden ser la base de una propuesta individual.

La enseñanza del dibujo en la posmodernidad para Vichis tiene las siguientes características:

....marcado por las tecnologías de la información y la comunicación, por los efectos migratorios que ha afectado su concepto e identidad y de relación con el territorio. Influida también por el concepto de globalización y la acusada tendencia hacia la monocultura, en contraste con los movimientos que intentan defender la multiculturalidad y el alejamiento de que las artes visuales tratan acerca de las experiencias retinianas...cuyas prácticas culturales más extendidas tienen una fuerte carga visual. En esta postura pedagógica, son más importantes las experiencias híbridas, azarosas y seudolúdicas. En ellas el dibujo se comprende como parte de una reconstrucción, en el que se pierde el referente original y se incorporan elementos que crean una nueva realidad, convirtiéndose en penumbras de lo intraducible, un saber nebulosos e inestable. (Vilchis. 2008).

Diaz Padilla cita a Morin el cual “avanza que el siglo XX ha minado las bases sobre las que se asentaba la ilusión de construcción el futuro. El valor que se destaca no es el de la

predictibilidad, sino un principio de incertidumbre y ese es el que debe asentarse en la enseñanza”. Díaz Padilla 2007.

### 1. 3. 6.2 La posmodernidad madura o hipermodernidad

El término hipermodernidad es un término que Lipovetsky<sup>20</sup> propone en los ochentas y que se comienza a utilizar en los noventas, para describir la madurez de la posmodernidad y las consecuencias de este periodo.

La modernidad “... funcionaba encuadrada o frenada por una serie de contrapesos, contramodelos y contravalores” (Lipovetsky. 2006), lo abstracto frente a lo concreto, lo clásico frente a lo innovador, las reglas que rigen al arte y su enseñanza están definidas, mantienen una serie de lineamientos y expectativas que definen las características que presenta el objeto artístico.

Las ideas que surgen en la posmodernidad traen como consecuencia que “las trabas institucionales que obstaculizaban al individuo se resquebrajaran y desaparecieran dando lugar a la manifestación de deseos personales, la realización individual y la autoestima”. (Lipovetsky. 2006), un Neorromanticismo en el cual el individuo tiene las herramientas para dentro desde la institución pueda proponer sus propios planteamientos y soluciones.

Los métodos en la enseñanza parten desde modelos en donde la conceptualización se convierte en parte importante, y en donde el resultado puede estar planteado desde técnicas tradicionales a la experimentación.

La posmodernidad permite “una autonomía en la que cada cual no tiene que seguir un camino preestablecido” (Lipovetsky. 2006), por lo que la enseñanza artística retoma diferentes métodos, y experimenta con diferentes maneras de enseñanza que puedan integrar diferentes sistemas y teorías.

---

<sup>20</sup> En 1983 publicó *La era del vacío*, un texto en el que ya están puestos los cimientos de su visión de la sociedad actual. En él articula los grandes conceptos que le han proporcionado una reputación intelectual bien ganada: proceso de personalización, destrucción de las estructuras colectivas de sentido, hedonismo, consumismo, tensiones paradójicas en los individuos y en la sociedad civil, la seducción como forma de regulación social, rechazo de la violencia política y aumento de la consideración ciudadana de los valores de la democracia.... En *Los tiempos hipermodernos*, Lipovetsky advierte al lector del fin de la euforia. El hedonismo del presente que caracterizó los años ochenta...ya no existe. En la hipermodernidad, el desempleo, la preocupación por la salud, las crisis económicas y un largo sínfin de virus que provocan ansiedad individual y colectiva se han introducido en el cuerpo social. (Sarabia, B. 2007).



La cultura se convierte en parte importante en la reflexión y la utilización de diversos métodos simultáneos capaces de cumplir las expectativas del individuo. El consumo de diferentes sistemas de enseñanza muestran la incapacidad de proporcionar una solución frente a las necesidades del artista, el cual no solo tiene que buscar dentro de sus área de conocimiento, sino trabajar en conjunto con otros especialistas.

El consumo de cada método solo soluciona temporalmente la necesidad del mercado, tanto del consumidor de arte como del productor. La hipermodernidad señala este aspecto del consumismo y de lo efímero, es entonces que Lipovetsky hace una analogía con la moda como representante de esta situación, en la cual la novedad, tanto para el productor como consumidor se convierte en meta, “la moda como lo efímero como [como valor estético de la] excelencia”. (Lipovetsky. 2006).

Dos situaciones son las que permiten esta situación:

1. El individuo a partir de la mezcla de estilos de diferentes épocas pierde la fe en el futuro, el cual parece incierto, y el pasado como algo que ya no genera significados; lo que le queda el presente, y en esta estar en un presente hace que se valoren las novedades que le son ofrecidos, es decir la moda. “la lógica de la moda comienza a empapar de modo profundo y duradero la esfera de la producción y el consumo en masa.” (Lipovetsky. 2006). El consumo de conocimientos aparece en la enseñanza, en la cual la posibilidad de acceder a información inmediata, en la acumulación de información hacen que lo frívolo, lo superficial se convierten en situaciones que aparezcan continuamente. “El individualismo se libera de las tradicionales y aparece una sociedad volcada hacia el presente y las novedades que trae”. (Lipovetsky. 2006).

Los sistemas de enseñanza que se basan en la técnica, experimentan sin un justificación real, como forma de generar experiencias, los métodos que abogan por el concepto, teorizan sin producir.

2 La hiperindividualidad<sup>21</sup> aparece en la sociedad, una forma de acentuarla es por medio

---

<sup>21</sup> La hipermodernidad significa hiperindividualidad, el debilitamiento del poder regulador de los grupos, sea familia, religión, cultura de clase, el individuo parece cada vez más descompartimentado y móvil, fluido y socialmente independiente, una volatibilidad y una autonomía extrema que puede significar más una desestabilización del yo que una afirmación triunfante del sujeto dueño de sí mismo...Los individuos hipermodernos están a la vez más informados y más desestructurados, son más adultos y más inestables,

de los productos novedosos. La moda como reafirmación de la individualidad. “lo que trae una nueva valoración social vinculadas a la nueva posición e imagen del individuo respecto al conjunto colectivo” (Lipovetsky. 2006). Tanto en la búsqueda de nuevas técnicas como en el consumo de teorías.

La posmodernidad esto trae el surgimiento del narciso como figura representativa el cual se caracteriza por ser “sujeto adaptable, amante del placer y de las libertades.” En la hipermodernidad este narciso aparece maduro, responsable organizado, eficaz y adaptable. La experimentación adquiere un justificación, y la educación personal busca la investigación.

Lo que trae otra característica de la hipermodernidad, la paradoja. Lipovetsky se pregunta como se puede unir “Narciso y responsable” en un solo enunciado.

Se une más responsabilidad y menos responsabilidad, que en la enseñanza del dibujo es que cada uno es responsable de su desarrollo y de los métodos que utiliza, o buscar lo superfluo y la copia sin sentido, o ambos a la vez. Existe más información pero también mas desestructuración, pues las posibilidades creativas aumentan con la información, pero a tal punto que cualquier camino es valido, y existe la posibilidad en la hibridación que de tomar elementos de diversos, por lo que el resultado no es predecible. La inestabilidad va de la mano de un individuo que por las responsabilidades que conlleva la responsabilidad de su propio desarrollo es a la vez más adulto. Por lo que la paradoja<sup>22</sup>

---

están menos ideologizados y son más deudores de las modas, son más abiertos y más influenciables, más críticos y más superficiales, más escépticos y menos profundos. Y ante este panorama de aspectos positivos y negativos Lipovetsky ofrece una visión de la hipermodernidad en la que la responsabilidad es la piedra angular del porvenir de nuestras democracias, la responsabilidad que debe ser colectiva y ejercerse en todos los dominios del poder y del saber, una responsabilidad que también debe ser individual porque nos corresponde asumir esta autonomía que la modernidad nos ha legado (Sébastien Charles). ( Marín Carbajal. 2011).

<sup>22</sup> “La paradoja de la posmodernidad”, ya que conviven entre el vacío y la vida superflua el gran desarrollo de la democracia, de los derechos humanos, del voluntariado, del cuidado del medioambiente, de la ética en los negocios. La segunda revolución moderna, la hipermodernidad, a la que estamos asistiendo, representa la consolidación de sentimientos y valores tradicionales como son el gusto por la sociabilidad, el voluntariado, la indignación moral y la valorización del amor

La segunda revolución moderna, la hipermodernidad, a la que estamos asistiendo, representa la consolidación de sentimientos y valores tradicionales como son el gusto por la sociabilidad, el voluntariado, la indignación moral y la valorización del amor, dice en el prólogo Pierre-Henri Tavoillot. Sentimientos que se refuerzan en la profundización humanista del individuo. El individuo

aparece en estos individuos que son “mas abierto y mas influenciabile, más críticos y mas superficiales, más escépticos y menos profundos”, mas autónomos pero también mas dependientes.

El narciso hipermoderno ante esa libertad se obsesiona por el mismo y va de la búsqueda del placer a la preocupación por si mismo, ¿Cómo mantenerse actual, mientras se apoya en aspectos superficiales y efimeros?. “En la actualidad la obsesión por uno mismo se manifiesta tanto en la fiebre del goce como el miedo la enfermedad y la vejez...”. (Lipovetsky. 2006). Lo cual es aplicable a la enseñanza, en la cual lo lúdico se une a lo practico en un entorno que busca resultados. Los métodos envejecen y se renuevan conforme surgen nuevas tecnologías, nuevas teorías, el entorno muestra acuciante necesidades en lo que los requisitos son variados.

La educación por una parte busca ser algo que le cause placer y que pueda encontrar mientras aprende ser divertida, pero que también le permita asegurar su sustento al individuo y mantenerlo actual o por lo menos funcional en su vejez.

El arte no solo tiene que ser divertido sino venderse, lo mismo ocurre con la enseñanza del arte, en la búsqueda de recursos que sustenten su labor mientras que por otro satisfacer la necesidad de goce del individuo hipermoderno.

Los jóvenes actuales se encuentran muy pronto intranquilos a la hora de elegir estudios y ante la salida que tienen estos. La espada de Damocles del paro obliga los estudiantes a embarcarse en una carrera de títulos que se consideran un seguro contra el porvenir. También los padres, en distante, han asimilado las amenazas de las reglamentaciones hipermodernas. Ellos no piensan que el principal objetivo

---

hipercontemporáneo, según Lipovetsky, es más autónomo, pero también más frágil que nunca en la medida en que las exigencias se vuelven más grandes y pesadas. La libertad, la comodidad, la calidad y esperanza de vida no restan nada a lo trágico de la existencia y el hiperconsumo no es la panacea de la felicidad humana. Lo que caracteriza el espíritu de la época no es un *Carpe Diem* sino mas bien la inquietud ante un porvenir lleno de incertidumbres y riesgos.

Las libertades conquistadas por el hombre moderno incluyen preocupaciones. El hombre busca su satisfacción en el consumo, pero no lo puede disfrutar plenamente porque le pesa la enorme ansiedad sobre el futuro como consecuencia de las crisis económicas, la amenaza de desempleo y las enfermedades. Así la hipermodernidad es un ir hacia delante, en donde todo es exceso. Es el crecimiento fuera de los límites. A modo de paradoja, en esta sociedad hiperconsumista, la espiritualidad ha vuelto a estar de moda, mucha gente vuelve a las religiones, el amor sigue siendo el fundamento de la pareja y el objetivo último de mucha gente es aspirar a tener una vida equilibrada. (ojos de papel.com.2012).

de la escuela es la satisfacción inmediata de los deseos de hijo, lo prioritario es la formación para el futuro, de ahí el auge del consumismo escolar de los cursos particulares, de las actividades paraescolares de estímulo. Preparar a la juventud para la vida adulta, pero también en el otro extremo de la cadena, encontrar soluciones para financiar al largo plazo las pensiones. (Lipovetsky. 2006).

La enseñanza del arte en la búsqueda de la novedad cae en este aspecto de una moda basada en la “educación ligh”, sin profundizar en el contenido, en el que el arte funciona como generador de ideas, resultado de la búsqueda en otras épocas. El artista va de una a otra actividad, de la venta a lo lúdico y de lo lúdico a la realización personal realizando varias cosas a la vez, y la educación tiene que cubrir todas estas necesidades en donde esta sobre todo implícita la necesidad individual y la necesidad de seguridad, sobre el conocimiento.

“Los sistemas de representación [y los métodos con los que se enseñan] se han convertido en objetos de consumo y todos son tan intercambiables como un coche o una vivienda...las grandes certezas ideológicas se borran...a favor de las singularidades subjetivas, quizá poco originales, poco creativas, pero más numerosas y elásticas. (Lipovetsky. 2006).

El dibujo como una forma de pensamiento, crítico y reflexivo, muestra diferentes métodos en su enseñanza. “la sociedad hipermoderna hace reaparecer la necesidad de duración como contrapeso del reinado ansigenico de lo efímero”. (Lipovetsky. 2006). La búsqueda del sentido en el individuo, como forma de salir de la frivolidad hipermoderna se convierte en punto de convergencia en todos estos sistemas. “Es posible que el trabajo intelectual, por su naturaleza, inevitablemente artesanal y amante, sea el que se oponga, de vez en cuando, a la resistencia más tenaz a la frivolidad, a la especularización del mundo. (Lipovetsky. 2006).

Dibujar es equivalente a pensar, y en este aspecto radica la posibilidad de encontrar significados perdurables, en la capacidad reflexiva del lenguaje.

Las nuevas tecnologías se orientan hacia “una “autoreflexión, de una concienciación de

los individuos, que se acentúa paradójicamente, por la acción efímera de los medios. (Lipovetsky. 2006). El individuo se toma a sí mismo como justificación, la cual valida su visión del mundo en la cual “por una parte se sufren cada vez mas los apremios del tiempo acelerado por la otra, la progresión en la independencia de los individuos, la subjetivación de las orientaciones, y la reflexión sobre la propia vida”. (Lipovetsky. 2006). Este ultimo aspecto, la reflexión sobre la propia vida, es común a todos los seres humanos, sin importar el periodo histórico o la zona geográfica en la cual desarrollen sus capacidades. El sentido de la vida es el que ha producido los diversos paradigmas por los cuales se justifica el aprendizaje. En la actualidad la posibilidad de elección de los diversos sistemas a la vez de la capacidad de encontrar un camino individual, sugiere la posibilidad que en proceso se retome lo mejor de cada una de las ideas y experiencias individuales y colectivas, lo que podría resultar en una opción de volver a encontrar significados durables aunque con diversas formas de acceder a estos. Los métodos de enseñanza están en constante movilidad y son subjetivos, no buscan la negación de los demás sistemas “precisamente por que la devaluación de los valores supremos tiene un límite...”. (Lipovetsky. 2006).

La responsabilidad es el valor primordial en la libertad de elección que se le ofrece al individuo hipermoderno, de esta forma los privilegios que ofrece esta época pueden ser motivo de crecimiento, ya que las experiencias y descubrimientos realizados por cada individuo serán compartidos gracias a la capacidad de comunicación de los medios. La información diferentes experiencias puede llegar a conformar un avance significativo en la forma de ver y entender el mundo.



## Conclusión capítulo I

Dibujar es pensar, conocer, y comunicar. La responsabilidad de aprender a generar y construir contenidos significativos se encuentra en cada individuo. La época actual permite la capacidad de elección. La oferta y demanda en los métodos de aprendizaje muestran como el individuo puede ir construyendo o creando un sistema a partir de sus necesidades, retomando lo mejor o aquello que pueda serle útil de los métodos ya conocidos.

Los sistemas de enseñanza del dibujo empleados a lo largo de la historia aportan diferentes soluciones, las cuales por separado no resuelven todas necesidades del individuo en la actualidad, sin embargo en conjunto crean opciones sobre el cual se puede elegir lo mejor de cada uno.

Los medios electrónicos de comunicación permiten conocer las experiencias de los artistas y los resultados obtenidos, así como establecer contacto con personas afines a la búsqueda personal por medio de foros.

Los medios empleados en el aprendizaje son de lo más variado, desde soportes y técnicas tradicionales a elementos experimentales. Los avances tecnológicos se adaptan a estos sistemas, lo cual permite renovarlos con nuevas herramientas, por lo que la tecnología no es la finalidad en una búsqueda.

El elemento que debe prevalecer, en la búsqueda tanto del individuo como en las instituciones, es la del dibujo como lenguaje, en el cual lo importante es ser generador y resguardo de las ideas.

Los sistemas de enseñanza en el dibujo, no deben perder de vista la capacidad de generar e interpretar discursos visuales, sin importar el sistema empleado. La reflexión y conocimiento del mundo a través de la actividad dibujística es lo que es necesario fomentar, pues de ésta manera el ser humano actual puede superar los cambios que ocurren de forma continua.



## Capítulo II. La eterna línea del retorno.

### El performance en la enseñanza del dibujo

*No soy Aquiles sino su talón,  
no el semidiós ni el héroe sino apenas  
el sector vulnerable al que han vencido  
la realidad y las mitologías.  
José Emilio Pacheco. "El sector vulnerable".*

### II. Introducción al capítulo II

Los sistemas experimentales del dibujo se basan en teorías o resultados, en este capítulo se muestra otro aspecto de la enseñanza a partir de una práctica que retoma aspectos que son por un lado experimentales y hasta cierto punto actuales, pues parten de una expresión artística relativamente reciente, como es el performance, pero que tiene una referencia con lo primitivo.

La relación que existe entre los eventos de una época y los sistemas que se utilizan en la enseñanza, muestran como pueden generar otras soluciones alternas a las tradicionales.

Las experiencias surgidas de este tipo de prácticas son una muestra de las posibilidades que pueden llegar a surgir de la exploración en la enseñanza.

Las propuestas que aparecen no deben ser desechadas, sino investigadas, pues si bien no solucionan todos los aspectos del individuo son patrimoniales y pueden ser motivo de una subsecuente búsqueda desde otro ángulo de interpretación.

La utilización del performance en la enseñanza del dibujo, tiene relativamente poco tiempo de implementarse, sin embargo, aparece ya como una práctica dentro del plan de estudios en la Universidad Politécnica de Madrid desde 1999.

La flexibilidad y capacidad inclusiva de esta expresión artística es tal, que ya en algunas escuelas se encuentra como parte de las asignaturas curriculares.

El capítulo muestra las experiencias con este tipo de práctica en la enseñanza del dibujo, así como la relación que existe con la época actual, como una época de cambio de ciclo,

de renovación y de evaluación de lo que se ha conseguido. Los logros y los desafíos que aparecen en este tipo de épocas y que se convierte en pautas sobre las cuales investigar.

## II. 1 El dibujo y el retorno a lo primitivo

El dibujo es inmediato y por esta cualidad es posible considerarla como una de las más sinceras expresiones artísticas.

Los dibujos de primera intención expresan la destreza del artista, los cuales crean la sensación del objeto en la sugerencia más que la descripción exacta. El objeto dibujado, en la evocación, en lo que sugiere, puede expresar conceptos que van más allá de la mimesis, algunos tan subjetivos como la libertad o espiritualidad.

El objeto dibujado muestra, además de la referencia, una serie de evocaciones personales, como por ejemplo la nostalgia o el deseo, lo cual eleva el nivel de significación que el otorgado solamente por la mimesis. El discurso dibujístico guarda proximidad con los procesos del pensamiento, por lo que el desarrollo de una idea se hace visible.

Un objeto dibujado con todos sus detalles aparece como una alucinación, el cual sorprende porque no es real; mientras que un dibujo que evoca la experiencia del objeto, se convierte en aparición que emociona porque muestra aspectos que enriquecen el significado del objeto real.

La relación que guarda el dibujo primitivo con el dibujo que busca expresar cualidades que van más allá de la apariencia del objeto se encuentra en la capacidad de contener una mayor cantidad de elementos que proveen un significado más rico. Los dibujos que son utilizados en los rituales son, a pesar de su sencillez e inmediatez, son más fecundos en significados pues guardan relación con cada uno y con todos los elementos de la ceremonia, incluyendo los participantes y su historia personal.

El material ejerce un significado, y en el caso el dibujo el material forma parte del sentido. El dibujo puede utilizar materiales propios de la pintura y no ser pintura, pues su intención es ser dibujo y mostrar aspectos inmediatos, sin técnica o preparación que implica la pintura.



La primera intensión que ofrece el dibujo aparece como el elemento detonador de una visión creativa, de una epifanía que era necesario atrapar, guarecer en los trazos, para después retomarla y desarrollarla en una pintura o escultura.

“Todo acontecimiento que se produce por vez primera se distingue de las demás repeticiones ulteriores, comparables con un algo particular, que nosotros designamos como el elemento creador, y que hubo de llamar la atención a la humanidad primitiva”. (Jensen. 1966)

La capacidad para desarrollarse y tomar después otros soportes muestra al dibujo como soporte de la idea primigenia en la cual muestra la relación entre el inicio detonador y las posibilidades de la creación artística que busca explicar, recordar o duplicar el instante inicial mediante la imagen.

“La cuestión acerca del originarse de las cosas solo pudo surgir de la naturaleza particular de los procesos creadores...hubieron ser personalidades creadoras, que habían experimentado por vivencia directa la importancia de los procesos creadores”. (Jensen. 1966)

El concepto de primitivo evoca una ingenuidad o una falta de destreza, pero al observar las pinturas y dibujos de la edad de piedra se hace visible la capacidad de observación del ser humano, tanto de su mundo externo como de sus propias sensaciones al experimentarlo, pues las imágenes prehistóricas muestran no al animal tal y como es sino como lo percibían.

La actividad dibujística recuerda un tiempo de origen, un tiempo de inicio, un “tiempo de origen”. “El “tiempo del origen” se considera un tiempo “fuerte” precisamente porque ha sido en cierto modo “el receptáculo de la nueva creación”. (Eliade. 2000). El momento de epifanía que rige la secuencia del tiempo a partir de la verdad encontrada, descubierta o intuida en el dibujo.

El regreso al origen, en el dibujo, busca recordar la creación como parte importante de la capacidad del ser humano para encontrar aspectos significativos en su experiencia con el mundo, de esta forma sus imágenes se convierten en detonadoras de experiencias que sobrepasan la experiencia mundana, lo que repercute en forma de interpretar el mundo. El tiempo transcurrido es consecuencia del tiempo de origen, por lo cual no es tan vasto en significados.

El dibujo, como registro de epifanías, como tiempo de inicio adquiere importancia como conector entre lo antiguo y lo nuevo, entre el pasado y lo actual, entre las nuevas tecnologías y las técnicas clásicas; pero sobre todo como un aspecto que refleja la capacidad renovadora del ser humano en la capacidad de creación.

## II. 1.1 La eterna línea del retorno

La época en que se desarrolla una cultura determina y crea diferentes paradigmas, los cuales generan los lineamientos que rigen los sistemas de valores por los cuales son apreciados los objetos de arte. Gombrich cita a Vasary el cual habla de “la rotación del firmamento” y recuerda al lector que “como los seres humanos, las artes nacen, crecen y decaen”.

Los sistemas con los que es juzgado el objeto artístico se van modificando lo cual genera la sensación de un desarrollo en el arte, así como también su fin. En realidad en el arte lo que cambia son los parámetros con los cuales se interpreta el objeto; estos cambios pueden ocurrir por diferentes factores entre los que se encuentran los avances tecnológicos, la influencia de otras culturas, los movimientos sociales o mercantiles. La cultura cambia renovando su ideario, es entonces que el arte como se conoce deja de tener una relación con las creencias de los individuos que la integran, es entonces que el arte se renueva.

La aparición de un tipo de arte con características diferentes define ciclos reconocibles por sus características e influencia sobre el objeto artístico. Los ciclos aparecen como consecuencia de que el arte que se produce en una determinada época deja de transmitir o generar significados. La renovación del sistema de valor del objeto de arte manifiesta la búsqueda de significados particulares que son integrados a la interpretación del objeto, el cual hace referencia a la cultura, sea cuestionándola o enaltecéndola. El objeto artístico es un compendio por el cual reconocer las ideas de una sociedad, a la vez que la opinión del individuo que lo produce y que al estar expuesto a una cultura crea una serie de formas estéticas que representan estas ideas.

Los sistemas de valores con el cual se aprecia un objeto artístico dejan de tener vigencia también por el “desgaste de la fuerza evocadora” de la imagen artística, la cual se vuelve cotidiana y pierde la capacidad de provocar al espectador. El tiempo puede cambiar también la interpretación de la imagen y es entonces que el significado se aleja del

sentido inicial, el cual se hace confuso o se diluye, es entonces que en la búsqueda de la imagen que provea un significado provoca la añoranza o el redescubrimiento del pasado.

La referencia con el arte “primitivo” parte de un análisis que coloca en retrospectiva las obras generadas en una época, que al comparándolas con obras del pasado, evalúa su trascendencia.

El arte es uno de los pocos dominios de la vida que sigue enlazando nuestra época cultural, mediante los mismos medios de expresión, con la humanidad primitiva. En esto reside la importante posición singular que ocupa y que ha conservado a través de todos los periodos de la historia del hombre, en tanto a sido importante para éste, experimentar y representar el aspecto divino del universo. Esto no ha impedido, sin embargo, que también sus creaciones -lo mismo que todos los fenómenos culturales-recorrieran dentro de cada una de las épocas de la historia el proceso de degeneración que conduce de la expresión, a la aplicación carente de sentido. (Jensen. 1966)

La falta de contenidos dentro de una época permite que el gusto del consumidor se vuelque hacia lo antiguo, hacia lo primitivo. La búsqueda de significados en obras del pasado parte de que estas imágenes han consolidado diferentes valores que se han conservado o mantenido en el tiempo, y en los cuales aun pueden reconocerse un significado.

El retorno al origen es “la idea implícita de ésta creencia, es la manifestación de una cosa que es significativa y válida”. (Eliade. 2000) y que ha trascendido por este motivo el paso del tiempo.

Las tecnologías nuevas que aparecen a lo largo de la historia buscan experimentar y conocer las herramientas y técnicas nuevas buscando sus límites, buscando sorprender al espectador al priorizar la habilidad frente al significado.

La “preferencia por “lo primitivo” [o antiguo] se describiría como una elección del consumidor” (Gombrich 2011) que percibe el arte de su época como carente de sentido, por ejemplo en el “arte cortesano” el cual la opulencia, esplendor, magnificencia y despilfarro que la caracterizan pierde de vista la necesidad de comunicar otros aspectos humanos más permanentes.

La relación que existe, por ejemplo, en el arte religioso de épocas del pasado, en el cual el significado parte de comunicar verdades sagradas, y por lo tanto perdurables, en comparación con el arte con el arte cortesano, a pesar de los avances técnicos, aparece vacío en la comparación de la capacidad discursiva.

El sentido de las obras de arte religioso de diferentes épocas, “derivó de la tradición de pensamiento y emoción religiosos, [en la que] la contemplación de una obra de arte es similar a una experiencia religiosa”(Gombrich. 2011) en la cual el mundo y sus objetos, solo son un medio para llegar a entender una verdad superior, trascendente, en la cual la existencia cobra sentido a pesar del tiempo y en el cual “la constitución del mundo se manifiesta en un orden que ha existido siempre; siempre, esto es, mientras haya hombre y hasta donde la experiencia humana pueda remontarse”. (Jensen. 1966), por lo cual el significado expresado perdura y se mantiene en el tiempo.

La búsqueda de sentido, en este caso busca reunir las innovaciones técnicas a verdades perdurables, renovando la forma como se produce la imagen, pero manteniendo la capacidad de producir significado.

El aprecio por obras del pasado se ve reflejado por la evaluación de las técnicas antiguas que por su factura han posibilitado la perdurabilidad física de la obra, así como de su significado, en comparación con obras de época reciente que por la falta de recursos técnicos pierden la capacidad de reproducir, al menos para el espectador de esa época, imágenes que soporten el paso del tiempo y cuyos conceptos puedan ser apreciados por generaciones posteriores. “El concepto de lo primitivo...implica la posibilidad de progreso técnico”(Gombrich. 2011) en el cual el análisis de las técnicas del pasado permite evaluar técnicas nuevas y la capacidad para generar significados.

Gombrich cita a Winckelmann el cual afirma que “los elementos efectistas o avances técnicos cuando solo se realizan por la pura técnica o manejo de ésta aparecen como una forma de libertinaje, de indecencia. “así como la senda de la virtud es estrecha y escarpada, también el camino hacia la verdad debe ser estricto y sin libertinajes.

El arte que ha dejado de tener una función elevada para solo ser detonador de un goce bajo o frívolo es catalogado como “libertinaje” [que] era otro modo de decir arte corrupto”. (Gombrich. 2011) el cual señala que está llegando o a llegado a su fin.

Gombrich cita a Wackenroder el cual señala "...ay de una época...que práctica del arte solo como un juguete frívolo para los sentidos. (Gombrich. 2011) mostrando la importancia del significado implícito en la obra de arte y con esto la importancia que tiene como medio que contiene y preserva el conocimiento del ser humano sobre sí mismo y sobre el mundo.

"El concepto de lo primitivo...derivó su significado de la idea de progreso". (Gombrich. 2011), como el momento en que el tiempo vuelve adquirir sentido.

Los avances tecnológicos y la utilización de múltiples recursos en la producción de arte no necesariamente son indicio de decadencia, pero son motivo de riesgo.

"...la preferencia por lo primitivo es una reacción comprensible, porque el aumento de recursos artísticos hace aumentar el riesgo de fracaso...es humano querer trascender esas limitaciones y mejorar el lenguaje del arte, los instrumentos de expresión, tendiendo una articulación cada vez más sutil.. [del siglo xx] amplió la gama expresiva, incluyendo tanto la regresión como el refinamiento. (Gombrich. 2011)

## II. 1. 2 El tiempo de origen y el mito

"El tiempo transcurrido entre el origen y el momento presente no es "fuerte" ni "significativo" (salvo bien entendido, los intervalos en los que se reactualiza el tiempo primordial), y por esa razón se lo menosprecia o se trata de abolir". (Eliade. 2000). El arte que pierde la capacidad de generar significados aparece previo a la renovación de un ciclo. En este periodo la burla y la broma toma el lugar de lo sacro, de lo valioso.

El tiempo de origen es mítico, por lo cual esta referencia hacia el pasado es tan rica en significado, lo que permiten crear y encontrar contenidos, pues no es posible determinar con exactitud todos los aspectos de la creación. La especulación del significado forma parte de la capacidad del tiempo de origen, Gombrich cita Marraux, el cual afirma que "el mito es lo único que podemos llegar a conocer del pasado".

La renovación del tiempo de origen viene acompañada con la reactualización de los mitos. La capacidad de producir y generar expresiones significativas forma parte de la renovación de la capacidad de crear en el arte, "...con ocasión de la reactualización de los mitos, la comunidad se renueva en la totalidad; recobra sus "fuentes", revive sus

“orígenes” (Eliade. 2000), y con esto rememora a su vez en el individuo, su propia capacidad de creación, la cual esta implícita en la facultad de interpretar el mundo de forma creativa, de renovar, de proponer soluciones de forma original.

“El mito rememora brevemente los momentos esenciales de la creación del mundo...o la historia [se podría integrar la historia del arte], del origen de las enfermedades, y de sus remedios y así sucesivamente”. (Eliade. 2000). La búsqueda en el pasado indaga en las soluciones que permitieron recuperar el tiempo significativo. “...el comienzo absoluto es la creación del mundo...No basta con conocer el origen, hay que reintegrar el momento de la creación” (Eliade. 2000), el cual inicia simbólicamente, recuperando la capacidad de creación del individuo.

“Esto se traduce en un “retorno hacia atrás” hacia la recuperación del tiempo original, fuerte, sagrado...que es lo único capaz de asegurar la renovación total del cosmos de la vida y de la sociedad, el cual se obtiene... por la reactualización del “comienzo absoluto”. (Eliade. 2000), en la capacidad de crear el mundo, lo cual lo renueva en la posibilidad de encontrar nuevos sentidos en su mundo.

El sentido del significado es una elección definida en parte por la cultura, pero en la cual el individuo es capaz de proponer otras relaciones entre significados, que lo liberen o que le permiten reflexionar sobre una serie de convencionalismos. La renovación del mundo comienza en la capacidad de reinterpretarlo, es así como lo vuelve a crear. Los mitos se actualizan, relacionándose o creando nuevos mitos que se convierten en creencias, las cuales al ser compartidas por la cultura la renuevan.

El mito crea una realidad idealizada de significados abundantes, en la cual el individuo se ve inmerso y en la cual es posible establecer diferentes tipos de relaciones en especial en el conocimiento que otorga la experiencia estética.

“El mito estaba cerca del misterio y del misticismo, una insinuación de una verdad profunda e inaccesible al mero discurso racional...lo mismo se puede decir de la palabra arte” que se llega a identificar con una voz numinosa de las profundidades, aunque lo que revelara fuera un mito. (Gombrich. 2011)

El mito requiere contar historias, procesos que llevaron a una consecuencia, en el cual el tiempo se convierte en elemento que forma parte de objeto de arte en la procesualidad. La narración como secuencia de acontecimientos que muestran el momento originario de

creación en el artista se convierte en parte importante como forma de integrar el mito al objeto de arte actual.

El regreso a la narración y a lo sublime se presenta hoy como poderosa interiorización de un nuevo espacio-tiempo figurativo en el arte contemporáneo, enfrentado por un lado por una emergencia de las nuevas tecnologías de la comunicación, en las que después de la fotografía el cine, y del video, se navega en las autopistas de la información por sucesivas ventanas y por otro lado, con los movimientos aparentemente contradictorios de la globalización y la afirmación de las diferencias locales y regionales. (Sureda, J. 2006)

## II. 1.3 La hipermodernidad y el retorno al pasado

Las expresiones artísticas actuales muestran en una hibridación de medios, en la mezcla de iconos culturales, en la combinación de estilos de diferentes épocas un aspecto en el cual interviene el retorno al pasado.

La globalización por un lado permite la mezcla de ideas, por otro la revaloración de aspectos propios de una región. La capacidad de la tecnología de recrear épocas míticas, ciudades, animales extintos, mundos en otros planetas con una fidelidad propia de los medios de documentación proveen al individuo de esta época imágenes que estimulan la imaginación y con esto la añoranza tanto por los valores que son narrados en estas imágenes.

La capacidad de acceder a películas, imágenes, programas de televisión de diferentes culturas, así como la facilidad para acceder a información de lo más diversa en tiempo casi inmediato, proporcionan un estado temporal propio de los cambios de ciclo.

Las artes se ven afectadas por estas imágenes actuales, pues la facilidad para obtener imágenes de diferentes artistas y el surgimiento de imágenes procedentes de diferentes zonas espacio-temporales permiten la comparación entre unas y otras.

Los modernos querían hacer tabla rasa del pasado, nosotros lo rehabilitamos; si el ideal era abandonar las tradiciones, ahora recuperan dignidad social. Al exaltar el más mínimo objeto del pasado, al apelar a los deberes del recuerdo, al reactivar

las tradiciones religiosas la hipermodernidad no está estructurada por un presente absoluto, sino por un presente paradójico, un presente que no deja de exhumar, “redescubrir” el pasado. (Lipovetsky. 2006).

La capacidad técnica, los mitos que ofrecen, hacen que se tomen estos temas antiguos como parte de la recreación en los medios, lo cual provoca en los individuos dos formas de enfrentar esta época.

En un extremo se encuentra la vacuidad de significados de los productos actuales, basados sobre todo en la mercadotecnia y la publicidad.

El redescubrimiento del pasado en medio de lo efímero de la moda, de lo novedoso convierte al pasado en producto de consumo. Lo antiguo se mezcla con lo moderno, lo ecléctico se convierte en valor estético en la cual la imitación de lo antiguo aparece. Lo vintage se valora en los objetos más cotidianos, en la recreación de lo antiguo, en las variantes que aparecen y son inspiradas por épocas anteriores.

La búsqueda en el pasado en la actualidad tiene tintes comerciales, como si lo antiguo se pusiera de moda, más que en la búsqueda de un análisis del presente basado en la comparación entre las épocas, se convierte en una venta de antigüedades. “Las empresas ...explotan su patrimonio explican su pasado, “lanzan” artículos para el recuerdo, hacen revivir los tiempos de antaño. (Lipovetsky. 2006). El pasado y sus productos, se consumen en una celebración que rememora el mito de tiempos pasados.

“Este vigoroso retorno del pasado es uno de los aspectos del cosmos del hiperconsumo experiencial; ya no se trata solo de acceder a la comodidad material [del tiempo presente], sino de vender y comprar recuerdos, emociones que evoquen el pasado, objetos de momentos y épocas consideradas más felices. (Lipovetsky. 2006). El pasado se redescubre y se trae al presente pero con una visión superficial, sin la reflexión que implica el análisis de sucesos y la relación que tiene con el tiempo presente. El individuo hipermoderno recurre al pasado como una búsqueda personal, la renovación del ciclo solo es válido para sí mismo, pero es efímera, pues se basa en la apariencia y en la experiencia superficial, algo similar a una visita a un parque temático.

“La “tradicición” antes regulaba institucionalmente el todo colectivo, pero su valor actual es solo ya estético, emocional y lúdico. Lo antiguo podrá despertar entusiasmos, pero no tiene poder para organizar colectivamente los colectivos”(Lipovetsky. 2006), lo que



dificulta la renovación de la cultura, el cambio de ciclo. La renovación, en todo caso, se diluye en cada uno de sus individuos y no mantiene una coherencia grupal.

En la hipermodernidad también existe el otro extremo, y hay quienes ven en esta época las posibilidades para generar un cambio, pues todas las opciones permiten recuperar lo mejor de cada época y de las múltiples soluciones que presentan.

La individualidad de la hipermodernidad se hace visible en este proceso. La época actual se sitúa en una zona de cambio, de renovación de ideas y con estas de los paradigmas que rigen las creencias de los individuos, valorando las tradiciones y con estas muestra una búsqueda de una trascendencia que brinde sentido a los eventos que experimenta pero de forma individualizada.

El individuo busca en el pasado, la búsqueda de una identidad, de un sentido basado en la continuidad del proceso ante todo de índole personal. “La revalorización del pasado sobrepasa con diferencia al culto a lo retro, al patrimonio y a las conmemoraciones. Se materializa si cabe con el despertar de las espiritualidades y de las nuevas demandas de identidad. Renacimiento religioso reivindicaciones nacionales y regionales, revival étnico, las sociedades contemporáneas son los testigos de una vigorización de sistemas de referencia que remiten al pasado, de la necesidad de continuidad entre pasado y presente, de la preocupación por tener raíces y memoria”. (Lipovetsky. 2006).

La segunda modernidad de la época de la modernidad es reflexiva individualista, emocional e identitaria: revolucionaria en el orden tecnocientífico, no lo es ya en la cultura. Ya no significa devaluación el pasado, sino exploración, movilización sin trabas de todos los ejes de la temporalidad sociohistórica, reciclaje y readaptación de la memoria con fines económicos, emocionales e identitarios. (Lipovetsky. 2006).

La capacidad que tiene el individuo actual para acceder a imágenes e información del pasado, así como también la capacidad para producir y difundir en los medios digitales, permite mostrar aspectos históricos de diferentes épocas, y de múltiples empresas e individuos, lo cual complementa la historia propuesta por la cultura a partir de visiones personales.

Si la globalización técnica y comercial insta una temporalidad homogénea, lo hace acompañado por un proceso de fragmentación cultural y religiosa que moviliza mitos y relatos fundadores, patrimonios simbólicos, valores simbólicos y tradicionales.

(Lipovetsky. 2006). El individuo hipermoderno crea sus propios mitos a partir de la apropiación de diferentes culturas e ideas, lo cual crea relaciones que generan significados subjetivos, que por lo mismo no llegan a convertirse en una idea compartida culturalmente. El paradigma contiene muchos paradigmas en si, lo mítico adquiere diversas interpretaciones que diluyen el sentido en la especulación individual.

“La era hipermoderna no acaba con la necesidad de recurrir a las tradiciones de sentido sagrado, simplemente reestructuran estas, mediante la individualización, la diseminización, la emocionalización de las creencias y las prácticas”. (Lipovetsky. 2006).

Este aspecto quizás sea el que marca la renovación de la cultura, ya no como un cambio en paradigmas grupales, sino como una forma de trascender a partir de una búsqueda personal, individualizada que no es dogmática y que permite diferentes soluciones para un problema general.

La cultura hipermoderna libera al individuo de ciertas trabas que sólo permitían la posibilidad de cambios a nivel grupal, el reconocimiento de la individualidad permite acciones por las que se puede acceder a lo que considera permanente y trascendente.

“...no todos los movimientos que reavivan la llama de lo sagrado o las raíces tienen la misma naturaleza, no la misma relación con la modernidad liberada. En Occidente por ejemplo, hay muchos que se presentan con rasgos totalmente acordes a la cultura liberal del individuo legislador de su propia vida. (Lipovetsky. 2006).

El regreso al inicio adquiere soluciones propias y personales. El proceso se convierte en responsabilidad de cada individuo, el cual tiene que buscar los medios para acceder a su concepción mítica y personal de lo que representa el origen.

La capacidad de producir o configurar un ciclo iniciático es múltiple y ecléctica, pero validada por la experiencia individual y subjetiva.

“La voluntad de regreso como consecuencia de la conciencia de la ruptura acaba por configurarse, hoy particularmente legitimadora para la conciencia posmoderna que en, su evaluación del pasado, emprendió diversas “voluntades de

regreso” a retóricas y procesualidades que las sucesivas generaciones modernistas habían olvidado o simplemente obscurecido. (Sureda. 2006)

La necesidad de redescubrir el origen de las ideas, de los objetos provoca en la época actual la necesidad de descubrir, de reconstruir todas las etapas del objeto artístico, para entender la visión del productor. La voluntad de regreso al pasado provoca también la necesidad de valorar el proceso como elemento propio del objeto en el arte procesual, en el cual el tiempo forma parte de la valoración estética del objeto hipermoderno, así como la visión del individuo.

“...la voluntad de regreso precede a la imitación de lo clásico. Como dijo Eugenio Garín, “el mito de la antigüedad y el apego a la antigüedad preceden a su imitación: la decisión de renovar no es el efecto sino la premisa del resurgir efectivo, vasto y concentrado del mundo clásico” lo verdaderamente antiguo más que un modelo a copiar, debe ser el estímulo de una especie de competición” que hace emerger la nueva cultura”. (Sureda. 2006).

Una cultura diversa, en la cual lo antiguo estimula una búsqueda personal, en la cual la validez se da en la pluralidad de ideas.

## II. 2 El Ritual y el performance

El hombre de la prehistoria realizaba rituales donde se encontraban reunidas diversas expresiones artísticas, donde se establecían vínculos con otras proto-áreas de conocimiento como la medicina o agricultura; todo establecía una relación con todo. Los rituales eran el medio por el cual eran congregadas y adquirían simbolismos en que la analogía permitía generar significados.

Las nuevas teorías y tecnologías han producido expresiones artísticas que en la actualidad presentan una hibridación en los medios y soportes, lo cual establece una analogía con los rituales ancestrales.

“Pese a que la opinión pública acepta los *mixed media* como añadiduras adosadas al panteón, o como nuevos ocupantes de los límites del universo en expansión de cada medio tradicional, se tratan más bien de rituales de fuga de las tradiciones”. (Kaprow. 2007)

Un ritual de paso ocurre cuando un individuo “pasa” de un estado a otro en una cultura, como de niño a adolescente o de soltero a casado; en este caso la apreciación de un aspecto del arte que pasa de una sistema de referencias a otro, en donde la reunión de diversas expresiones artísticas y campos de conocimiento coloca al ritual como antecedente de este tipo de expresiones.

El ritual muestra el ciclo como un aspecto propio del desarrollo del tiempo, en el cual el reinicio permite identificar el significado trascendente, el cual en la cotidianeidad se banaliza.

El ritual de inicio de ciclo, renueva la forma de entender el mundo, señalando el significado y al importancia del momento.

Las formas de expresión artística e híbridas actuales pueden manifestar ese paralelismo con el ritual, en donde las formas tradicionales en el arte al integrarse y mezclarse con otras áreas de conocimiento parecen manifestar un rito de transición en la cultura.

Dada la tendencia histórica de las artes modernas hacia la especialización o la “pureza” –pintura pura, poesía pura, música pura, danza pura- tales mezclas, por fuerza, han de entenderse como prácticas contaminante. En ese contexto, una contaminación deliberada puede ser ahora interpretada como un rito de transición. (Kaprow. 2007)

Como sucede en el ritual de paso, el conocimiento previo (la pureza o inocencia), se suma a una serie de experiencias nuevas (en donde esta pureza se pierde), este proceso como en los ritos, renueva y trasciende la forma de entender el mundo dándole un nuevo orden a esa etapa.

Reunir en un espacio de paso, diversas expresiones es una metáfora en donde lo antiguo se une a lo nuevo, en esa combinación muestra asociaciones que eran desconocidas, pero que en conjunto muestra que todo se encuentra relacionado entre sí, y en sus diferencias se encuentran puntos en común.

En la actualidad la comunicación se vuelve casi inmediata, los avances tecnológicos, como la televisión, la internet o la telefonía celular, nos muestran estas relaciones híbridas, pues son objetos multimedia. La interrelación de eventos muestra como culturas diferentes mantienen puntos en los cuales se unen y afectan, pues no existe un

evento que ocurra en un área geográfica, al otro extremo del planeta que modifique de una u otra forma al resto del mundo.

El tener una opinión, el cuestionar, sobre los diferentes aspectos de la vida misma, se convierte en parte de la formación del artista como parte de su formación personal, que en la actualidad, se expresa en una experiencia híbrida, compleja, multidimensional.

La necesidad de encontrar, de reflexionar lo que es importante se convierte en parte del discurso artístico.

“Para los pueblos antiguos lo estético, en el sentido amplio- ya sea producción de objetos escultóricos o pictóricos, la pintura corporal, la danza, la música-, debe entenderse en el centro mismo de las concepciones míticas, de su vida religiosa, y de los rituales necesarios para actualizar constantemente la relación entre los seres sobre naturales y los hombres. Esta relación arte y vida, que habían sido un tema recurrente de algunos movimientos de vanguardia... pretenden llevar el arte directamente al ámbito de la experiencia, sea ésta nuestra experiencia con el entorno y con la Naturaleza en el sentido metafísico, nuestra experiencia social o nuestra concepción y valoración el propio cuerpo como vehículo de contenidos simbólicos. (Marchan. 2006).

El cuerpo, como estandarte de la individualidad del artista, vuelca la experiencia personal al relacionarla con otras personas a partir del elemento en común: el cuerpo.

El artista que experimenta en la actualidad usando estas herramientas, crea experiencias alternas en soportes cotidianos en la que la relación arte-vida se inserta en soporte actuales, propios de esta época, cuyos discursos reflexionan sobre el significado sugerido por la estructura cultural. Los medios de comunicación crean estereotipos, los cuales promueven conductas particulares en los espectadores. El objeto artístico reflexiona sobre estos aspectos culturales desde las herramientas que utilizan los medios y que son multimediales. El objeto artístico híbrido es reflejo de los discursos actuales y de los medios múltiples que los sostienen.

La capacidad tecnológica actual impacta en la percepción por los diversos estímulos que generan los objetos que surgen con estas aplicaciones. El artista se toma como referente y busca comunicar su experiencia a partir de los estímulos que la produjeron. “...los artistas [multimedia] no buscaban solamente su propia experiencia personal sino

también producir en el espectador de la obra una experiencia similar, que además, conmueva sus estructuras de comportamientos y pensamientos establecidos”. (Marchan. 2006).

La visión individualista del artista actual, establece relaciones con el primitivismo, en la capacidad de mostrar aspectos subjetivos del ser humano.

Esta vertiente cuestionadora...hace los movimientos ideológicos mas característicos de nuestros días se relacionen con él por distintos caminos. El feminismo, el movimiento ecológico, los movimientos reivindicadores de las etnias minoritarias, el anti-imperialismo, han casado en la obra de algunos artistas con el primitivismo. (Marchan. 2006)

## II. 2. 1 El performance

Definir el performance significa limitarlo en cuanto a concepto o creación; su naturaleza le permite integrar elementos nuevos y antiguos, rito y tecnología, individualidad y colectividad, lo sagrado y lo profano se reúnen en este espacio de inclusión.

El performance trabaja con conceptos propios de las artes visuales o crea analogías de cualquier área de conocimiento, como la antropología, la política, la sociología, la medicina o las matemáticas, pasando por la religión a la educación.

El performance puede interpretarse a través de características propias de las artes visuales, como una “composición en movimiento y efímera”; ó a partir del desarrollo de un concepto o idea, lo cual le permite establecer relaciones procesuales.

“Su componente conceptual se observa en la compleja red de reflexión, vehiculada a través de distintos medios: filmes, escritos, dibujos, esquemas, fotografías, que suelen acompañar las obras, y que en muchos casos, por ejemplo en las obras efímeras son el único referente y, por lo tanto se han convertido en la obra”. (Marchan. 2006)

El desarrollo y documentación de cada aspecto del performance permite establecer relaciones con cada aspecto de la obra, en el cual la idea y la manera como se modifica, establece la importancia del tiempo, tanto del momento inicial como de los cambios que

ocurren. La documentación implica a su vez la utilización de implementos tecnológicos, tanto para su preservación como para su exposición.

La utilización del tiempo pone énfasis en el aspecto procesual del objeto artístico, valorando cada una de las etapas del mismo y documentando con esto, el tiempo inicial de creación.

El performance parte de la reflexión y la indagación de los significados propuestos por la cultura, y sus representantes institucionales; es por esto que ha partir de la reflexión crea a su vez la generación de nuevos sentidos en la interpretación del mundo, lo que permite la posibilidad de implementar nuevos significados, liberando al individuo de estas convenciones, el cual puede proponer de forma personal un sentido diferente basado en su propia búsqueda.

El performance une arte y vida, reflexiona en este proceso sobre el tiempo, la cultura, los materiales con que se realiza el arte y resiniendo los objetos y acciones cotidianas, develando los motivos e intereses sobre los cuales se fincan, así como la función alienante que ejercen sobre el individuo estos supuestos sociales.

El performance reúne diversas áreas de conocimiento, por lo que se convierte en campo de exploración y experimentación constante que al establecer relaciones entre campos disímiles a través del arte, por lo cual propone soluciones y conocimiento nuevo.

El arte del performance ha crecido hacia una amplia gama de fuentes - arte, teatro de variedades, vodevil, danza, teatro, rock'n'roll, musicales, cine, circo, cabaret, club culture, política, activismo, etc. - y por los años 70 se convirtió en un género establecido con su propia historia. Consecuentemente, comenzó a ejercer su influencia en el desarrollo del teatro, película, música, danza y ópera. ...La naturaleza indefinible del arte del performance es su fuerza. ...Zaccarini utiliza una gran variedad de formas de arte - circo, danza, trabajo hablado, texto, sonido, el clowning, y cine e incorpora la autobiografía, el comentario social y el humor.<sup>23</sup> (Dempsey, 2002)

---

<sup>23</sup> Performance Art had grown out a wide range of sources –art, music hall, Vaudeville, dance, theatre, rock ‘n roll, musicals, film, circus, cabaret, club culture, political, activism, etc.- and by the 1970s it became an established genre with its own history. As a result, it began to exert its influence on developments in theatre, film, music, dance and opera.

A esta lista se le suma la unión e la tecnología y lo que posibilita la experimentación de nuevos medios.

El performance retoma aspectos culturales y con ello todas sus estructuras como las educativas o las religiosas, y con ellos sus rituales, resignificándolos, descubriendo los motivos que los sostienen, aun en los ritos y ceremonias más banales.

El performance formalmente se relaciona con el ritual pues es multimedia en donde todos los sentidos entran en juego para generar un significado.

El performance crea significados, poéticos, evocando o resignificando los objetos, así como también al cuerpo del artista.

Es por esta razón que el performance en la hipermodernidad aparece como una expresión artística importante de esta época, pues es un medio característica de este tiempo.

## II. 3 El Performance en la enseñanza del Dibujo.

Las manifestaciones artísticas en la actualidad son diversas, conviven diferentes exploraciones, lo cual se ve reflejado en la necesidad de implementar otro tipo de prácticas a las ya tradicionales en la educación.

El Dibujo es la base de las Artes Visuales, por lo que esta disciplina en la actualidad se abre a múltiples necesidades en las que se relaciona con las actividades de otras áreas de conocimiento.

---

The large-scale theatrical productions conceived during the late 1970s and 1980s, by artist including Robert Longo, Robert Wilson and Jean Fabre, such a Wilson's famous *Einstein on the beach* a-five-hour multidisciplinary production bringing together a number of performance artists such a Philip Glass and Lucinda Childs, have particularly influential.

The indefinable nature of Performance Art is its strength. As veteran performance artist Joan Jonas explained in an interview given en 1995:

It accounts for the continuing appeal of performance as the medium of choice for many artists. Work by John –Paul Zaccarini, such as *Throat* (1999-2001), brings together many of the previous strains in Performance Art.

Zaccarini uses a wide variety of art forms –circus, dance, spoken work, text, sound, clowning, and film- and incorporates autobiography, social commentary and humor. (Dempsey, Amy) *Art in the Modern Era*. Ed. Harry N. Abrams. N.Y. 2002



Vilchis cita a Gómez Molina, el cual dice que “...la credibilidad de las imágenes contemporáneas es avalada ya desde otras prácticas”.

Lo ecléctico se convierte en parte esencial dentro de los discursos actuales, los cuales retoman aspectos y conceptos de otras áreas de conocimiento.

Es esta la razón por la enseñanza del arte no solo debe “enseñar a ver” sino entender la capacidad y posibilidad del arte como modelo de conocimiento, y en la que los discursos poéticos se convierten en modelos de análisis sobre los cuales establecer las bases de una reflexión.

El arte actual, en donde se diluyen los límites en las áreas de conocimiento, el termino artes visuales se amplía, a partir de la interrelación con otras expresiones estéticas y áreas de conocimiento.

El cuerpo es multisensorial y el arte ampliado hace referencia a todas las capacidades perceptuales, las cuales permiten una amplitud de soluciones interpretativas.

En el performance el cuerpo es parte fundamental, pues es receptor de todas estas relaciones que ocurren en la hibridación de los medios.

El cuerpo forma parte del discurso y con crea una relación de empatía con el cuerpo del espectador.

La educación artística a experimentado con el performance como detonador de significados, como búsqueda personal a partir de proyectos personales, en la interpretación subjetiva de un evento de este tipo, en la procesualidad que implica el desarrollo de un pieza de este tipo. La concepción de la enseñanza como un proceso en el cual el individuo cambia su concepción del mundo conforme avanza en la capacidad de manejar y desarrollar un aspecto del conocimiento se convierte en un acto procesual, el cual es avalado institucionalmente, por medio de un documento.

La documentación y el uso del tiempo es una de las características que permiten experimentar con medios diversos. La creación de objeto, la resignificación de objetos cotidianos son aspectos que forman parte del concepción de la idea. Pero lo más importante, la conceptualización que implica una pieza de este tipo han sido elementos que expandido las posibilidades del performance como parte de la enseñanza del arte, implementando su práctica sobre todo en la enseñanza del Dibujo.

## II. 4 Antecedentes del uso del performance en la enseñanza del dibujo: España.

La universidad politécnica de Valencia plantea desde 1999 la finalidad del dibujo en la actualidad a partir de la dualidad entre objetivo y subjetivo. El programa a cargo de Facundo Mossi muestra la importancia del dibujo como forma introductoria hacia otras expresiones artísticas, en el cual destaca la búsqueda de la interdisciplinabilidad.

...señalar que la consecución de la enseñanza –aprendizaje del dibujo debe suponer un acercamiento a la comprensión y desarrollo de las demás artes como la pintura, la escultura, los medios visuales-media, el grabado y sus variantes, la fotografía, performance, etc... en una sociedad cambiante y también la interdisciplinabilidad del dibujo con respecto a otras artes ciencias y técnicas. (Mossi, 1999).

La importancia del dibujo como eje rector, donde inicia la visión creativa del artista, sin importar la solución o el desarrollo final muestra la importancia de la flexibilidad del método de enseñanza que permita desarrollar una interdisciplinabilidad.

El dibujo se convierte en elemento importante en la enseñanza artística, pues es elemento que todas las expresiones tienen en común. “El dibujo, se considera como el medio artístico propio e inherente al resto de las artes plásticas y de cuyos conceptos, técnicas y actitudes dependerán el resto de ellas”. (Mossi, 1999).

El futuro de las artes depende del dibujo, las ideas vertidas e inculcadas en su enseñanza son las que conformarán los paradigmas del artista.

Los métodos tradicionales de dibujo y la búsqueda e implementación de recursos experimentales son los que permitieron introducir el performance dentro de las prácticas en la enseñanza del dibujo.

El desarrollo de una pieza de performance permite incluir, además de aspectos tradicionales del dibujo en la construcción de objetos y descripción de la acción, la utilización de materiales y soportes alternos.

La utilización de materiales alternos en el performance incluyen desde objetos cotidianos a soportes tecnológicos, por lo que su uso como medio en la enseñanza

permite tanto experimentar, como crear nuevos soportes, incluso aquellos que están fuera del ámbito de las artes.

El uso de la tecnología está implícito en el análisis de la construcción del Performance, como un aspecto sobre el cual reflexionar y que brinda al artista la opción de experimentar con la capacidad expresiva y comunicacional de estos adelantos, los cuales por su recién inserción se convierten en pretextos sobre los cuales indagar. Los elementos base del dibujo se convierten en un primer acercamiento para fundamentar la utilidad de las nuevas tecnologías, pues esta “extensa gama de posibilidades que deben tomarse como recurso o técnica sin olvidar que los recursos deben ir en función del conocimiento de los elementos fundamentales que el dibujo ha ido utilizando a lo largo de la historia. (Mossi. 1999).

Mossi define los parámetros del dibujo, dentro de tres campos fundamentales:

1. Dibujo científico el cual permite relacionar la expresión artística con ciencia, pues “todas las ramas de las ciencias, medicina, física, química, cartografía, geografía y meteorología, etc., hacen de igual modo un uso particular del dibujo científico” (Mossi. 1999), y a partir de este es como logran establecer una comunicación entre sí

2. Dibujo técnico el cual establece la relación con la utilización de los recursos técnicos propios de esta expresión artística, pues así como existen técnicas escultóricas o pictóricas, el dibujo ha desarrollado a lo largo de la historia una serie de técnicas dibujísticas. “El dibujo... no puede prescindir de conceptos técnicos como la perspectiva, las proyecciones, los diseños objetuales, descripción geométrica, etc. Pero siempre ligados a favorecer su idiosincrasia”. (Mossi. 1999). Los recursos dibujísticos forman parte de la conceptualización del dibujo como un área de investigación, los cuales permiten ser punto de partida para exploraciones experimentales. La importancia de reconocerlas e inculcarlas es que son conceptos básicos de un lenguaje propio de un área de especialidad. |

3. Dibujo creativo. “El dibujo creativo o artístico responde a unas necesidades de representación de su observación de la naturaleza exterior objetivamente, o de su mundo particular y subjetivo. Necesidad, en definitiva, de comunicación y expresión de sensaciones, emociones o sentimientos”. (Mossi. 1999).

Estos aspectos pueden intervenir en conjunto o de forma separada en la enseñanza de las artes; el cual también son motivo de investigación desde otras áreas de conocimiento como la Arqueología o la Psicología. “La interdisciplinariedad del dibujo queda definida desde el punto de vista de los elementos comunes entre disciplinas (conceptos, técnicas y actitudes) y desde la concurrencia de diferentes disciplinas alrededor de una unidad didáctica o tema”. (Mossi. 1999).

El performance en sus capacidad incluyente permite aproximaciones y acercamientos con otras áreas de conocimiento, así como conexiones interdisciplinarias. La implementación de prácticas de performance en la enseñanza del dibujo permite ejercitar los diferentes parámetros del dibujo que señala Mossi, lo cual aunada a las prácticas tradicionales establece la concepción del dibujo como parte importante en la interdisciplina.

#### II. 4. 1 La práctica de dibujo apoyada en el performance

Mossi plantea tres prácticas en el programa de dibujo en las cuales establece una relación Dibujo-Performance.

1. La planeación de un performance para que sea realizado por el modelo. la cual parte desde la asignatura de dibujo. Es decir la producción de bocetos de los objetos que se utilizaran o se construirán. La descripción de las acciones, el concepto, tiempos. etc.

2. Una sesión de dibujo, en donde el motivo a interpretar es un performance.

3. La planeación y realización de un performance por parte de los alumnos. Mossi no especifica si este trabajo es por equipo, o es individual, por lo que caben las dos posibilidades en esta práctica.

Este tipo de sesiones se llevan a lo largo de cada uno de los cursos de dibujo, durante la formación del artista. Por lo que el grado de complejidad que tienen alumnos de las últimas generaciones es mayor a los que inician.



Imagen 46. Performance realizado por alumnos de Dibujo básico titulada “Del modelo estático al modelo natural”. (Mossi. 1999)

## **I. 5 Inmaculada Jiménez y “Las Poéticas de Grupo”**

Entre 1998- 1999 en “El Dibujo al final del milenio” Inmaculada Jiménez, en su ensayo “Los límites del Dibujo y una poética de grupo” hace una selección de piezas de Performance que tienen en común una relación entre el Dibujo y la acción, lo cual sirve después para plantear una serie de prácticas frente a grupo.

En relación a este tópico, comienza haciendo a modo de introducción, una reflexión acerca de la enseñanza del Dibujo y el problema del parecido:

"Para la mayoría de la gente dibujar o esculpir, es buscar un motivo que está fuera de ellos. Normalmente, piensan que aprender a dibujar es aprender a repetir, más o menos fotográficamente, la realidad...si el tipo de parecido no responde al modelo cultural de nuestra sociedad, produce extrañeza. También paradójicamente, puede hacerse una foto cuya apariencia sea abstracta..." (Gómez Molina, 1999)

La tradición cultural es señalada como causa de este tipo de interpretación. La aplicación del Performance, como práctica dentro de la enseñanza del dibujo, adquiere importancia pues esta expresión artística muestra como característica el trabajo con códigos culturales, desestructurándolos lo cual permite reflexionar sobre la validez de los mismos. El Performance por partir del arte conceptual pone en tela de juicio los límites del concepto, que aplicado en la enseñanza del dibujo, expande las posibilidades de la práctica educativa. “El contenido y los conceptos del Dibujo nos vienen dados por la tradición. Y lo difícil es salir fuera de esta cultura, esta manera de ver y pensar, para imaginar otras posibles. De manera que cuando nos preguntamos que puede ser el Dibujo lo que hacemos es poner en entredicho las definiciones....”(Gómez Molina, 1999).

Al permanecer en los límites, al establecer una relación con la acción y Dibujo, expande el concepto y la normatividad empleada para conceptualizar esta expresión. “Las líneas, los trazos, pertenecen al Dibujo por antonomasia, son lo más genuinamente suyo; pero, ¿puede algo ser dibujo cuando los trazos emplean como soporte, en lugar del papel, el suelo, la pared, el techo o el propio cuerpo? (Gómez Molina, 1999). Jiménez mantiene los elementos propios del Dibujo en su clase, como la línea, pero reflexiona que al incluir un nuevo soporte hace que cambie la manera de entender y aplicar estos conceptos. "Performance, danza, acción, teatro, el trazo cambia ...según sean los

materiales de soporte." (Gómez Molina, 1999). Esto implica que al utilizar nuevos medios, soportes y conceptos, un renacer dentro de la disciplina del dibujo, promueve un campo de crecimiento, experimentación e investigación. "El Dibujo se crece cada vez que nace de nuevo. Éste renacer es el que le ha situado en una posición incierta donde confluye con otras disciplinas, borrando la nitidez de sus límites." (Gómez Molina, 1999)

Al situar al Dibujo en relación con el Performance, aparecen otras implicaciones, resultado de una visión procesual, propia de esta manifestación artística.

Porque... ¿qué es propiamente el Dibujo? ¿El trazo, residuo, o la acción? ¿Cuando se produce el Dibujo? ¿Cuando aparecen el soporte o cuando se actúa para producirlo?... un factor determinante es el tiempo, visto en extensión. Una partitura musical, un concierto, una película o una poesía tienen un tiempo preceptuar sucesivo. No hay, no es posible, una percepción simultánea, una visión de conjunto, más que el recuerdo, una vez terminada. En el Dibujo tradicional es distinto, la obra es percibida unitariamente para ver el orden en que han sido hechos los trazos hay que ir registrando las superposiciones, el palimpsesto, los estratos, el recorrido, el desgaste por el roce, la presión y la dureza de los materiales.... (Gómez Molina, 1999).

Jiménez comienza a describir como llegó a este tipo de situación y como la enfrentó a partir de una propuesta realizada por sus alumnos durante un curso de Dibujo.

Lo interesante es como la propuesta partió de los alumnos y la manera como Jiménez pudo capitalizar esta experiencia como una investigación dentro de su área de docencia. Es este un ejemplo de lo importante que resulta la actitud de profesor que guía este tipo de experiencias, tratando de darles un soporte y un espacio:

Durante el curso 1998-1999, hace ahora un año, e impartir una asignatura optativa del nuevo plan de estudios titulada: procedimientos gráficos...

No habían sucedido cuatro semanas del curso, que, en un momento de reunión que suelo realizar para comentar la marcha de la clase, se me planteó que programa que había planteado era decepcionante, que esperaban de mi otra dinámica, que no era aquello lo que ellos deseaban.

Les pedí explicaciones; no querían enfrentamiento sino conducir ni su punto de vista. Por decirlo rápidamente, lo que deseaban eran experiencias vivenciales,

otra dinámica, participativa, un trabajo experimental y, por supuesto, un rechazo del sistema de fichas entrega y número de trazos obligatorios.

Recapacité unos momentos. La propuesta me desbarataban los planes. Esta petición exigía mayor dedicación y una capacidad de sintetizar los contenidos del programa. Al final les contesté que podríamos hacer una cosa: ellos llevarían la iniciativa. (Gómez Molina, 1999).

Jiménez al entender la necesidad de sus alumnos de tener una experiencia vivencial, pudo relacionar lo que querían, estableciendo un relación entre la enseñanza de dibujo unida a la práctica performance. De ahí que la propuesta se dirigiera hacia las partituras propias del Fluxus.

Propuse a los estudiantes, en esta dirección de preparar la atmósfera, la confección de partituras de verbos para las acciones; palabras y acciones relacionadas para producir dibujos. La partitura de acciones, algo así como las acciones que producen el Dibujo. No es el trazo, el resultado, sino la energía previa, el grito citado. La condición de emplear materiales no convencionales para dibujar, o que, si lo eran, se pudieran utilizar de manera no convencional. Trajeron pan, hilo, arena, etc....

Lo que propuse era una escritura previa. Cada uno hacia una acción corporal, fluida, y escribía, para que sirviera de partitura para un dibujo posterior. La partitura de verbos y acciones que hicieron era variada y compleja. Palabras como tirar, arrugar, doblar, frotar, cortar, empujar, resbalar, mover, volver, etc. Estaban inscritas, dibujadas y dispuestas a ser hechas con los cuerpos y con los materiales. Las partituras eran una escritura inventada. Al terminar les pedí que escribirán su opinión. Análisis escritos, individuales, resección... (Gómez Molina, 1999).

Al darle este soporte metodológico a partir del lenguaje verbal, entra dentro de un espacio propio de arte conceptual, lo que permitió realizar una clase experimental de dibujo:

Se comienza con intuiciones, tanteos, que poco a poco van concretándose, y al final se les puede poner un nombre. Por otro lado, las palabras acotan, definen, constriñen... recurrir al método del escrito individual sistemáticamente, para analizar la opinión de los estudiantes sobre ella, para ver cómo la están

valorando ellos, y también para ver cuáles eran sus ambiciones...La recesión la teoría va siempre por detrás de los sucesos y las acciones. (Gómez Molina, 1999)

Jiménez a partir de la implementación de este método personal hace una serie de reflexiones entre el arte procesual y la enseñanza.

El proceso como trabajo. La primera de ellas expresa la necesidad que manifiestan los estudiantes de que se reconozca el proceso como trabajo, no como un trayecto que conduce a un resultado, sino como algo válido por sí mismo...el conocimiento-aprendizaje que se genera no está necesariamente vinculado con la producción de algo material. Darse cuenta es más que suficiente, es fundamental. El proceso no tienen término o fin asociado necesariamente con un resultado tangible. Es ni más ni menos que dejar fluir la necesidad que siente cada uno, en cada momento, aflojar, percibir, recibir, devolver. No solamente lo que se hace o se construye; un simple desplazamiento puede ser un factor de transformación. (Gómez Molina, 1999)

Al ser una clase experimental, aplica lineamientos al grupo para que de esta forma pueda existir una comunicación y trabajo en equipo. Al conducir de esta forma un grupo, le brinda dirección al trabajo en el cual la tolerancia se convierte en punto indispensable de convivencia.

... dentro de las prácticas inciertas, de riesgo, es difícil mantener un respeto, no imponer opiniones, no coaccionar, esforzarse llegar a acuerdos. En este contexto hay expresiones inequitativas, por ejemplo reconocer que no sólo hacer, decir también es activo. O cuando ellos mismos reivindican una actitud de no-sumisión, no-obediencia. (Gómez Molina, 1999)

Otro aspecto que considera importante es la responsabilidad por su propio trabajo y proceso, dándoles la oportunidad de crearlo a partir de su propia experiencia personal.

...valorar la responsabilidad individual. Hace que los estudiantes tomen iniciativas, elija el que prefieren, que dejen de realizar trabajos monótonos comandados; hablan de ciertos trabajos que no lo resuelven por qué no les interesan demasiado...Es lógico que el descubrimiento de la vida, de las emociones, de los sentidos, de los tabúes, del sexo, de los miedos, el grupo, se manifiesten en las acciones mejor que los dibujos sobre un papel, pero la salida



de todo este mundo de intereses producen a una atmósfera efervescente muy viva. La responsabilidad se resume en que participas porque te gusta, lo haces porque te produce satisfacción y te exige porque te has enganchado.... (Gómez Molina, 1999).

A partir de las acciones que fueron propuestas durante ese curso Inmaculada Jiménez resume cuatro planteamientos dominantes en la producción de sus alumnos:

1. La primera referente a los sentidos, es decir una práctica basada en elementos perceptuales.
2. La segunda a acciones vinculadas con el mundo de la comunicación en concreto la incomunicación.
3. La tercera, una serie de acciones cuyo trasfondo es social (como la depilación, que pone en evidencia el sentido del ridículo).
4. La cuarta, acciones que se desarrollan en sentido plástico de forma prioritaria, es decir sobre una base de elementos formales, pero aplicados al Performance.

A partir de este tipo de experiencia reflexiona sobre la forma del enseñar el Dibujo, pero se encuentra confrontada por una experiencia ampliada de la conceptualización del Dibujo.

Me interesé descubrir formas de envolver al estudiante para llevarle al camino de la pasión por el Dibujo, pero ¿Qué Dibujo? Quizás el precio de conquistarla sea ceder parte de su territorio de autoridad que tenemos históricamente asignado los docentes y compartirlo como responsabilidad. Que esa palabra, llamada experimentalidad, lo sea profundamente y pueda inventarse el significado de la palabra Dibujo, que el Dibujo crezca al renacer cada vez. El precio siempre es el mismo, libertad a cambio de riesgo, el de convertirse en amantes del arte. Porque únicamente aquello que se ama puede esperar una correspondencia y seguimiento disciplinar. Esto nos conduce vivir con la expectativa de un mestizaje permanente.

El carácter experimental, significa que el trabajo que se desarrolla no tiene una respuesta prevista como correcta sino que las pruebas y las invenciones son consideradas válidas en su proceso, y, por lo tanto, no está tan claro que es lo correcto y qué es lo que está mal, porque el valor se otorga a cosas diferentes y

desconocidas. La franja de respuestas posibles, como aceptables, tiene unos márgenes de imprecisión más anchos. (Gómez Molina, 1999)

Experimentar no deja de lado la parte académica, por el contrario, la complementa:

En los planes de estudio de bellas artes las opciones para adquirir maestría y profesionalidad, donde permanecen claramente diferenciados los géneros y los contenidos de las enseñanzas, en los que la valoración está claramente establecida a través de los objetos que se producen, son distintas de aquellas otras opciones experimentales, en las que existe búsqueda, riesgo, implicación, dura, permeabilidad y exploración, sin que necesariamente la dirección del proceso de trabajo tiene que conducir a una materialización predeterminada. Las dos opciones son posibles. Son compatibles simultáneamente unas asignaturas de tipo experimental y otras de contenido académico. (Gómez Molina, 1999)

La acción como generadora de diversas salidas dentro del Dibujo aparece en los ojos de Jiménez como una manera de hacer frente a los diversos estímulos que surgen de la cultura actual, en donde está inmerso el ser humano. Una manera de ir al paso en forma individual, como en conjunto.

Si dentro de la disciplina del Dibujo cabe plantearse la relación con la acción es porque, como hemos visto, este determinante, forma parte del proceso. La creación no necesariamente conduce a la producción de algo material. Tenemos diversas y múltiples ejemplos de obras efímeras, Video, Instalaciones, Performance, Arte virtual. Importante es "darse cuenta" y este "darse cuenta" puede ser suficiente. El artista necesita formarse, tener conocimiento, colaboradores, ayuda, técnicos, medios, espacio para trabajar. No hay arte sin iniciativas. Nuestra sociedad está preocupada por la comunicación, las emociones, la discriminación, la intolerancia. Situaciones que nos afectan vital, ética y emocionalmente (Gómez Molina, 1999)



Imagen 47. Janine Antoni, 1992, *Loving Care*. Antoni pinta sobre el piso de la galería con su cabello, el trabajo es a la vez sucio y sensual, desmitificando los rituales privados de belleza, Y de las nociones modernas de una cabellera ideal. Durante el performance hace exageradas gesticulaciones, Y movimientos propios de danza contemporánea, el registro sobre el piso tiene asociaciones con el trabajo de Jackson Pollock.



Imagen 48 Nacho Duato. Compañía Nacional de Danza. España. Su trabajo relaciona la danza con el Dibujo, pues en sus piezas va dejando tras de sus movimientos rastros de diversos materiales.

Jiménez establece una relación con la asignatura de Performance, lo cual no le plantea una dificultad profesional, pues tiene una serie de referencias sobre performance los cuales le permiten hacer una relación entre estas dos expresiones artísticas. La relación entre Dibujo y Performance crea la posibilidad de que los programas de Dibujo cambien, así como las actividades sobre las que se tendría que sostener un proyecto de este tipo. Jiménez analiza esta situación al escribir:

Mi reflexión a posteriori, es que si este contenido programático se plantea en una asignatura que tenga por objeto estudiar, prácticamente las propuestas del arte de acción o el Body art no tendría ningún problema. La dificultad o innovación, reside en la comparación entre el título de la asignatura de Dibujo, su contenido en el programa y el desarrollo de las actividades en el aula. Pero como Seber había dicho, no se puede separar el arte de cierto mestizaje de sentidos y de medios. (Gómez Molina, 1999)

La experiencia permite a Inmaculada Jimenez notar y hacer notar a otros esta posibilidad, en la que se pueden encontrar una manera diferente de ver el Dibujo y su práctica en la docencia.

Inmaculada Jiménez identifica al Performance como modelo experimental en el que es posible establecer relaciones con otras expresiones artísticas, como el Dibujo, por lo que debiera estar a la par de las asignaturas tradicionales. En los planes de estudio actuales de la Universidad Politécnica de Madrid, en la actualidad, aparece esta expresión artística como una signatura dentro del plan de estudios. La producción generada a partir de la misma puede apreciarse en distintos sitios de la Web.



Fig. 49 y 50. Trabajos de los alumnos de Inmaculada Jiménez. 1999. Izq. *Depilación*. El vello arrancado con cera al cuerpo masculino es colocado en su lugar correspondiente en el cuerpo femenino. Der. *Plumas*. la utilización de medios múltiples en las acciones.

## II. 5 Antecedentes del uso del performance en la enseñanza del dibujo: México.

El performance aplicado en la enseñanza de dibujo, en México, ha generado experiencias diferente de las surgidas en España. El trabajo es sobre todo experimental, y no es una práctica común dentro de los programas de estudio.

En México es donde inicia este tipo de experiencias, a partir de encontrar una fuente documentada en la tesis de maestría del profesor Chuey. La investigación sobre el tema, es casi inexistente, debido quizás a la a falta de información acerca del performance como expresión artística, ó sobre como interpretar los resultados obtenidos. Los obstáculos que se presentan parten principalmente de los valores de juicio que se aplican al objeto a la enseñanza del objeto artístico en la escuela; y en el que resulta importante generar un objeto que se puede vender o exponer.

### II. 5 . 1 El "Clandestino"

Este tipo de experiencias en la enseñanza del Dibujo en México tiene antecedentes en un taller que fue conocido como "El Clandestino".

El taller de Dibujo de la Academia de San Carlos, "El Clandestino", fue un taller que estaba abierto al publico en general, que no tenia una intención en un principio

innovadora o de búsqueda, salvo ser un espacio de trabajo para quien quisiera realizar la práctica del Dibujo.

No tener un desarrollo de puntos específicos, como los que están en un programa de estudio de una materia curricular, permitió a sus participantes experimentar e ir más allá de las prácticas tradicionales.

El planteamiento del taller busco desarrollar la capacidad de interpretación, sobre la capacidad de representación, sin dejar de lado la parte académica, la cual poco a poco fue dirigiéndose hacia la unión “Arte–Vida” expresada en el soporte del Dibujo.

Al unir Arte y Vida, el “Clandestino” comenzó a incursionar en el Performance como motivador, a partir de la generación de imágenes por parte de los modelos que concurrían a este taller; entre los que se encontraban estudiantes (sobre todo de intercambio) que buscaban un ingreso extra, así como también bailarines, actores, y gente de los mas diversos oficios, que laboraban como Modelos de Desnudo.

La formación académica de los modelos creó la posibilidad de realizar otro tipo de aproximaciones al Dibujo (que no estaban necesariamente fundamentadas en un fin específico, como lo es la mimesis o la técnica), contribuyó a la creación de otro tipo de experiencias en la enseñanza.

Los alumnos que asistían también provenían de procedencias distintas, por lo que la inclusión de diferentes áreas en el taller propicio una serie de ejercicios alternos, pues los participantes podían opinar, enriqueciendo la experiencia de la enseñanza con sus propias experiencias. Es por esto que en este taller se podía encontrar ejercicios que iban desde meditación, hasta música, poesía o danza en la práctica dibujística.

Este tipo de sobreposición de expresiones artísticas dio como resultado por una lado una “Clase de Dibujo performatica”, o con características de Performance; por otro lado, desde el aspecto del Performance, como expresión artística, crea una “acción hecha en pausas”, pausas que se utilizaban para documentar la acción por medio del dibujo.

En el caso de actores o bailarines se realizaba una especie de representación (que se detenía en momentos), que tenía como fin en un principio, salir de la “pose clásica” o “pensada”.

El movimiento, se detenía de repente, en cualquier instante, pues no estaba regulado por intervalos regulares sino azarosos. Los lapsos de inmovilidad provocaban posiciones no tradicionales, mucho más fluidas o no tan convencionales.

Algunos alumnos pasaban del papel de dibujante al de modelo, por lo que tenían un visión plástica de estas representaciones. Se unían en este proceso la visión del artista visual a la de los actores, bailarines y músicos. Los modelos llevaban o creaban elementos con los que se caracterizaban, o con los que interactuaban, en donde la danza o otras expresiones se mezclaban.

Todo esto dio como resultado una clase que como característica generaba un Performance peculiar, en donde se reunía la Enseñanza con el Arte.

Estos espacios suspendidos de inmovilidad, donde se dibuja (“el tiempo del Dibujo” o de la “documentación dibujística”), es donde se une la acción pasada con la acción futura, dentro de una acción continua; en la intención de la enseñanza del Dibujo.

Los temas podían ser de lo más variado, pero la búsqueda se centraba en la interpretación dibujística.

El Performance, a pesar de estos espacios donde se detiene el movimiento, adquiere una cohesión, una intencionalidad definida, así como ciertas características que permiten situarlo en un Performance diferente, distinto, lo que le da una categoría dentro del universo del Performance, a la vez una propuesta alterna dentro del universo del Dibujo.

La enseñanza de la expresión dibujística, desde esta óptica, se convierte en una pieza de participación que se va desarrollando en conjunto, en donde cada uno de los elementos que la conforman adquieren otros sentidos:

El modelo que intercambia papeles con el artista,

estudiantes que se convierten en piezas de arte en proceso,

maestro-performer, modelo performer,

dibujo como documentación,

dibujo como pieza de participación.

Esto plantea una serie de reflexiones sobre cada uno de los elementos que conforman la enseñanza del Dibujo, del proceso educativo como un proceso artístico, en donde el ser humano se convierte en pieza en continua evolución.



Imagen 51. *Avanti propos.* Roland Runge. Grabado. Alemania.

Imagen 52. Fotografía tomada de una de las primeras sesiones iniciales del Taller "Clandestino". Al mirar estas imágenes, es posible vincularlas con una forma de documentación, pues es posible relacionar la imagen del dibujo con la imagen del suceso del cual fue extraído.

La documentación de expresiones procesuales como el Performance se hace por lo general en fotografía o video, llevar la documentación al terreno del Dibujo sigue siendo una forma de documentación. Este tipo de acciones simultáneas permite situarlo también como una pieza de participación, en donde la acción inicial del performer detona una serie de acciones en los espectadores, que participan por medio del dibujo.

Referirse a estos dibujos solo como una documentación, es solo una forma de relacionar estas imágenes con el Performance, sin embargo sería poner el trabajo del dibujante, o del artista en general, cuya obra se puede relacionar con un referente, a un nivel de documentalista. Aun en los trabajos donde la mimesis se hace evidente, hay una intención, una selección, un encuadre, que es lo que ha llevado, por ejemplo, a la fotografía<sup>24</sup> a ser una expresión artística por sí misma, además de ser un medio para documentar la realidad.

<sup>24</sup> La invención y el rápido desarrollo de la fotografía a partir de 1839 modificaron de forma inmediata y profunda los hábitos artísticos y visuales... Tras un primer momento muy breve de sorpresa y maravilla, o a veces de duda, la comunidad artística negó todo valor artístico a estas imágenes producidas de forma mecánica, y al mismo tiempo la inhumanidad aparente del procedimiento confirió a la imagen fotográfica un valor de verdad positivo e indiscutible, que tuvo dos consecuencias: por una parte, la fotografía puede constituir para el artista un sustituto de la naturaleza; por otra parte, la superficie liza, continua, detallada de la presentación fotográfica se convierte en signo de la fidelidad a lo real. ..el segundo no es menos significativo. Ahora somos conscientes de que una fotografía no es un registro neutro de lo visible, sino el producto de un dispositivo inventado específicamente para fijar y organizar visualmente algunos aspectos, y solo algunos aspectos, del mundo exterior. (Corvin, 2005. )

Este aspecto de “acciones suspendidas por un tiempo para dibujar” es una característica original tanto del uso del tiempo dentro de un Performance, como de la “documentación” de la acción (a partir del Dibujo). La documentación en este aspecto se convierte más en un “acompañamiento” o “acción paralela”, en este aspecto estos dibujos se convierten en una “documentación/acción-simultánea/obra-paralela/obra aparte”.

El Performance se interpreta en su totalidad, e incluye también de lo que sucede en los dibujos de los artistas, en donde el dibujante se convierte en parte del Performance y sus dibujos en parte de la acción, como una acción que se realiza en conjunto.

Este es el tipo de acciones que eran comunes en este taller, y que en mi tesis de licenciatura nombré como “Performance Congelado”.

Las sesiones en este taller se realizaban por temas; algunas sesiones eran propuestas por los modelos, en otros casos propuestos por el Profesor.

Esta investigación del profesor Chuey comenzó en 1991, en esta época junto con él, estuvieron los profesores Samuel Fuentes y Juan Manuel Santana. Este taller buscó otros medios dentro de la enseñanza del dibujo. Retomando las palabras de profesor Jorge Chuey, en una entrevista que pude realizarle en 2004, en la E N A P. en las que habla sobre este taller de San Carlos y sus prácticas:

...Si a través de la danza o el baile. A través del juego de luz y sonido que estaban afectando otros aspectos como motivadores, para que la interpretación de cada uno de los asistentes al taller, pues tuviesen esa ensoñación, o esa nostalgia. No sé... Evocación de cosas o sucesos, reubicación en su memoria de todos sus sentidos, y eso, lograran plasmarlo en su conocimiento del Dibujo y posteriormente en el papel. Surgirían imágenes a partir de la línea, a partir del espacio."... (Chuey . Entrevista. 2004)

Sobre un reportaje que hizo del “Clandestino”, Preston Thomas, es posible reconocer algunos de los elementos propios del taller en sus inicios, así como la relación entre este espacio y algunos talleres de escuelas europeas (ver apéndice).

La idea del clandestino se trasladó también a Japón, España y Alemania. Desde Inglaterra, el sociólogo Thomas Preston, escribió en el editorial de una revista



especializada en educación artística, con amplia difusión en Europa; entre sus comentarios, llamó al Taller Clandestino, “El Taller de vida”, marcando con esto que en la Real Academia Británica de Artes Plásticas existe un taller muy similar en torno a la enseñanza del Dibujo, en este sentido recorre el mismo camino que la Real Academia de San Carlos, dentro de las investigaciones en torno al Dibujo....Es por todo esto que desea enfatizar que el inicial cualesquiera de las estrategias didácticas de las artes plásticas, no es posible ni se debe recurrir a los conceptos que se enmarcan dentro de las teorías del arte, pues entorpecería los procesos de aprendizaje, hay que atender sólo la forma natural de ver y de pensar del ser humano. (Chuey. 1996)



Imagen 53. Shiori Ando, Carbón. Japón. China. Mex. Dibujo hecho a partir de las imágenes generadas en el Taller Clandestino.

El “Clandestino”, por la proyección que tuvo tanto a nivel internacional, en su búsqueda dentro de la enseñanza, como detonador de una serie de experiencias, anécdotas, y relaciones entre institución y cátedra; entre el papel del modelo y del alumno, merece una investigación que profundice sobre lo que sucedió, y sobre lo que ha contribuido en la actualidad.

“El Clandestino” comenzó a recibir gente de otras disciplinas artísticas, en la “documentación” o “participación”, de Gabriel Sotres, en forma de poesía, por ejemplo, y en la conjugación de diversos lenguajes mostró un aspecto tan buscado en la actualidad por la Academia de San Carlos, como línea de investigación: La interdisciplina.

“El Clandestino” tuvo una vida de cinco años (1991-1996), después de la cual el profesor Chuey fue trasladado de la academia de San Carlos a la E. N. A. P. , en Xochimilco, en donde comencé mi trabajo de modelo con él.

## 1. 5.2 “El Taller De Las Perversiones ”

Si bien el Taller Clandestino se ganó ese mote por parte de los alumnos por ser un taller alternativo a las clases de San Carlos, por iniciarse en la noche y en un taller de escultura (diferente de los espacios destinados para esta actividad en la academia); el taller donde impartía clases en la E. N. A. P. el Prof. Chuey también adquirió otro sobrenombre, pues aunque en este espacio estaba dividido en tres clases curriculares diferentes, dirigido a alumnos de Diseño, Artes Visuales e Ilustración, se lo conoció en conjunto por los alumnos de la Escuela Nacional de Artes Pláticas como “El Taller de las Perversiones”.

“El Taller de las Perversiones” era diferente, era oscuro, este adjetivo es tanto una metáfora como una descripción, es el único salón que cuenta con cortinas hechas para que la luz solar no entre, con lo que las lámparas permitían diferentes tipos y colores de iluminación, con lo que la sensación al entrar ahí era la de realizar un acto furtivo. A causa de olor a incienso, acompañado de diferentes tipos de música, en donde trabajábamos en ocasiones más de cuatro diferentes modelos desnudos, las escenas podían en ocasiones asumir otras interpretaciones, acaso más eróticas por la penumbra y la sugerencia de los cuerpos reunidos .

La búsqueda en la impureza en la enseñanza académica del Dibujo, trajo una libertad que seducía a muchos, es por esto que el taller podía sostener a varios modelos en una clase, quizá esa era la razón de que estuviese siempre lleno; de que mucha gente regresara por años, tanto a dibujar como a modelar (pues al igual que en el Clandestino una gran parte de los alumnos también eran alumnos). Esa libertad era la misma que les permitía experimentar, buscar, y encontrar; manteniéndose y manteniéndonos a todos los que concurríamos a ese taller, en proceso constante de formación, y de revisión sobre lo hallado.

“Taller de las perversiones”, no sé si este sobrenombre sea justo, pues “pervertido” se aplica a la persona que muestra un comportamiento sexual o extraño, mientras que

“perversión” es una corrupción moral de las costumbres, el gusto o las ideas, causada por malos ejemplo o malos consejos.

En todo caso la moral esta dictada por las Instituciones y Cultura; en el caso del Arte, las costumbres, el gusto y las ideas están comprometidas con un discurso que las cuestiona, discute y que reflexiona sobre su significado.

En la enseñanza del Arte por un lado se muestran estas costumbres e ideas, patrimonio de la Cultura, mientras que por otro lado, es necesario que estas ideas se ignoren, o se confronten, para despertar el espíritu creativo del artista y del espectador.

Es gracias a la creatividad que se llega por ese sendero precisamente, a lo extraño en la búsqueda de un camino propio, partiendo de gustos y costumbres personales, que pueden o no estar en acuerdo con la Cultura; lo que puede ser considerado como perversión por los mas puristas.

Las acciones en unas ocasiones eran planteadas por el profesor, en otras, al igual que en el “Clandestino”, por los modelos que laborábamos, en los que participaban algunos alumnos de la escuela como modelos, algunos atraídos por la cuestión económica, otros a causa de los performances, los cuales podían diseñar.

El trabajo del modelo, como se entiende tradicionalmente, adquiría otras cualidades, tenia un papel activo, participativo, donde podía exponer creativamente por medio de su cuerpo, ideas en las acciones realizadas.

En el “Taller de las perversiones”, algunos de los temas tenían un sentido erótico, por lo que el trabajo de los modelos al diseñar las acciones, contribuyó al sobrenombre del taller. No es que se buscara de forma intencional durante la planeación, sino que aparecía como una constante en la realización de la acción, producto de la experimentación personal, en las que coincidieron los integrantes: los “modelos-alumnos” y los “alumnos-dibujantes” que tomaban clase.

Si bien en este taller se realizaban este tipo de experiencias, también se le otorgaba espacio al Dibujo académico, pero al confrontar estos dos enfoques aparecían las deficiencias o carencias; y las virtudes de aplicar cada uno de estos recursos en la enseñanza, que al alternarse complementaban y expandían la visión del estudiante respecto a la práctica dibujística.



## II. 6 Conclusión del capítulo II

Las experiencias vertidas en este rubro de la enseñanza, se convierten en motivos de indagación, pues muestran la capacidad de ser humano para cuestionar y reflexionar sobre su propia actividad y del conocimiento que se genera en las soluciones implementadas.

La solución de un problema tiene diversas soluciones, lo cual parece verse en las experiencias de aquellas personas que incursionaron en la práctica del performance unida a la enseñanza del dibujo.

El registro de cada experiencia, aun partiendo de los mismos elementos conceptuales proveen de soluciones diferentes que pueden complementarse, o enriquecerse.

Razón por la cual queda abierto el camino para quien desee incursionar en estas experiencias, sea a nivel individual o grupal, ya que cada aporte genera tanto detractores como entusiastas seguidores.

Establecer relaciones entre diferentes campos de conocimiento, no solo enriquece a uno u a otro, sino a ambos.

Lo importante es la capacidad de tomar y generar opciones, y con esto el consecuente conocimiento, que ofrece la nueva posibilidad.

El performance tiene poco tiempo como expresión artística, pero tiene como referente directo al ritual, sobre el cual cuestiona y reflexiona, motivo por el cual me parece que las relaciones que pueda generar en el futuro seguirán manteniendo por la lado la capacidad inclusiva y experimental, y por el otro la relación con la recuperación del ser humano primitivo, entendido como el ser humano en contacto con lo esencial de sí mismo.



## Capítulo III . La línea ramificada

### El performance dibujístico.

*La lengua de las cosas debe ser el polvo*

*donde se comunican sin hablarse.*

*José Emilio Pacheco (fragmento de “La lengua de las cosas”).*

### III. Introducción al capítulo III

El performance en la enseñanza del dibujo permite diversas experiencias que pueden ser orientadas hacia objetivos específicos, propios de una búsqueda tradicional; o ser motivo de una experimentación, ya sea formal o conceptual. Los diversos sistemas de dibujo pueden tener cabida en este tipo de experiencias, pues el performance debido a su naturaleza incluyente permite desde la utilización de un dibujo tradicional, empleado para la visualización y producción de cada uno de los elementos de una acción, a un dibujo expresivo y experimental.

La investigación refleja la descripción entre lo realizado y lo encontrado, en la integración del performance, como una práctica alterna. La capacidad de introducir otro tipo de prácticas, además de las que aquí se muestran, señalan las posibilidades expresivas del performance en la enseñanza del dibujo.

El capítulo se dividió en dos partes:

La primera muestra resultados y aspectos que resultaron recurrentes del performance como motivo de interpretación por medio del dibujo. La necesidad de darle un sustento teórico-práctico a estas experiencias, se convierte en parte de este tipo de indagación, pues de lo contrario se corre el riesgo de “un hacer” sin un sentido o propósito.

La segunda que describe la posibilidad del performance como proyecto y en el cual es posible integrar diferentes experiencias teóricas-prácticas. Una práctica donde el performance sirva de motivo de construcción puede resultar muy compleja desde un punto de vista técnico o conceptual. En relación al dibujo, puede ser una práctica donde

sean necesarias retomar objetos cotidianos o crear otro tipo de objetos, de los que se necesitaran hacerse bocetos para su construcción; en este aspecto los sistemas tradicionales que buscan la mimesis del objeto pueden servir de base para esta práctica; aunque también los elementos de la pedagogía moderna, en la Bauhaus pueden ser motivo de implementación, pues el material y soportes son parte del contenido.

La descripción de una acción corporal, en el performance, provee la práctica de un dibujo que puede utilizar aspectos del sistema de anatomía artística, ó retomar elementos que parten del sistema de las academias.

La utilización del tiempo y del espacio, como parte de la visualización de la acción por medio de un story board o guión, integra elementos multimedia a partir del lenguaje del dibujo.

La naturaleza conceptual del performance permite la experimentación tanto de materiales, como de procesos, por lo cual la reflexión sobre la intensión se convierte en parte de la propuesta de acción desde el dibujo.

La capacidad de reunir áreas de conocimiento, tanto tradicionales como tecnológicas, permite la interdisciplina en la conceptualización del performance, por lo cual se convierte en espacio de experimentación.

El concepto se convierte en parte importante que cohesiona todos estos elementos y les da sentido, por lo cual la reflexión es una parte importante de este tipo de prácticas durante el inicio, el proceso y la evaluación final del evento.

III. 1 Primera parte. El performance como motivo. La interpretación de un performance por medio del dibujo.

La interpretación del objeto por medio del dibujo plantea una serie de alternativas, las cuales parten de:

1. La naturaleza del objeto. Un objeto es cualquier cosa, hecho, entidad o propiedad, por lo cual la interpretación de un objeto a partir del dibujo requiere de una serie de reflexiones sobre como realizar una analogía que permita la representación por medio del dibujo. Un objeto puede ser una emoción ó un concepto, lo cual plantea un análisis del significado y su representación dibujística. El objeto puede ser imaginario o un objeto del

mundo, del cual existe una serie de información a nivel cultural, histórica y personal. Los referentes influyen en la representación del objeto y generan elementos que intervienen en la producción de la imagen.

2. La técnica empleada. Una técnica es un procedimiento que permite “la comprobación de un objeto cualquiera... [en] la posibilidad de descripción, cálculo o previsión controlable”. (Diccionario de filosofía. 1997). Los sistemas de dibujo son una serie de planteamientos que ofrecen una serie de apoyos técnicos (como la perspectiva, o la estructuración) los cuales influyen en la representación del objeto. La técnica “permite la posibilidad de prever, describir o calcular” el objeto, por lo cual la representación está circunscrita a sus posibilidades expresivas.

La pericia para manejar la técnica es un aspecto que modifica la representación; la capacidad del individuo es un aspecto que interviene en la representación, lo que provoca que la capacidad comunicativa del dibujo funcione como elemento de reflexión personal.

La búsqueda individual, sea formal o conceptual son aspectos que se valoran en la representación del objeto, la experimentación se convierte en parte de la exploración.

El sistema de representación permite someter al objeto “a una técnica o procedimiento controlable”, por lo cual el método sobre el cual se finca la interpretación permite establecer parámetros de valoración.

La técnica permite aplicar un sistema que permite prever, describir y calcular el objeto, en el que las prácticas dibujísticas permiten obtener un conocimiento de la experiencia.

La implementación de prácticas y métodos experimentales como el performance, permiten aplicar los conocimientos adquiridos a una serie de problemáticas diferentes, que van más allá de la representación tradicional del objeto estático.

La interpretación de la intensidad, del concepto general, del objeto resignificado, del movimiento y del proceso, por ejemplo, son aspectos que pueden servir como motivo de reflexión y análisis por medio de la interpretación dibujística.

### III. 1 .1 De “la acción congelada” a la “acción continua”

La característica principal del trabajo realizado en la E.N.A.P. en que se utilizaba el performance en la enseñanza del dibujo era una acción que se pausaba.

El movimiento del modelo se detenía, y en ese momento era durante el cual se realizaba el registro de la acción por medio del dibujo; sin embargo en los dibujos de los alumnos no solo aparecían imágenes de una secuencia que describía la acción, sino aspectos interpretativos.

Los aspectos en los que la interpretación surgía ponía de relieve que no se realizaba una descripción documental de la acción, por lo cual no era necesaria para este tipo de resultado, las pausas. El modelo que realizaba el performance, podía acortar o alargar tanto el tiempo de la acción, como las pausas en que se detenía la acción.

La investigación que realizaba en ese momento, me permitió proponer tanto el tipo y manera de resolver la acción, los elementos utilizados, así como la duración de los tiempos. La posibilidad de “acortar” el tiempo de las pausas surgió como parte del experimento.

Los resultados obtenidos fue que algunos alumnos seguían describiendo la acción a partir de enunciados escritos, otros realizaban una serie de imágenes que de forma sintética describían los cuerpos, actitudes y objetos.

La investigación solicitaba llevar el performance a una acción continua, sin las pausas y registrar lo que ocurría en los trabajos de los alumnos.

¿Qué ocurriría, dejarían de dibujar? ¿Sólo verían la acción? ¿Buscarían dibujar a partir de un dibujo de memoria? ¿Realizarían una serie de dibujos esquemáticos? ¿Se dedicarían a describir la acción, mediante la escritura?

Esa clase en particular, en donde el modelo dejó de hacer pausas en la E. N. A. P. fue al principio confrontarme con lo que conocía sobre la enseñanza del dibujo, la cual se sustenta en la imagen de un objeto que se mantiene quieto y del cual el análisis es sobre todo de sus aspectos formales.

Los aspectos que surgieron de esa sesión fueron las bases para otro tipo de experiencias, que exigía por parte de los alumnos otro tipo de soluciones.



### **III. 1.2 Las realidades sobrepuestas**

El cambio de la acción pausada a la acción continua, trajo algunos aspectos que voy a enumerar:

#### **III. 1.2.1 Los dibujos de la realidad externa**

El análisis y registro de los trabajos realizados por los alumnos, presentaron las siguientes soluciones:

##### **a) La esquematisando la figura.**

Los alumnos realizaron una serie de bocetos que registraban los elementos esenciales.

La solución del tiempo se interpreto de las siguientes formas:

1. Las figuras esquemáticas se sobreponían unas sobre otras, creando un dibujo abstracto.
2. Las formas esquemáticas hacían referencia a trazos caligráficos, lo cual al ponerlos en secuencia describían la acción. La secuencia a su vez podía ser motivo de una composición.

##### **b) La descripción de la acción por medio de la palabra.**

Las frases que surgían al final de la acción en los dibujos eran sobre todo de índole poética, no se narraba la acción, sino que eran pensamientos, acompañados en ocasiones de imágenes. Al parecer la cantidad de información generada por los múltiples objetos utilizados en el performance que impactaban sobre los sentidos, -sonido ya sea como música o ruido, olfato, en algunas ocasiones el tacto y en otras menos frecuentes el gusto- más la interpretación ejercida por los espectadores, originaba múltiples relaciones interpretativas sobre como representar lo experimentado; por lo que en algunos casos parecía una mejor salida o comprensión de lo experimentado, partía del escrito; o que en todo caso completaba la intensidad de las imágenes por medio de combinar el lenguaje verbal con el lenguaje visual.

##### **c) Siguiendo el movimiento por medio del rastro.**

Sin despegar el lápiz, el resultado fue una especie de maraña que sintetizaba toda la acción.

## D) Dibujos de memoria.

En este caso los alumnos realizaban una imagen a partir de un segmento de la acción que les llamó la atención. Los alumnos que dibujaron de memoria, reproducían imágenes que enfatizaban u omitían aspectos del performance<sup>25</sup>. El dibujo de memoria producía imágenes que no eran correctas en cuanto a proporción, pero que mostraban una intensidad en la deformación, o aspecto que presentaba un mayor detalle y observación sobre objetos o elementos específicos.

### III. 1.2.1.1.1 Las imágenes no esperadas

El *Performance dibujístico*, que fue como se llamo a esta variante en la enseñanza del dibujo -o del performance-, permitía una exploración que daba importancia a la expresión individualizada, la cual mostraba una variedad de soluciones en la interpretación. El proceso individual permitía explorar con materiales y diversas propuestas, que partían sobre todo de los intereses del alumno, el cual podía en una sesión solucionar de una forma abstracta y subjetiva y en otra sesión de forma mucho más académica. El interés del alumno era el que dirigía en este tipo prácticas las soluciones.

El dibujo, enseñado de forma tradicional da énfasis en una copia de patrones comunicacionales, establece un dibujo codificado, que puede ser interpretado y realizado de forma generalizada el cual se basa en la referencia, pero uniforma la visión al “educarla”, lo cual restringe las soluciones.

El dibujo al utilizar el performance como parte de la enseñanza, permite indagar algunas situaciones que son señaladas en la interpretación de la acción, en los énfasis y omisiones

---

<sup>25</sup> Lo que en la tesis, de licenciatura al explicar esta situación llame Evento Perceptual Importante (E. P. I.) que significa, a grandes rasgos, que el ser humano elige qué ver de una acción y, como a algunos elementos o conceptos les da una mayor o menor atención, lo que repercute en la representación dibujística que hace del mismo. Lo que trae una expresión original, diferente en relación con el dibujo tradicional, en cuyo caso la búsqueda hace énfasis en la coherencia de la imagen, situación que no ocurría a partir del E. P. I. Esto trajo indagatorias sobre el porqué se le da una situación una mayor importancia y no a otras; y como esta situación podía utilizarse para focalizar la atención en zonas problemáticas en la representación tradicional, como los pies o manos. Pero también como indagación acerca del porque tenía un mayor peso diferente en cada persona. Esto trajo otra conclusión, en la que el dibujo realizado de esta manera servía como puente en la que el ser humano podía mantener un dialogo consigo mismo durante el dibujo, al final en los resultados de sus dibujo establecer una reflexión acerca de su manera de entender e interpretar el mundo.

que surgen en las imágenes, que en su des-figuración permiten profundizar en los orígenes y motivos del artista.

El “qué-y -mediante” en una práctica realizada con el apoyo del performance, en el que el suceso indaga sobre diversos niveles y formas de interpretación, se ven reflejados en la representación dibujística.

El acto de dibujar se convertía en un acto de toma de conciencia del modo de ver y entender, como un acto que reflexiona sobre las vivencias del dibujante, sobre la experiencia que se genera y se expresa como medio de autoconocimiento.

### **III. 1.2.2 Los dibujos de la realidad interna**

El conjunto de ejemplos siguientes, el dibujo realizado por los alumnos produjo imágenes que no existieron durante la acción. La referencia no se encontraba ni en la intensión ni en los objetos utilizados durante la acción. Los dibujos generados me parece que pertenecen a una visión interna, emparentada mucho más con la experiencia personal y referentes de la vida del dibujante. La justificación que manifestaban los alumnos pueden ser resumidas como:

#### **A) Los dibujos de los recuerdos.**

Algunos trabajos comenzaron a mostraron imágenes que no tenía relación formal con la acción que realizaban los performers, comenzaron a crear a partir de la interpretación personal de la intensión, en la que se puede encontrar en algunos casos una relación con el tema, en este caso, se trataba de imágenes que buscaban evocar “recuerdos personales”. La acción detonaba recuerdos, el dibujante experimenta dos realidades simultáneas, una que mira en la acción y otra que aparecía en su mente, como recuerdos, algunos reprimidos. En este caso las personas que no dibujaban la acción en el salón estaban describiendo lo que ocurría en su mente, lo que recordaban sobre una experiencia pasada y surgía a causa del performance.

#### **B) Los dibujos de las fantasías**

Los dibujos de los performances, creaban también otra forma de imágenes, en las que la fantasía se hacía presente, surgían alas, espacios surrealistas, imágenes que iban más allá de lo que sucedía, creando escenas alternas.

### **C) Los dibujo de las emociones**

La acción generaba emociones en el dibujante, las que eran expresadas en algunos casos en el tipo de mancha que era utilizada en la descripción. Las manchas que surgían en estas sesiones las relaciono con las emociones pues el dibujante en su actitud corporal transmitía el gesto en su trabajo, como por ejemplo en la presión, rapidez o nerviosismo y que no eran las que surgían en una trabajo académico. Las imágenes eran dibujos abstractos que reflejaban sobre todo el estado de ánimo del dibujante.

### **III. 1.2. 3 Los dibujos de las realidades superpuestas**

Lo interesante en este caso fue que algunos de los dibujos resultantes a partir del *Performance dibujístico* no tenían relación directa con la acción, aparecían en los dibujos elementos que no estaba presentes durante el performance, mezclándose con las imágenes de la acción. Se superponían los ejemplos de la realidad interna, a imágenes de la realidad externa, mezclándose.

Las imágenes que surgen de la utilización del performance en el cual la acción es continua pueden resumirse:

A) El dibujo de objetos relacionados con el performance, evocando la sensación o el concepto manejado. Estos dibujos generaba una “acción alterna”, diferente a las sesiones del “Clandestino”, acción que se desprendía del performance, pero separada del mismo por ser una creación propia, una interpretación personal que no guarda relación con el performance.

B) La utilización de elementos o objetos simbólicos para dar a entender lo que sucedía en el performance; algunos de los símbolos utilizados eran reconocibles socialmente, otros relacionados con su propia experiencia, símbolos personales. La realización de metáforas visuales fue otra de las soluciones que aparecían en los resultados. La solución parece sencilla, pero realizar este tipo de procesos mentales es complejo, pues implica establecer comparaciones, buscar elementos en común, analizar lo que se ve, para después buscar la forma de representarlo gráficamente. El dibujante establecía un dialogo con él mismo, no era una forma de documentación, era una especie de dialogo parecido al que sucede entre músicos que improvisan, o entre música y danza, en el que cada uno interviene en la interpretación del otro, a partir de esa especie de conversación que se da entre medios y expresiones diferentes.

Los resultados no muestran el referente, o hay una dificultad para establecer una relación entre dibujo y performance, lo que implica que no es una descripción, o una documentación, en el sentido tradicional. Lo importante de este tipo de práctica es que los alumnos tenían una opinión sobre lo que estaban observando, reflejándose en juicios de valor, que se expresaban en las imágenes dibujadas, o en los escritos que colocaban junto a la imagen. La acción continua planteaba otro tipo de dificultades al estudiante, lo cual generaba otras soluciones.

La movilidad, la acción continua, permitió que la documentación por medio del dibujo, como un referente del performance, dejara de ser directa, estaba matizado por el dibujante, por lo que llamaba su atención, por su propia experiencia.

### III. 1.2.4 La documentación en los dibujos de los alumnos

En estos dos ejemplos realizados por los alumnos, puede verse que no es una documentación como tal, aunque existen elementos reconocibles con los que es posible relacionar el dibujo con el referente.



Imagen 65. El ejemplo de la izquierda me parece que es importante analizarlo, pues en una documentación, existe una línea de tiempo que describe como se van desarrollando la acción, algo similar a un guión, o a un comic.

El ejemplo no sigue una secuencia como sucede en la documentación, el alumno tomó algunos elementos que le parecieron interesantes. El dibujante comenzó a realizar una composición, mostrando en algunas zonas solo partes del performance, es un tiempo “comprimido” en una sola imagen

donde aparecen elementos que le parecieron importantes.



Imagen. 66. Sobre la misma clase otro ejemplo.

El ejemplo muestra estas imágenes que fueron motivo de una composición, la cual se realizó de forma simultánea al performance.

El dibujo no se hizo de memoria, el estudiante relacionaba la idea general de la acción con la representación que realizaba.

En las imágenes siguientes pueden verse imágenes del performance con tema en los pies, la diferencia entre las imágenes dibujadas y las imágenes tomadas de la acción, pone de manifiesto, que no es sólo una documentación, aunque se realizó paralelamente.

Es en todo caso como explique una extensión de la acción a partir de la participación, (es decir una pieza de participación) por medio de la acción dibujística interpretativa de los alumnos a partir del performance.



Imagen 67 y 68. Fragmentos del performance con el tema de los pies, con Lyliana Chávez, los pies como expresión durante el baile, como elementos para el juego, en esta ocasión entre un ángel y un diablo utilizando el mundo como balón. Imagen. 68. Puede verse el referente en este dibujo con las imágenes fotograficas, sobre todo en el tema, sin embargo no se busco una imagen de memoria

Los dibujos siguientes siguieron trabajandose despues de terminado el performance, como una tarea para ser entregada en la siguiente clase.; puede verse como la idea se mantiene aunque se aplique una técnica sobre este apunte o boceto.

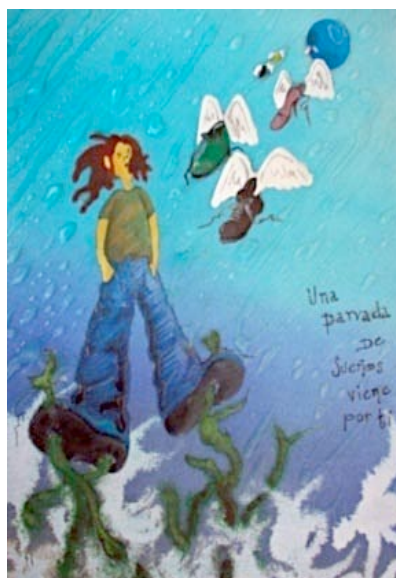
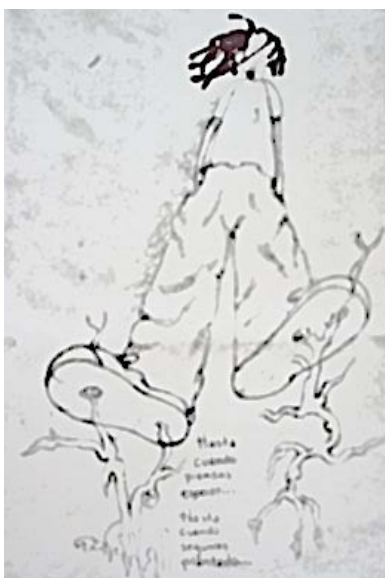


Imagen 69 y 70. En este caso pueden verse como después de clase se agregaron otros elementos además del color, un planeta de donde viene volando unos zapatos alados.

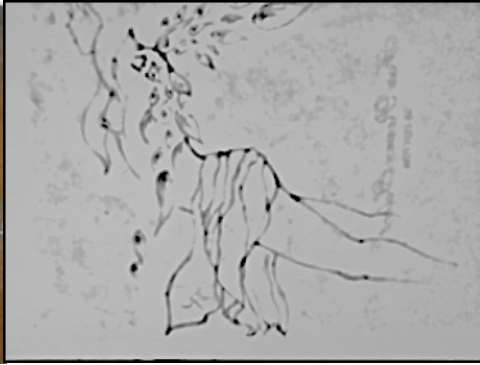


Imagen 71 y 72 .  
En este caso puede verse además verse como se suma a la imagen, texto: “¿Te atreverías a volar con las alas rotas?”



Imagen 73 y 74. En este ejemplo el alumno escaneo el dibujo para luego trabajarlo digitalmente. Abajo.



Fig. 75 y 76. En el dibujo de la derecha, lo que se rescató en la exploración posterior fue el gesto y la utilización del color.

### **III. 1. 3 La acción continua y performance ritual**

El performance en la enseñanza del dibujo, ya como “movimiento continuo”, comenzó a tomar aspectos rituales.

El ritual mantiene una relación a partir de las ceremonias, tanto religiosas, como políticas, militares y sociales; en las que se enseñan y fomentan conceptos culturales. Los rituales son lugar de encuentro diversas manifestaciones artísticas, como de diferentes elementos que impactan sobre la percepción (olores, sonidos, etc.) desde una perspectiva simbólica.

El ritual se relaciona con medios múltiples, por lo que apoya en la relación con la enseñanza de conceptos híbridos en prácticas de dibujo.

El hombre establece una relación con los demás seres humanos a partir del ritual, pero también con sus creencias, con su Cultura y concepción del universo, el cual le brinda un orden significativo.

El ritual establece determinados conocimientos, desde una perspectiva que se dirige tanto a aspectos generales, pero también individuales a partir del empleo de símbolos.

Las clases de dibujo tradicional, en comparación con el referente del ritual utilizado en la clase con performance, se consideró como un ritual, pero un ritual pobre, y una manera de enriquecerla era retomando aspectos multimedia y conceptos que se implementarlos a partir de la utilización del performance.

Se retomaban conceptos de dibujo en un principio –como conceptos de línea o punto-, los que se revestían de aspectos rituales, aunque ya al final de esta investigación se tomaron otro tipo de conceptos, más abstractos, como el tiempo, la vida, el sexo o la muerte.

### **III. 1.4 La referencia con el Happening**

El performance como elemento en la enseñanza del dibujo, después de indagar en el aspecto ritual y simbólico comenzó a explorar en otras variantes, en la que se encuentra el happening.



Este tipo de trabajo muestra una referencia en los trabajos de Allan Kaprow, el cual buscaba generar experiencias en los asistentes. En algunas ocasiones tratando de asustarlos o estresarlos, por ejemplo por medio de sonidos de sierras, mientras que los espectadores circulaban por estas instalaciones.



Imagen 55 y 56. Mauricio Salazar. Imágenes del performance dibujístico con el tema del pene. (*Mi mejor amigo*). 2007. En esta parte se realizó un dibujo precisamente con esa parte del cuerpo, evocando el dibujo como un acto erótico, en donde el recuerdo se convierte en imagen. 2007

Allan Kaprow, el inventor de Happening, el cual propugnó el concepto de “Experiencia vivida”, la cual pugnan por la irrupción de la realidad en el arte, bajo una forma que engloba la totalidad de la vida.

Kaprow desarrolló un tipo diferente de Happening donde el público y el artista tenían el mismo grado de participación.

Por ejemplo, en *Yard*, Kaprow reunió una gran cantidad de neumáticos donde los espectadores podían jugar con ellos o permanecer como espectadores.



Imagen 57. Allan Kaprow. *Yard*. 1961. Este tipo de pieza podría entenderse en la actualidad como una instalación, pero la intención es diferente, pues lo que proponía Kaprow como pieza artística fue “el comportamiento de las personas”, las cuales al situarlas en una situación diferente, cuestionabas el entorno Y su propio comportamiento.

En el *Performance dibujístico*, en el aspecto que exploró con el performance de tipo happening, existe una similitud con los trabajos de Kraprow, en donde el espectador se encuentra en una situación diferente a la forma como ocurre “normalmente” una clase de

dibujo. El entorno cambia por la exposición a otro tipo de experiencias, en donde el comportamiento del modelo es diferente, lo cual produce un cambio a su vez en los espectadores-dibujantes, los que incluyen otro tipo de estrategias para resolver este tipo de prácticas.

El cambio en la forma de enseñanza del dibujo a partir de estas prácticas, permitió que el alumno se cuestiona sobre el concepto de dibujo y que se reflexionara sobre todo sobre la experiencia.

Las ideas que surgen de la reflexión amplían los límites de los referentes y las soluciones que se le ocurren al alumno por lo que estas prácticas inciden en la creatividad.

Al final de cada sesión se busca una reflexión acerca de la acción, y si la forma como se representó gráficamente reproduce la experiencia vivida.

### III. 1.5 Los modelos-performers

Las acciones realizadas eran planteadas y realizadas por los modelos, los cuales en su gran mayoría eran también alumnos de la E. N. A. P., artistas en formación.

El taller de esta forma incursionó por una parte en un modelo experimental del dibujo, por otra se convirtió en una introducción al performance, en donde cada uno de los modelos-alumnos investigaba sobre esta área.



Imagen 54. Yves Klein. Antropometrías. 1960. Durante la acción el artista pinta los cuerpos de las modelos, que acto seguido dejan su huella en el lienzo, siguiendo las instrucciones de Klein. En este trabajo las modelos son los intérpretes de la pieza, pues ellas son instrumentos, que siguen unas instrucciones. La acción estaba pensada y planteada por Klein, el es autor conceptual de la pieza.

Los modelos son los ejecutantes, aunque siguen la instrucción de la acción desde una interpretación personal, se convierten también en co-creadores de la acción.

Degas dibujaba bailarinas, el cual se inspiraba en ellas para crear su propia obra, pero eso no demeritaba el trabajo o calidad de las bailarinas como artistas que utilizan su cuerpo como medio para transmitir significados.

Las bailarinas, los payasos, malabaristas, así cómo los músicos o artistas de cualquier expresión artística, como los poetas o escritores, tienen la capacidad de estimular la imaginación de artista visual. Los performers que apoyaban en la enseñanza del dibujo no se percibieron exclusivamente como modelos, sino como artistas que creaban experiencias y que si bien, mantenían una relación con el trabajo de modelo, este se resignificaba y se ampliaba.

La clase por lo general mantenía una estructura, en un primer acercamiento buscaba incidir sobre la percepción, con ejercicios que buscaban sensibilizar.

A partir de esto se realizaban una o varias acciones sobre el mismo tema, en la que el performer podía, o no, interactuar con los alumnos y que mostraba la capacidad creativa de los performers que apoyaban en la sesión.

### **III. 1.6 La resignificación de los objetos**

Una de las cualidades del performance es el trabajo semántico que hace con los objetos, los cuales durante el proceso se resignifican, creando nuevos sentidos, lo cual es una forma de reflexionar sobre la capacidad creativa de la interpretación artística. El objeto cotidiano adquiere otro estatus al establecer otro tipo de relación no convencional. El performance resignifica el objetos y al hacerlo, los comportamientos sociales que se relacionan con este objeto se cuestionan, lo que produce una ampliación del significado, tanto del objeto como del comportamiento.

La interpretación que se produce en el espectador, no es unidimensional, el espectador se apoya en su ideario, estableciendo relaciones con sus conocimientos y experiencias previas, lo que ocasiona que en la interpretación haya tanto similitudes con otros individuos, como diferencias extremas con otros.

Estos cambios semánticos estimulan la creatividad del espectador, el cual se esfuerza para encontrar la situación o concepto evocado.

Esta indagación de significados, se contraponen a la propuesta culturalmente, en donde se enseña y limita el sentido de cada objeto en la conceptualización.

La resignificación aparece en el objeto artístico, como una forma de expandir el sentido del objeto común, en la acción corporal, lo cual repercute en una lectura alterna de la realidad cotidiana, estableciendo otras relaciones semánticas con los objetos que conforman la realidad.

La práctica de performance en la enseñanza del arte proporciona un ejercicio de reflexión constante, mas allá de la factura del objeto, que puede ser común, cotidiano.

Lo importante ya no esta simplemente en si es un dibujo mimético o abstracto, sino en el discurso que plantea.

El dibujo establece relaciones significativas con otros objetos y con la conducta del ser humano en el proceso dibujístico.



Imagen 58 y 59. Gabriela Mendoza, Mauricio Salazar. *Cena de negros*. 2005.

Durante esta acción se experimenta con el uso de materiales y soportes para el dibujo. Los trazos se realizan sobre el cuerpo de la modelo con elementos comestibles y después se ingieren sobre el cuerpo de la modelo, como si fuese un plato. Como acción paralela, se dibuja sobre el papel con materiales comestibles.



Fig. 60, 61 y 62. Michelle Villegas, Mauricio Salazar. *Sopa de pelos*. 2007. En este tipo de performance, la modelo interactúa con los alumnos, los cuales después toman el papel del modelo. La experiencia se amplía a todos los sentidos, con lo que deja de ser sólo visual.

Una relación donde los objetos se han resignificado, adquieren importancia, crean nuevas relaciones en el entorno, lo cual provee una serie de significados alternos a los propuestos culturalmente. De esta forma, aún en mundo cargado de información, el

ejercicio de búsqueda de sentido, se convierte en parte de un proceso educativo que cuestiona sobre el significado a partir de la reflexión.



Arriba. Imagen 63 y 64. Mauricio Salazar. El espacio masculino. U V M. 2007. Durante el performance el tema fue el espacio masculino en la escena, el cuchillo corta lazos con los que se amarro a algunos de los asistentes. El espacio masculino como un espacio que invade otros espacios.

### III. 1.7 Duración de las sesiones

El tiempo es importante para este tipo de prácticas pues los resultados varían dependiendo si es mayor o menor los lapsos empleados. En los que es posible establecer una serie de parámetros a partir del tiempo de la sesión y los resultados:

Un lapso mayor trae dificultades, el alumno se puede cansar de toda la información y estímulos, sobre todo cuando las acciones son dinámicas. Puede funcionar una acción larga si la experiencia es tranquila y muestra elementos diferentes durante su ejecución.

La práctica de este tipo es ideal dejar lapsos en los que la música se vuelva suave, mientras los performers salen de su punto de visión, lo que permite espacios para que el alumno asimile lo que experimentó, sea que dibuje o escriba.

La participación en donde el alumno pueda realizar algún tipo de actividad durante la sesión además de la del dibujo puede darle espacio para solucionar la imagen.

La actividad del performance puede permitir dejar al final de la clase un espacio de tiempo largo para que puedan dibujar, el resultado parte sobre todo de la memoria y al interpretación personal. Realizar acciones diez a quince minutos, dejando espacios de tres a diez minutos, para que el alumno pueda reflexionar sobre la intención de las acciones, sobre sus propias experiencias, y cómo representarlas dibujísticamente, es una forma sencilla de sostener este tipo de prácticas. Lo común es que la duración de las acciones sea de veinte a treinta minutos.

### III. 1.8 Beneficios y dificultades

Las dificultades que presenta este tipo de prácticas son que parte del trabajo recae sobre el modelo o performer, el cual debe tener alguna formación académica relacionada con las artes. En el caso de no tener estos antecedentes el profesor puede apoyar en estos casos, creando la acción y dando instrucciones sobre la forma como debe desarrollarse.

La formación académica del profesor, requiere un tipo de preparación en relación al performance, pues este tipo de clase relaciona dos expresiones artísticas. El propósito necesita ser claro en cuanto a los objetivos buscados, pues de lo contrario se cae en el descredito tanto de la práctica como del profesor.

La institución también incide sobre la posibilidad de poner en práctica este tipo de sesiones, pues la postura del plan de estudios respecto al arte puede acentuar una búsqueda más tradicional, sobre todo en las instituciones particulares. Los antecedentes y la práctica puede justificar este tipo de experiencias en espacios donde no son conocidas este tipo de prácticas.

Los resultados obtenidos de este tipo de experiencias muestran una serie de beneficios que merecen investigarse, pues algunos de los trabajos poseen originalidad y fuerza que difieren a los que se pueden producir en una clase tradicional, en donde la reproducción de patrones hace evidente la uniformidad o parecido en las propuestas y soluciones.

No sé si dependa de una cuestión lúdica, o de que si el alumno al enfocarse sobre la interpretación de la intención de la acción, ésta quede plasmada en sus dibujos; o si durante el proceso el dibujante se encuentra relacionando sus imágenes personales, las cuales integra con las imágenes que ocurren durante la acción. En cualquier caso los resultados son diferentes a los generados en un clase tradicional, es por esta razón que son prácticas dibujísticas que son utilizadas, en la actualidad, como parte de los programas de enseñanza, como ocurre la Universidad Politécnica de Valencia .

La calificación es otro problema, el dibujo tradicional es medible, pues parte de una relación de parecido entre objeto y dibujo, así como en la correcta aplicación de una técnica de representación. En el caso del performance dibujístico no existe una forma de calificación clara, pues interviene diferentes aspectos.

Este argumento aplica también en relación al profesor, pues éste tendría que mantener una actitud diferente en relación al proceso de enseñanza, buscando lo interesante, lo rescatable en cada uno de los trabajos, pues cada individuo difiere en cuanto a resultados.

La reflexión se convierte en parte importante en este tipo de sesiones, pues en la reflexión se puede hacer visibles las necesidades académicas del alumno.

### III. 2 Segunda parte. El performance como proyecto

La capacidad del dibujo como medio de conocimiento está implícito el proceso, el cual se convierte también en parte de la obra, de esta manera libera al dibujo de ser solo una obra final de determinadas características.

El performance como una práctica alterna en la “enseñanza del dibujo”, proporciona una serie de experiencias que amplían los conceptos propios de esta expresión artística.

Las características de la pedagogía posmoderna, como experiencias “híbridas, azarosas yseudolúdicas”, parecen señalar al performance como medio en la enseñanza del arte en el que pueden encontrarse estas características; el cual incluye además otras formas artísticas, áreas de conocimiento, diferentes medios y nuevas tecnologías.

La construcción del performance y la enseñanza del dibujo

Es importante notar el énfasis acerca del dibujo e interdisciplinariedad, como investigación, entonces:

- 1 El dibujo sirve como base para estas otras áreas.
2. El performance puede servir de liga para además reunir las, pues puede relacionarse con otras áreas de conocimiento y amalgamarlas (en el espacio del dibujo).

El arte del performance hacia una amplia gama de fuentes-arte, teatro de variedades, vodevil, danza teatro rock and roll, musicales, cine, circo, cabaret, club culture, política activismo etc...La naturaleza indefinible del performance es su fuerza. (Demsey. 2002)

Esta situación le confiere una característica que integra en un medio diferentes expresiones y áreas.

El performance puede ser de utilidad en la formación de conceptos pues parte del arte conceptual, por lo que este aspecto es parte importante de la construcción y visualización de una acción.

La actividad conceptual da énfasis... al lenguaje o sistemas lingüísticamente análogos, y a la convicción... de que el lenguaje y las ideas eran la verdadera esencia del arte... “Sin lenguaje no hay arte”...[los artistas conceptuales]No solo se vieron ... libres de las rutinas de las limitaciones materiales sino que el mismo aparato de la palabra hablada y escrita brindaba todo un nuevo espectro de medios con los que reemplazar a la pintura y a la escultura. (Stangos. 1994).

La analogía se convierte en un medio para relacionar diferentes medios a partir del significado.

El performance crea objetos nuevos o retoma objetos cotidianos que pueden utilizarse para crear un significado; la descripción de la acción por medio del dibujo y de la palabra, los medios alternos como animaciones o video, y las nuevas tecnologías, permiten la utilización de diversas técnicas, tanto tradicionales como experimentales pueden integrarse en conjunto en la planeación de una acción.

El papel del artista tiene que ver su objeto de estudio desde todas las visiones posibles, de esta forma es posible elegir la que más conviene, la que más se adecua a su forma de entender y de expresar el mundo, para esto el dibujo se presenta como un medio para visualizar todos los objetos que intervienen en el performance.

La creación de un performance a partir de una planeación por medio del dibujo, con bocetos, esquemas de los objetos que serán utilizados no solo es una práctica única pues éste tipo de actividades pueden irse enriqueciendo en prácticas posteriores.

### **III. 2.1 El dibujo en la creación del performance**

El performance requiere como cualquier otra manifestación visual de un análisis previo, tanto a nivel conceptual como visual. El dibujo sirve como medio para visualizar la acción, y la forma como se realizará.

Los bocetos creadas también permiten relacionar la descripción visual con el concepto.



El performance puede ejercitar la interpretación a partir de dibujar la acción, en este caso el proceso es a la inversa. La representación o búsqueda del sentido de la acción puede servir como pretexto para la práctica del dibujo desde la planificación del performance. Este ejercicio es importante pues implica la visualización de una acción que va cambiando, que se mueve. La planificación de un performance implica incluir el elemento tiempo.

El tiempo y el espacio se convierten en factores desde donde describir la acción y los elementos que van ir apareciendo o cambiando. Lo que puede ser de utilidad para la introducción en el realización de un story board (la capacidad del dibujo para describir temporalmente una acción) o la creación de una maqueta de un espacio sobre el cual estructurar una acción (el dibujo como medio sobre el cual visualizar un espacio determinado).

De esta práctica tenemos dos formas de dibujo, estos sirven para el ejercicio de dos diferentes aspectos del performance dentro de una práctica de dibujo. La cuestión técnica y la capacidad poética a partir del dibujo:

1. Como reflexión interna, pues al visualizar por medio de la imagen algo que se pretende evocar permite un proceso de introspección a través del dibujo. En éste último aspecto el dibujo se convierte en medio sobre el que el artista puede reflexionar y clarificar sus ideas.

El artista busca la mejor manera de expresión, y el boceto se convierte en una forma de reflexión sobre la cual se definen, se amplían o se encuentran relaciones y soluciones.

Este ejercicio es especialmente interesante, pues en el dibujo que surge en primer lugar en la mente del artista, da fe de ese proceso mental. Se convierte en bitácora, espacio que se convierte en respaldo de la memoria y lugar donde se establecen relaciones entre objetos, pasados o futuros.

2. Como práctica sobre la cual realizar un dibujo mas tradicional, “comunicacional” sobre el cual producir elementos o indicaciones para realizarlo. En esta parte el dibujo puede ayudar a concretar físicamente sus pensamientos. Se convierte también en un ejercicio sobre técnica, materiales y soportes. Es durante este proceso que aparecen los posibles materiales a partir de pruebas y ensayos. Las formas de realización, los errores y

aciertos. A partir de este aspecto es como logra relacionarse con otras áreas a partir del dibujo.

### III .2. 3.1 La Acción y el dibujo

El performance se diseña los objetos que se utilizaran, y la acción misma.

Desde un orden estético una acción es una “operación mediante la cual una fuerza, sea material o espiritual, se manifiesta a través de un juego de seres o sucesos”. (Diccionario Akal de Estética. 1998).

En general una acción es “En sentido amplio, toda actividad emprendida por un sujeto humano con miras a un fin.” (Diccionario de filosofía. 1996.)

Independientemente del tipo de acción, estas tienen un fin, y por este es posible reconocer el objetivo de cada actividad, es a partir de la reflexión, en la que se descubren los motivos que originan la acción. “Por ello, además de ser propia del sujeto humano, a la acción le incumbe intencionalidad, conciencia, volición o voluntad y responsabilidad”. (Diccionario de filosofía. 1996.)

Es por esto que la acción dibujística comienza en la intención, en ella se comienza a visualizar la forma para llegar a un determinado fin.

Todas las personas dibujan y todo es capaz de ser representado por medio del dibujo. En la intención, la voluntad y la responsabilidad es como el ser humano toma conciencia de sí y del mundo, por lo que en la reflexión de todos estos elementos de la acción, el dibujo se convierte en medio para acceder al conocimiento y a su vez es reflejo del desarrollo y profundidad con que el ser humano se involucra en este tipo de reflexión. La factura o resultado de este proceso no es solo la creación de una imagen, sino el conocimiento que se desprende de esta actividad, la cual se puede extender al observador que la interpreta también según sus propios parámetros y desarrollo personal. El dibujo y arte en general se convierte en medio para acceder al conocimiento.

La manera como se realizará esta acción parte de comprender que el dibujo comienza en la intención misma, comprender la intención es la base de lo que se emprenderá. De esta forma el ser humano toma conciencia de sus actos, el dibujo se convierte en reflejo de los propósitos y motivos que lo impulsan a una determinada actividad. El dibujo, “lo

qué se dibuja”, “cómo se dibuja” se convierte en conocimiento donde se reflejan los referentes, de esta forma encuentra sus motivos personales en donde reencuentra su esencia, en donde descubre el dibujo como extensión y expresión de sí mismo.

En la conciencia de la intensión sea que se dibuje o no, entiende lo que es ese momento y donde se reflejan los cambios que pudiesen ocurrir en el ejercicio de su voluntad. La acción en general, es un proceso durante el cual se va alterando o modificando el sujeto, a partir de hacerse consciente de sus intensiones y del papel que juega en este proceso su voluntad.

Partiendo de esta definición una acción puede tomar dos sentidos:

como una acción diegética y como acción material

**III. 2. 1.1.1 La Acción diegética** es “la operación por la cual fuerzas interiores al universo de la obra producen lo que pasa en este universo en el que se desarrolla una historia narrada o representada en la obra misma”. (Diccionario Akal de Estética. 1998).

Esto es el conjunto de sucesos que conforman la obra artística, lo que sucede en ella. La acción comienza a ser visualizada por el artista, es decir la acción ya ha comenzado a manifestarse en la mente del artista, el cual comienza a ordenarla, a darle un sentido, que es lo que la impulsa, comienza a visualizar posibilidades de desarrollo, como se va desenvolviendo, cómo será el proceso.

“...designa no solo el argumento propiamente dicho, relato en el cual se expone y se resume la acción, sino también la acción en si misma ... se emplea incluso ... para designar el contenido del argumento o de la acción”. (Diccionario Akal de Estética. 1998). En el caso de la práctica de dibujo puede ser la base de un ejercicio de un guión, de los ángulos que se utilizaran para realizar la documentación o el movimiento de cámara que pueda señalar los aspectos importantes que le interesa registrar al artista.

Esta comprende la intensión, lo que se pretende crear, el planteamiento de los elementos que se crearan o serán utilizados, la forma que tendrá cada uno de ellos.

Aquí comienza el bocetaje, el lugar donde se realizará, los apuntes y notas sobre el movimiento, la música, objetos, gestos, etc. Es lo que le da sentido a cada uno de las situaciones. Es la estructura de la pieza artística, la forma en que este se organiza el

universo que crea el artista. “Comprende la totalidad del conjunto de sucesos singulares, su localización en el tiempo y en el espacio”. (Diccionario Akal de Estética. 1998).

Este aspecto es importante pues dentro del performance, al ser un arte efímero todas las acciones que llevan a la realización del mismo son parte de la obra: los apuntes, bocetos, dibujos, escritos, planos, van mostrando el desarrollo y la evolución de la pieza. La planeación acerca de cómo será el registro, si por fotografía, video o si simplemente se dejará como una visión que quedará registrada en la mente del espectador son también parte de la obra.

La acción puede también plantearse en un momento como una intensión, y quedarse en este plano o pasar directamente de la intensión a la acción material directamente, improvisando el desarrollo de la misma. Si se queda en la intención el boceto se convierte en la forma de expresarla. En el caso del dibujo, la acción diegética es la voluntad de hacer, de crear una imagen.

**II. 2. 1.1.2 La acción material** “se trata del conjunto de gestos, movimientos, desplazamientos (...) que son distintos al conjunto del texto, son los movimientos mostrados, no los contados (...) la acción puede expresarse en muchos casos, mediante la acción misma”. (Diccionario Akal de Estética. 1998)

La acción se realiza y en algunos casos al realizarse se van encontrando situaciones que no estaban previstas, y que se van en cierta forma creando conforme se realiza la acción.

En el caso de la acción dibujística es el momento mientras se esta realizando el dibujo, y en éste se pueden presentarse otros aspectos sobre el papel, que van “tanteando el resultado”. Por ejemplo, la forma de los elementos y como se va ordenando en la composición, o se suprimiendo sobre este proceso; los colores en la acción diegética se plantean, pero en el resultado va cambiando o matizando durante la acción material.

El ánimo del artista influye, así como las condiciones físicas en las que se encuentre en ese momento y puede llevar algún aspecto de la acción más allá de lo que se tenía previsto, o por el contrario no concretar completamente lo que se tenía planeado.

En ocasiones la misma acción puede ser planeada para tomar su propio rumbo y se desarrolla de una forma aleatoria, de acuerdo a lo que va sucediendo.

### III. 2.2 La partitura o instrucción

Los ejemplos históricos de las diferentes expresiones del performance tienen elementos que son comunes, el principal es la instrucción. No importa si el resultado final será un performance multimedia o webformance. La instrucción es reflejo de la intención de la acción y es el primer elemento, para después pasar a la acción y sobre esta acción, la documentación. Sobre estas van implícitos los diferentes elementos y significados de cada uno de ellos.

Así como en la partitura musical se ordenan los sonidos, silencios e instrumentos para la ejecución de una pieza sonora, en la que se describen los tiempos de participación y la entrada y salida de cada uno de los elementos, así como el sentido de la pieza (allegro, andante, etc) la partitura o instrucción tiene una correspondencia en las artes visuales.

Sobre la partitura o instrucción, se estructura una línea de tiempo, en la cual se va haciendo una composición de acciones, las cuales pueden ser realizables o no. Y sobre la que se derivan la estructuración y creación del espacio, los soportes para la documentación y demás objetos, participantes y elementos que se utilizaran en la realización del performance.

La partitura es la contribución fundamental de la modernidad musical al arte conceptual...Así, las partituras de los performances de Cage apuntaban simultáneamente en direcciones opuestas: por un lado huían de la primacía tradicional de la partitura, en tanto que entidad “musical” autosuficiente, por encima de otros aspectos de la interpretación (anteriormente no plasmados en la partitura), y por otra retornaban una concepción ampliada de la partitura. Artistas como George Brecht... se concentraron en la estructura del evento, en la idea y las implicaciones de actos simples de todo tipo. En suma, anotaron en las partituras los “eventos” como tales y, al hacerlo, reubicaron en el contexto de la partitura ciertas características de la danza de la improvisación en boga en aquel momento: la simplicidad de elementos, una estructura formal aliada con la contingencia, la casualidad y los sistemas de relaciones aleatorios, y el énfasis en lo cotidiano.(Osborne. 2006)

Las experiencias híbridas azarosas, y seudolúdicas, propias de la posmodernidad comienzan en la *instrucción* como práctica donde se reúnen varios lenguajes, en donde la

interpretación puede variar de persona a persona en su ejecución, pero también como una serie de reglas o indicaciones para realizar una actividad que puede considerarse lúdica.

Una parte de las dificultades que se plantean durante el juego se da en la creación de reglas. Como no dejar caer una pelota, utilizar solo los pies, o atinarle a un punto específico; al limitar la actividad la regla crea dificultades para realizar la acción, lo cual es parte del juego.

En el arte esto implica un cierto tipo de aproximación a la obra, como lo es el tipo de participación, la cual puede ser por ejemplo solo como espectador, o como una intervención de la obra para realizar un objeto o para intervenir una pieza.

En el caso del dibujo como instrucción, pueden ser una serie de actividades descritas por esquemas o imágenes, que implique un reto, tanto a nivel formal como conceptual. La búsqueda de soportes o procesos son también parte de la investigación o actividad propuesta por la instrucción.

Generalizada de esta guisa, y transportada al medio del lenguaje. La partitura se convirtió en una instrucción. Cuando se exhibía de forma independiente, en el contexto de las artes visuales, esa instrucción devenía un tipo de arte conceptual que podíamos denominar “evento-partitura”. (Osborne. 2006)

Las partituras son por si mismas una pieza que puede crearse desde diferentes ángulos, sea desde la perspectiva del mismo autor o como una obra de participación:

Estas obras plantean una serie de interrogantes en el seno del arte conceptual : (I) el carácter ideal de la obra relativo a la diversidad de sus manifestaciones o medios materiales;

(II) su definición lingüística;

(III) la infinidad de sus posibles realizaciones, y

(IV) su dependencia de la participación de público para su materialización.

La unidad de la obra deviene ideal gracias a su dispersión en la pluralidad irreducible de manifestaciones instantáneas en distintos medios, inclusive formas documentales; mientras que es el carácter de performance, del evento instruido

como “acción” el que impone a esa idealidad una forma lingüística.  
(Osborne. 2006)

Aunque en la actualidad pueden ser otro tipos de formas de lenguaje las que asignen la idea, en este caso el dibujo como forma de lenguaje.

La instrucción es la obra en sí, como lo es en un concierto la pieza musical de algún compositor y este caso, no resulta prioritario qué músico la interpretará, pues lo fundamental es la partitura.

En el caso de realizar la acción, la documentación se hace necesario definirla pues puede ser en un soporte material o quedar en la memoria del espectador.

Lo que se documentaba era toda la partitura, el proceso de ejecución, de la misma forma que dentro de un parámetro musical, lo importante es escuchar toda la composición, no la última nota.

...las instrucciones compilan los eventos históricos de un modo que los hace repetibles, como una partitura musical, dando prioridad al contenido ideal de la instrucción por encima de cualquier materialización concreta. De ahí el desinterés por conservar los resultados (los lienzos) más allá de su documentación fotográfica. Los lienzos en sí no gozan de mayor privilegio dentro de la obra que las fotografías. Ambos son huellas materiales de la obra en construcción. Varios elementos de las partituras eran inherentemente perecederos (...) (Osborne, 2006)

La multiplicidad de soluciones que ofrecen son la base de lo que serán después las acciones.

La brecha entra, por una parte en las (múltiples) formas lingüísticas y el contenido idea conceptual de la obra y, por otra, cualquier realización concreta o interpretación (material o imaginaria) es lo que permite una infinidad de materializaciones, mientras que la dependencia que la obra tiene del público para realizarse marca su naturaleza interactiva y participativa. (Osborne. 2006)

Es posible ver en diferentes acciones un escrito, dibujos, diagramas. etc. La fuerza de la instrucción esta en su capacidad de creación, tanto de parte del artista como del interprete, aun en el caso del dibujo. El interprete crea a partir de sus propios referente y a partir de esta situación los resultados en la interpretación pueden variar.

Incluso los dibujos producidos en los estudios de dibujo a partir de las instrucciones de otra persona siempre deben de tener algo a la interpretación de dibujante y por ello se les podría considerar obras de la imaginación. (Lambert. 1985)

Estos dibujos ponen de manifiesto, los referentes impuestos por la cultura y a la vez los referentes personales, los cuales parte de la experiencia particular de cada uno.

Por otro lado clarifica la idea, tanto en el dibujo como en el escrito.

Aunque no todos los artistas y diseñadores han realizado dibujos, muchos han encontrado que estos ayudan a la elaboración de las ideas del mismo modo que los pensamientos se pueden clarificar cuando se escriben. (Lambert. 1985)

La instrucción permite crear imágenes que son traducidas en la acción material. El componente conceptual del lenguaje genera una serie de interpretaciones, lo que da lugar a diversas soluciones, lo que señala en el lenguaje, los múltiples sentidos que puede adoptar una idea.

La acción en la partitura sobre todo es poética, evoca mientras describe, lo cual establece la capacidad de generar sentidos y relaciones desde una perspectiva artística.

### III. 2.3.2.1 Ejemplos de instrucción o partitura

Otto Mühl . Leda y el cisne 1964.

*El torso húmedo de una mujer desnuda/*

*yema de huevo amarilla se mezcla con azul gris metálico de uñas/*

*pintura moviéndose/*

*colores rojo y negro caen sobre un muslo envuelto en bandas negras/*

*plumas blancas caen como lluvia sobre la mujer y sobre un cisne de plástico/*

*caldo rojo y crisis sobre el estómago/*

*yema de huevo y uñas de acero en el pecho.*





Imagen 77 y 78. Otto Mühl. Acción. Leda y el cisne. Detalle, Viena. 1964

El cuerpo desnudo es untado y rociado de sustancias, líquidos, de fluidos, convertidos en pintura: rojo, azul, gris, negro. En alimento: huevo. En materia: metal. El juego es sometido a unos procesos de metamorfosis que lo proyectan hacia unas formas, unas materias y unas sustancias que no son las suyas: plumas, bandas negras, yema, pintura. Todo ello forma parte de un conjunto sustancial, pero dotado de una ironía que desmitifica la obra de arte: Leda y el cisne, cisne de plástico, una galera de plumas, bandas negras, yema, pintura. Un cuadro que no es un cuadro. Sobre la superficie del lienzo extendidos sobre una mesa, el cuerpo de Leda, sobre el que Mühl esparce pintura negra con una regadera, se trans-torna en una masa desbordada de sustancias y procesos. En este trastornar es del cuerpo-en este trastorno donde fermenta el magma de la metamorfosis que impulsa al cuerpo al caos informe de la creación. (Solans. 2000)

Günter Brus. Acción 9, Automutilación III, 1965.

*Yazco blanco en blanco en una habitación blanca.*

*Yazco blanco en blanco en un servicio blanco.*

*Defeco blanco en blanco en una oficina de policía blanca entre policías blancos.*

*Hago un discurso blanco en blanco en la cámara blanca del parlamento entre miembros blancos.*

*Secciono mi mano derecha. En algún lugar yace un pie.*

*Una sutura en el hueso de mi tobillo. Presiono una chincheta en mi columna vertebral. Clavó un dedo del pie a un dedo de la mano. Los pelos del pubis, brazo y cabeza yacen en un plato blanco. Rajo la aorta con una cuchilla de afeitar. Golpeo una tachuela de acero dentro de mi oreja. Corto a lo largo de mi cabeza en dos mitades. Insertó un alambre de espino en mi uretra y dándole vueltas intentó cortar el nervio. Muerdo un grano y lo succionó. He fotografiado y grabado todo. (Solans. 2000)*

## Rudolf Schwarzogler

### Diseño para una demostración

Acto. 10 gallinas blancas muertas con un hilo de nailon transparente de tal modo que se hace una bola, y las cuelgo en medio de un espacio recién instalado. 10 arcos de plásticos rellenos de hierba, los apretujan un coche de niño y los cubro con una tela blanca. Mojo con éter e isoformol, unos calzoncillos de hombre, blancos, uno de los espectadores tiene permiso para ponérselos. Después de haber cubierto los ojos con vendas, vació una lata de leche condensada dulce por encima de la tela y le sienta encima. Él vacía los sacos de plástico, le colocó debajo de las gallinas, entonces introduzco la mano izquierda en cola de oficina y con ello acaricio las plumas y su cabeza. Él comienza gritar como un pollo, en el mismo momento uno de los espectadores corta un hilo tenso, pensado entre dos cuerpos de resonancia (latas). Sobre las gallinas vierto caliente, vinagre y perfume dulce, a continuación las empolvo con pigmentos amarillos. El carrito es movido a través de golpes del público, vierto sobre él un bidón de agua pegajosa y un saco de color amarillo. Cuando el cochecito pasa debajo de las gallinas, el público grita al hombre sentado dentro, que busca agarrarse al público, cuando ellos alcanza yo corto el hilo de nailon. Todos abandonan el espacio, el carrito con el hombre dentro, el cual mantiene las gallinas, es llevado por mí por las calles, el público no sigue como en una procesión.

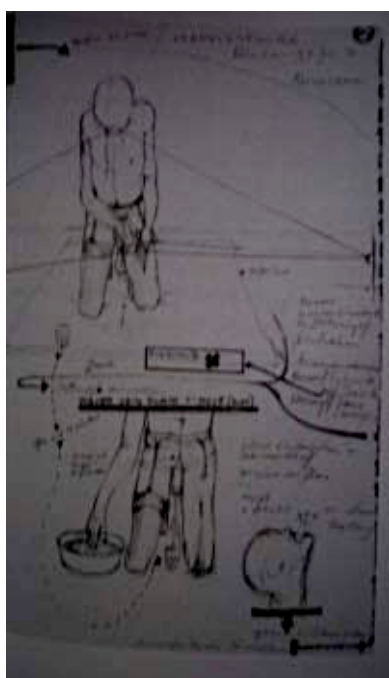
(En Rudolf Shwarzkogler. *Leber und Werk* (cat), Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig, Wien, 1992, p.72. Traducción Antonio Cruz y P. Solans) (Solans. 2000)

### Günter Brus, Acción Prueba de resistencia. Munich, 1970

Brus describen un informe la estructura y el proceso de la acción: "notas para la acción: tiene que ver con varias situaciones dramáticas. (...) la acción es corta, comprimida. El cuerpo de la persona que actúa es sometido a una dura prueba (...) el acto de partida son actos simples como leer, caminar, tumbarse, etcétera. El actor es agresivo contra sí mismo y contra los objetos que le rodean, y como

resultado de ello las acciones apropiadas comienzan: autoinjurias, sonido desesperado en la garganta, estrangulaciones, palizas, conducta espásmica, y así sucesivamente.

En prueba de resistencia Brus dirige la agresividad contra el cuerpo y pone en cuestión su naturaleza. (...) el cuerpo degradado a través de la mutilación, la sexualidad pervertida con el uso de objetos punzantes, de ligeros, (...) el artista ha cumplido su función, ha orillado al margen del sentido, del borde entre lo que debe ser y no debe ser humano. La acción termina en realidad, prueba de resistencia no es solamente rotura de nervios, someter el tejido nervioso límite de tensión. Es, metafóricamente, rotura atroz del espejo donde se refleja el humanismo del sujeto moderno. Hecho 1000 pedazos, el espejo donde se refleja el humanismo del sujeto moderno. Hecho 1000 pedazos, el espejo no devuelve como identidad más infinitas imágenes cedidas, distorsionadas, fragmentadas. (Solans. 2000)



Izq. Imagen 79. Boceto. Der. Imagen 80. Documentación de la acción. Günter Brus. Acción prueba de resistencia. Mnich. 1970.

### Otto Mühl

En estos dibujos se puede ver la intención del artista, las cuales no necesariamente se tienen que realizar, pueden quedar como imágenes que son o serán parte de una acción.



Imagen 85 y 86. O. T. 1970 Otto Mühl. dibujo. Viena 1970.

Herman Nitch.

En acción 7, nitsh narra la acción: "las mesas fueron cubiertas con objetos y comida. Vaso de vino estaba sobre la mesa los participantes del festival comieron y bebieron y conversaban entre revertía fluidos sobre objetos y vestidos, cualquier pescado abierto, evisceraba corderos, presentadas rituales, despertando sentimientos intensos". (...). Las acciones con carne cruda, entrañas tibias, expresiones sangrientas, agua templada, etc., producen regresiones hacia la sensualidad. (Solans. 2000)

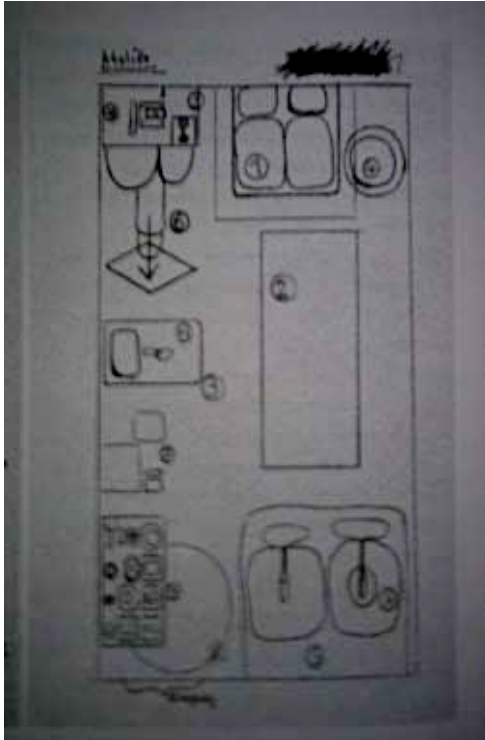


Imagen 81 y 82 . Herman Nitsh acción 7, boceto e intrucciones. Viena. 1965. Debajo de estas líneas, la documentacion fotográfica. Imagen 83 y 84.

Herman Nitsh. accion 7, viena. 1965.



Yoko Ono.

Yoko Ono ha comparado su propio proceso de creación artística con el acto de escribir una partitura para que otros la interpreten. Su obra incorpora partituras a modo de haiku que combinan imágenes, acciones y sonido a través de la imaginación con la poesía poniendo en marcha un proceso abierto a la interpretación.

Grita.

*1. contra el viento*

*2. contra la pared*

*3. contra el cielo.*

Yoko Ono. De *Voice Piece for Soprano*, 1961

Instrucción.

*Dibuje un mapa imaginario y sígalo a lo largo de una calle real.*

Yoko Ono. 1970

Pieza de nieve

*Piensa que esta nevando*

*Piensa que esta nevando desde siempre en todas partes*

*Cuando hables con alguien, piensa*

*Que hay nieve entre esa persona y tu*

*Termina la conversación cuando creas*

*Que esa persona ha sido cubierta por la nieve.*

Yoko Ono.<sup>26</sup>

Allan Kaprow

*Calendario*

*Plantar un cuadrado de césped*

*Entre hierba del mismo color*

*Plantar otro entre hierva menos verde*

*Plantar unos cuadros más*

*En sitios cada vez mas secos*

*Plantar un cuadrado de césped seco*

*Entre la hierba del mismo color*

*Plantar otro*

*Entre hierba un poco menos seca*

*Plantar cuatro cuadros más en sitios mas verdes.*

Actividad A. K. California. Institute of the arts, 2 de Nov. De 1971 (Kaprow. 2006)

---

<sup>26</sup> <http://romperelcorazóninformativo.blogspot.com/2006/lennon-y-un-anecdotario-insulso-para-un.html>

## Jens Brand

Nuevos métodos para respiración circular, n.º 3

Player Piano & Piano Player, 2001-2006

En primer lugar, el pianista toca y se graba en una pianola digital. En la interpretación en directo, intenta apagar las teclas del piano al mismo tiempo que la máquina las toca. En teoría, no tendría que oírse nada. Aparentemente, se equivoca (el no error no es posible). (Brand. 2010)

### Instrucciones

El músico escoge una obra arbitraria de una duración arbitraria de un compositor arbitrario para piano solo (Sugiero que se escoja una pieza que no sea demasiado rápida, y que el músico pueda tocar fácilmente con la mayor perfección. Me parece que no tiene demasiado sentido escoger una pieza que es, en sí misma, imposible de tocar). El músico grabará la obra escogida en el piano antes del concierto ( no en público ). Con ocasión del concierto, el piano de intérprete hace sonar el archivo grabado. El solista tiene la tarea de tocar presionando silenciosamente (sin ataque) y sosteniendo la tecla de la próxima nota antes de que el piano pueda presionarla. Por lo tanto, una interpretación perfecta resultará en el silencio y una interpretación interesante crea una nueva obra una interpretación fallida nunca será el resultado de haber fallado una tecla, sino de la falta de implicación para evitarla. (MACBA. 2010)

## Brenda Hutchinson & Ann Chamberlain

Soundtracks. 2007

Brenda Hutchinson creó este sistema de dibujo para que una buena amiga suya, que padecía una pérdida de memoria casi total a causa de una grave enfermedad, pudiera continuar produciendo arte. Quien dibuja solamente presta atención al momento presente: la concentración está centrada en la punta del bolígrafo mientras este se desplaza por la página, buscando e iniciando sonido al explorar la superficie y las dimensiones de la página a lo largo del tiempo. La grabación,

dibujada en un tableta gráfica, se almacena para su reproducción de una forma parecida a las grabaciones de las pianolas, produciendo un artefacto que guarda una relación directa con una auténtica reinterpretación y no con una mera reproducción a través de un medio grabado. (MACBA. 2010)

### Laura Lima

Estos dibujos pueden interpretarse como una *Instrucción*, pues a partir de ellos es como se realiza la pieza. También es posible en este tipo de dibujos notar el aspecto lúdico pues es una pieza que además puede ser realizada por el público, a partir de una serie de reglas y dificultades.

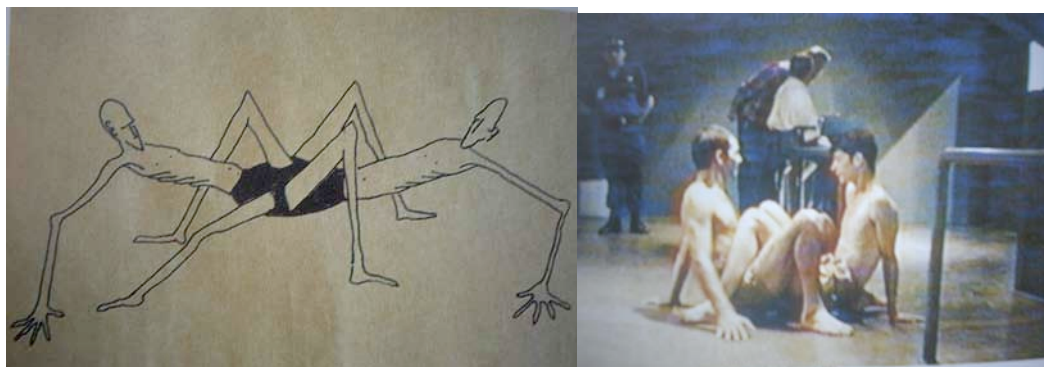


Imagen 87 y 88 Laura Lima. *Apparatus for the hips* 1995-1996 (Fresh Cream. 2000).

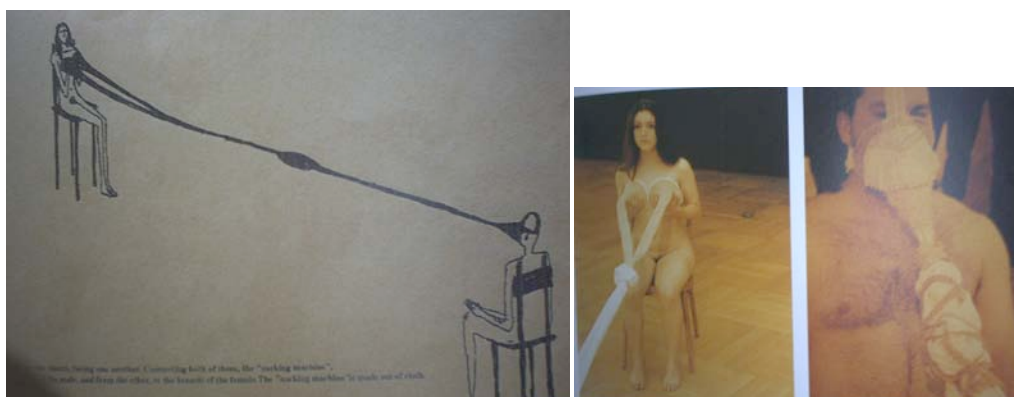
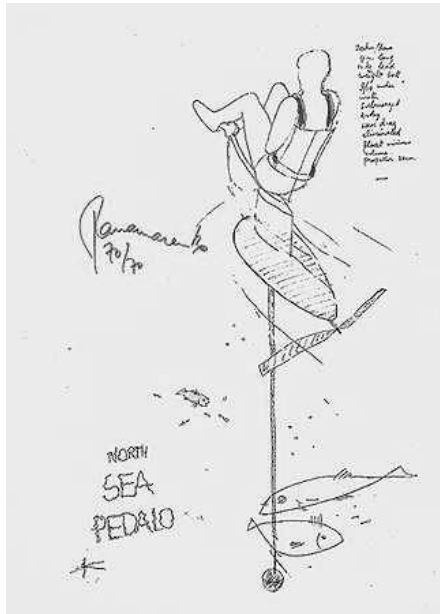


Imagen 89 y 90. Laura Lima. *Pulling*. 1998 (Fresh Cream. 2000)





## Paramarenko

En el trabajo de Panaramenko es posible ver que el dibujo queda en la intensión, no es necesario concretar la acción, en el dibujo se entiende la construcción de una realidad poética.

Imagen 91. Panamarenko. Flugbetrieb. Offsetlithograph. 1997  
(Panamarenko. 2006)

## Erwin Wurm

Erwin Wurm, artista conceptual del absurdo, creador de atrevidos acontecimientos Fluxus, Hombre de humor seco, trabaja desde hace quince años en la ampliación de la escultura.

¿A partir de que instante se convierte una acción en escultura?

La deconstrucción de los elementos tradicionales del arte escultórico, inspirados en los proyectos de Marcel Duchamp para poner de manifiesto la ausencia a través de los rastros dejados en el polvo, es el punto de partida para un aserie de obras que le han valido la fama al artista: las *One Minute Sculptures*, publicadas en forma de libro en 1998.

La obra existe como modelo, que continua su evolución a través del dibujo y las instrucciones. La fotografía o el video son tan solo rastros de un guión ya escenificado, una posibilidad de realización entre muchas otras. En opinión de Wurm, la escultura nace en la interpretación de las instrucciones, en el proceso que esta inicia, y no en la realización que es siempre potencial y secundaria. (Grosenick. 2005)

Izq. Imagen 92 y Der. Imagen 93 Wurm, Erwin. *Freud's ass*. 2004. Seat sack, instrucción dibujada, para ser realizada por el público. (Grosenick. 2005)

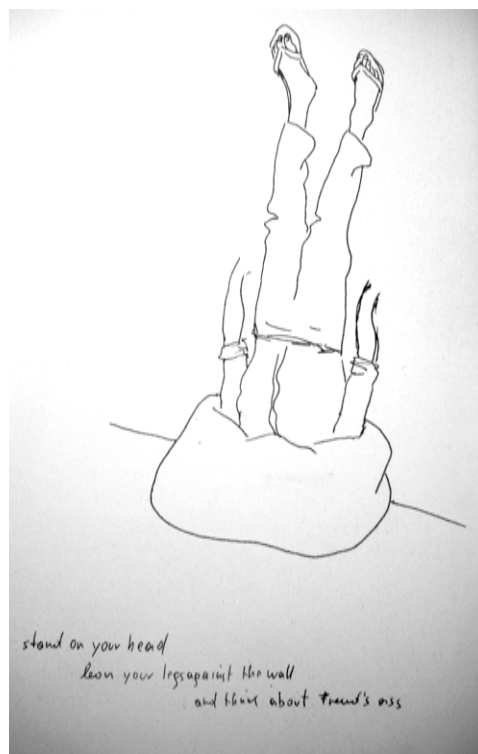
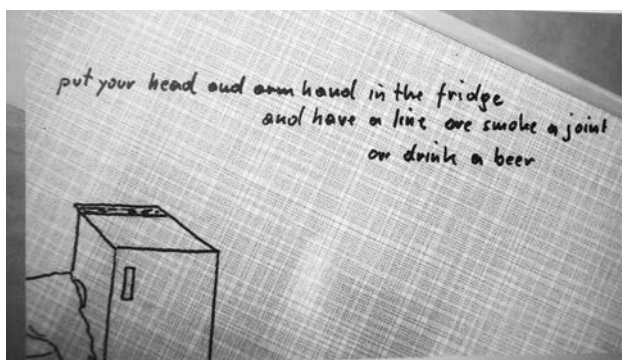


Imagen 94 y 95. Wurm, Erwin. *Keep a Cool Head*. 2003. Refrigerador, instrucción dibujada para ser realizada por el público. (Grosenick. 2005)



### III. 2.2.2 Características de la partitura

1. Las partituras o instrucciones parten del lenguaje, son sobre todo declaraciones de las intenciones, dan prioridad a la idea, la cual requería de la participación del espectador, el cual se convertía en el interprete de la misma, aunque no la realizara y simplemente la creara en su imaginación.

En el caso de ser verbales:

- a) Pueden ser precisas, como un guión.
  - b) Pueden ser poéticas, el ejecutante puede evocarlas e interpretarlas
  - c) Pueden ser ambas, por un lado sirve de soporte comunicativo, por otro muestra las intenciones. Puede tener forma de lista de compras, de oración, de hechizo, de declaración, de discurso, de manual, etc.
2. Podían estar acompañadas, además del lenguaje verbal, de esquemas y dibujos, o ser simplemente imágenes:
- a) De la misma forma que el lenguaje verbal estas imágenes tienen la necesidad de comunicar, pueden tener un lenguaje preciso: pueden ser esquemas de construcción, y en el caso de la secuencia de movimientos tener forma de story board, o novela gráfica. Puede recurrirse a una imagen principal, como abstracción de lo que se desea realizar.
  - b) El soporte puede ser también una fotografía que se ha intervenido y que muestra sobre la imagen real, la intención, (como en el caso de Christos que sobre una fotografía de un edificio, ilustra por medio del dibujo como se realizará la intervención).
  - c) Pueden ser solo intenciones de una acción, o ser una acción poética. En este caso el esquema puede ser de objetos poéticos, no necesariamente reales. Y pueden ser desde apuntes hasta trabajos muy elaborados, como animaciones en computadora.
  - d) Una imagen principal ya no sigue una necesidad de describir la acción, sino la intención. Lo mismo sucede con imágenes en secuencia, como el story board o la novela gráfica, no importa si no se realizan lo interesante es que son una creación en si misma.
  - e) Pueden tener un soporte bidimensional o tridimensional, que puede ser un objeto construido o apropiarse de un objeto.
  - f) Puede ser espacial, como es el caso de una instalación
  - g) Partiendo que todo es factible de una lectura e interpretación, pueden ser objetos, como piedras, senderos, una prostituta o un policía, un edificio. Un vehículo, real o imaginario como en el caso de los trabajos de Paramarenko. etc. La acción se hará de acuerdo a lo que interprete el lector.

### III. 2.3 El dibujo de los objetos del performance

Los objetos que se utilizan dentro de un performance, también son motivo de dibujo pueden ser planos, o maquetas, o evocar el tipo de objeto a utilizar. Puede ser una ilustración o realizarse digitalmente.

En el caso de objetos construidos, se utiliza un plano de construcción.

El proceso es similar a la construcción de una escultura, pues este tipo de objeto no busca la referencia utilitaria, salvo dentro del universo de la acción.

En este proceso la utilización del dibujo también esta presente.

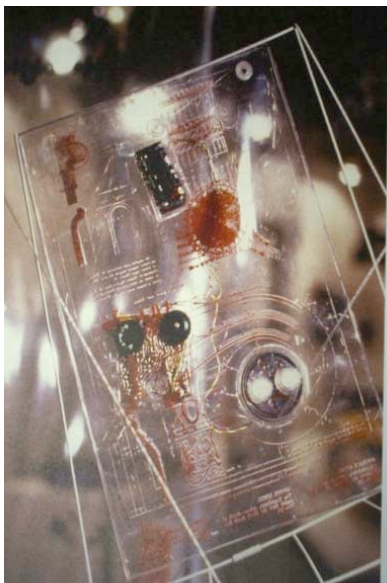


Imagen 96 y 97. Daniel Weil. Erechteion. Radio. dibujo acuarela, cera (Nowhere/now/here. 2008). El boceto del radio en este diseñador muestra que aun en objetos útiles o con un propósito específico el boceto puede ser muy expresivo.

La acción comienza desde la intención, desde el escrito, desde los bocetos y estos son también parte de la obra, no son planos que una vez terminada la acción se tira o se destruyen, son tan importantes como la acción misma, pues son parte de la acción.

Los bocetos a su vez pueden ser descriptivos como un plano o la realización del boceto puede ser expresivo y propositivo.



Imagen 98. Allan Lee. *Gollum*. “Esbozos a lápiz al lado esculturas de Jamie Beswarick y Hunt”. (Russell. 2003). Estos dibujos se acercan mucho a la ilustración, pero en este caso era necesario este nivel descriptivo para la realización de las maquetas de este personaje animado.



Imagen 99. Aalto, Alvar. Jarrones de cristal. 1936. Collage a lápiz de color sobre cartulina. (Pites. 2008)



Imagen 100. Arad, Ron. Silla Ripple. 2005. Tableta y programa Corel painter. (Pites. 2008)

El boceto de los objetos empleados puede ir de los tradicionales a las nuevas tecnologías, esto puede ser un pretexto para incursionar en otros soportes.

### III. 2.4 Guión ilustrado de la acción



El dibujo también interviene en la acción, puede ser una forma:

1. De registrarla, a partir de las secuencias y tomas que se quieran mostrar sea en foto o en video.
2. Puede ser una forma de visualizarla, desde este aspecto es donde se muestra la relación con las artes visuales, pues el proyecto puede partir de lo completamente visual, y esto solo se puede visualizar a partir del guión ilustrado.

“Los story board o guión ilustrado son una manera de visualizar escenas o secuencias en dos dimensiones antes de llevarlas a la película. También puede servir de inspiración al tono

visual de una secuencia”. (Goldman. 2006).

Imagen. 101. Fragmento del guión de la película el código Da Vinci. (Golman. 2006) Pueden verse en el story board las flechas la entrada de los elementos, como se mueven en el plano, el ángulo de la cámara, indicaciones y el dialogo. Esto es importante, pues permite visualizar cada aspecto del trabajo, permite también ser propositivos en cuanto a la imagen, secuencias o tipo de tomas que se mostraran en la acción.

El guión permite visualizar desde acciones cotidianas hasta acciones solo posibles a partir de la manipulación de las tomas, a partir de la visión de la cámara.

En relación a performances como del tipo multimedia o video performance generalmente parten de un guión y de una estructuración definida.

En este caso no encontré este tipo de bocetos o guiones para performance específicamente. Pero se puede implementar con el medio que les sirve de soporte, como guiones de cine y novelas gráficas que sirven como base para la planeación y la visualización.

Por otro lado permiten abordar el dibujo desde una forma tradicional, comunicacional, pero con una visión que permite integrar el elemento tiempo.

### III. 2.4.1 El guión de historieta, comic o novela gráfica

La historieta es una forma de visualizar la acción, pues en sus secuencias es posible describir un discurso verbal, sin el uso de la palabra.

Antes de la expresión verbal coherente, por supuesto mucho antes que la escritura en cualquiera de sus formas, el hombre realizó dibujos sucesivos para contar una historia. (Linares. 2002)

La novela gráfica o historieta puede ser tan elaborada o tan sencilla como se requiera, es in embargo otra manera de relacionar el performance con el dibujo, y en esta, con una estética procesual y una poética de la imagen.

...en la actualidad tenemos historietas de gran calidad que, aparte de sus objetivos, podríamos catalogar como ejemplos de literatura y plástica.

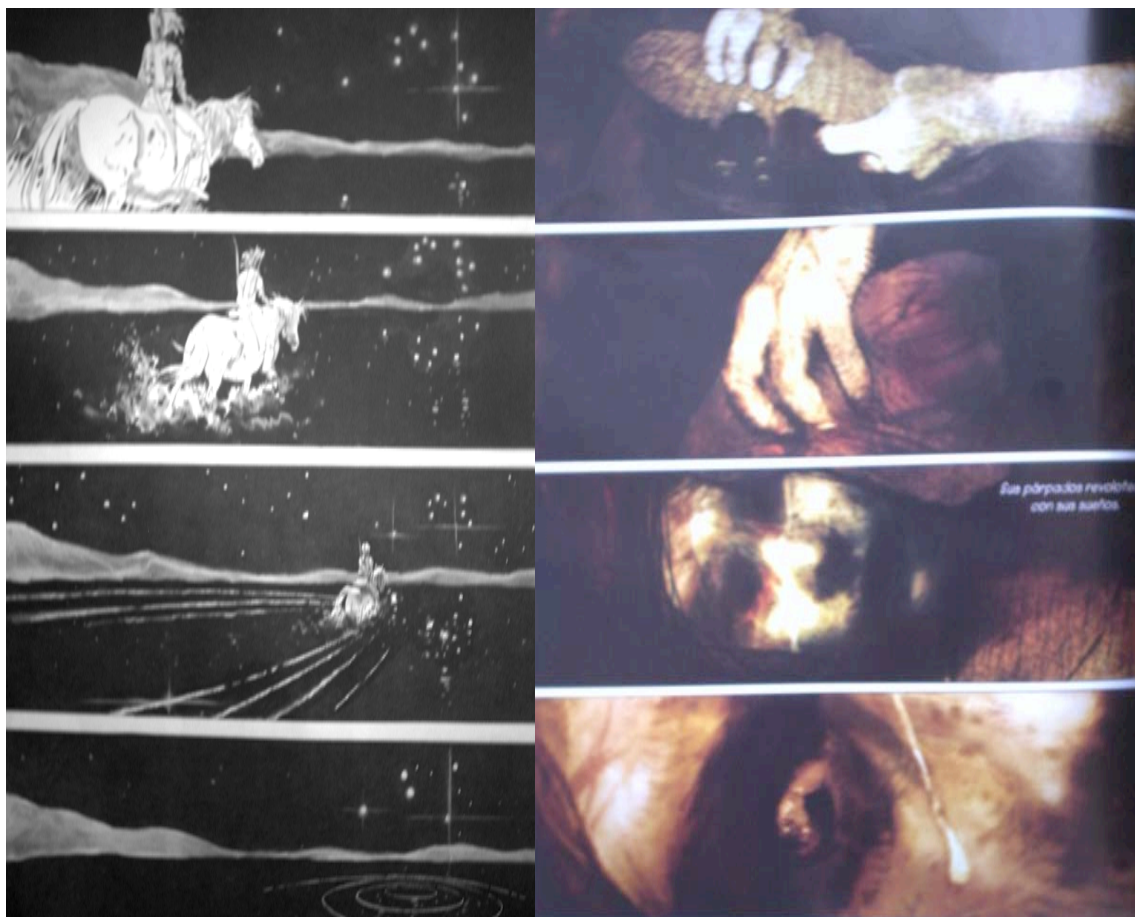
El estudio de la historieta puede ser un preámbulo a las técnicas del audiovisual, el cine, la televisión y curiosamente, hasta la radio. Es un ejercicio que hace entender la elipsis, esa figura indispensable desde la literatura hasta el cine. Finalmente, un guión de cualquier medio hace uso de la historieta en sus story boards.(Linares. 2002)

El performance integra el dibujo en la acción como

1. Producto previo en el boceto;
2. Durante la acción, como una acción dibujística;
3. Ó realizado de forma posterior relacionándolo con la acción misma, como documentación.

En este caso, si existe una parte donde se tiene que hacer planos y secuencias, cuestiones técnicas, para quien requiera este tipo de indicaciones un dibujo comunicativo y un lenguaje verbal referencial, pero en el caso del performance, parte de este tiene que ver con la intensión y desde una intensión que si bien puede ser apropiativa, pero también, evocativa o poética.

Un dibujo del proceso, puede tener soluciones distintas entre cada uno. La acción puede ser generadora de reflexiones las cuales pueden ser motivo para dibujar previamente, o posteriormente, esto es parte importante pues le da al dibujo esa característica de ser un medio para crear discurso reflexivo, sea antes, durante o después.



Izq. Imagen 103. *Sagitario*. (Crespin. 2000).

Der. Imagen 104. Laeta Kalogridis. Christopher Shy. *Pathfinder. Conquistadores*. (Kalogridis 2005). Las imágenes del cómic fueron las que inspiraron la película del mismo nombre.

Durante el proceso de bocetaje, el dibujo se convierte en “documentación” de los procesos mentales del artista, en este caso desde el lenguaje visual, evocativo, pues es abierto y tan abstracto como una línea en la pared, un esquema o tan cerrado como se desee, como lo es una ilustración científica.



A este proceso también se le une el lenguaje verbal, el cual complementa esta visión de la acción, desde un modo que reflexiona, pero no describiéndola como una monografía, sino desde una situación de sensaciones intensiones, emociones, por medio de analogías o diferentes maneras de escribir.

La parte evocativa o creativa son parte importante pues documentan el proceso artístico, con lo que se entiende la acción desde un aspecto mas amplio, libre, desde donde encontrar soluciones diferentes, pues aclara el pensamiento a partir de lo que se quiere decir y porqué.

A su vez sirve como detonante hacia otras salidas y acciones, pues en este aspecto a partir de analogías, símbolos y abstracciones, permite relacionar imágenes y acciones, desde una forma dúctil y plástica.



Izq. Imagen 105. Miller. Varley. Imágenes del comic los "300". (Varley. 2007)

Una estructura fuerte, sobre la que se coloca una parte plástica moldeable permite crear y soñar, pero también realizar. Es necesario plantear la acción de ser posible desde estas dos perspectivas.

Pues para plasmar una idea es necesario entender como hacer un dibujo, y sobre todo cuando se busca esta parte artística. El arte como sinónimo de buen hacer, pero también como sinónimo de conocer .

En el proceso el objeto artístico se manifiesta desde la idea, y se refleja en cada uno de los fragmentos por el que está compuesto.

Ese proceso de la concepción y materialización es lo que interesa el artista. La materialización sigue siendo por tanto clave no sólo como una pista de la concepción, sino como manifestación del pensamiento del artista. Así, son los "pasos intermedios", esa "maraña de dibujos, figuraciones y otras ideas",

ampliados ahora a "garabatos, esbozos, dibujos, obras fallidas, maquetas, estudios, ideas y conversaciones", lo que pasa al primer plano, ya que "a veces son más interesantes que el producto final. (Osborne. 2006)

En el performance aparecen diferentes elementos sobre los cuales reflexionar pues la mezcla de áreas de conocimiento, de soportes, de referentes lo convierte en un proceso complejo en el que una de las formas de entender todos estos elementos y comunicarlos cuando se trata de un trabajo que requiere de un equipo es a partir del dibujo.

#### **II. 2.4.2 El guión Multimedia**

Éste tipo de guión para un performance donde intervienen diferentes elementos y expresiones artísticas es una base para realizar una acción de este tipo, la cual puede ser planteado para un espacio virtual o para un evento en un espacio definido.

La base de éste está en la capacidad de ir realizando una composición de diferentes elementos sobre una línea de tiempo. Es este elemento el que marca y define cuando entran y salen del evento. El cual puede estar definido previamente y tener una planeación rigurosa o por ejemplo dejar que el público sea quien decida que elemento y cuando van a aparecer.

De la consideración del arte escénico puede muy bien asimilarse a aquel fenómeno artístico desarrollado en un espacio concreto e intervenido de forma estética (espacio no necesariamente pensado o construido para la representación... tomada en el arte contemporáneo como eje de nuevas formas de arte como acciones, performances, instalaciones) y pensado para ser experimentado /vivido/ percibido por y para un receptor (no necesariamente estético, pasivo, es decir únicamente contemplador de la obra, sino al que es posible otorgarle un papel activo dentro de la misma). (García Gil. 2006)

Este tipo de acciones por lo general son muy planeadas pues requieren de una coordinación entre individuos de diferentes especialidades, y en el caso de espacios que no son pensados para este tipo de experiencias la planeación se convierte en un forma de minimizar las problemas que pudiesen surgir.

De la misma manera en que la partitura en una línea de tiempo se realiza la composición, el guión multimedia utiliza varias líneas de tiempo en la que cada uno de los elementos tiene especificado su actividad.

En la construcción del performance están implícitos diferentes lenguajes que tienen que estructurarse desde una forma individual y a la vez como un todo globalizador.

Sea desde una cuestión tradicional o digital o multimedia. Desde cada uno de sus pasos como proceso y desde cada uno de sus soportes.

El dibujo deja de ser solo el final del proceso para constituirse en un proceso integral, donde para comprenderlo conceptualmente, está implícita la totalidad y la integración de diversas etapas, como parte de la misma pieza.

Es pues previo a la acción, puede ser la acción misma, como acción realizada por el artista, o por el espectador en una acción compartida.

## **II. 3.4 Documentación y dibujo**

Los objetos que son producidos durante el performance también pueden considerarse parte de la documentación, pues en ellos es posible rehacer la acción, junto con fotografías y video, los objetos que se producen son parte de la acción, los cuales además de ser artefactos, también son testimonios, escritos, o restos de elementos que se hayan modificado durante la acción.

Como parte de la documentación el dibujo se convierte en la reconstrucción de la acción, el dibujo se convierte en documentación de los procesos creativos de la realidad interna del artista.

A partir del uso que el artista hace del dibujo como medio para visualizar el pensamiento, se originó la idea de que los dibujos eran obras íntimas que aportaban conclusiones sobre el proceso de creación del artista. (Lambert. 1985)

A partir de esta reflexión el dibujo puede interpretarse como un documental o traducirse como un proceso creativo.

Una imagen llega a constituirse como resultado de un proceso. El proceso puede consistir en un ejercicio indeterminado o en una serie de tareas cuidadosamente definidas.

Puede tener lugar en el contexto de una actuación artística o simplemente en el contexto de la vida cotidiana, en la representación de una idea... Algunas imágenes pueden ser muy literales, como las que suponen alguna forma de documentación y representan un proceso que puede consistir en el acto de contar, andar o recitar... Algunas parecen inclinarse de forma más poética en una dirección metafórica, otras pueden parecer más rígidas, como las que forman o representan códigos sociales.

Se puede interpretar su contenido explícito o implícito. Pueden reiterar un proceso o un sentimiento. Las imágenes funcionan como signos o pueden referirse a la inmanencia de la idea de un artista ...En una obra de arte, el grado de sentido conceptual o perceptible es siempre relativo y depende, en última instancia, del mecanismo subjetivo de elección. (Morgan. 2003)

La documentación puede ser una pieza que interviene la visión y creatividad del artista, y esta puede llegar a desligarse de la referencia para hacer una documentación de lo experimentado subjetivamente por el observador. La documentación puede, por esta causa, ser generadora de imágenes y de prácticas en la cual la mimesis se hace más o menos evidente, y en la que todos pueden reconocer e interpretar el evento que generó la imagen; o desligarse por completo de la referencia en el proceso creativo.



### Conclusión del capítulo III

El dibujo en la búsqueda del sentido y como medio para reflexionar sobre la realidad, puede incursionar en prácticas experimentales que al relacionarse con las prácticas tradicionales permite evaluar la valides de ambas.

Las prácticas tradicionales adquieren importancia en estas alternativas experimentales, pues se renuevan en la búsqueda de motivos y soluciones a problemas diferentes.

La experimentación se convierte en un aspecto necesario para monitorear las necesidades de cada individuo, el cual puede encontrar en la indagación que presenta un problema, alternativas que pueden ser motivo de una búsqueda posterior y personal.

La experimentación permite una búsqueda que puede presentar soluciones inesperadas, pues la solución no esta completamente definida lo que redituará de un interés sobre un tema y las diferentes soluciones que puede presentar un alumno durante el proceso.

El performance como elemento de experimentación en la enseñanza del dibujo, plantea tanto la posibilidad de experimentar, como de aplicar los sistemas de enseñanza tradicionales en un problema que puede servir tanto de acercamiento a otras expresiones, como el video o la animación, como servir de búsqueda por sí mismo a partir de un referente con una tradición ancestral: el dibujo

## Conclusiones

*Toda la noche escribe el cangrejo en la arena*

*húmeda*

*el poema infinito de los mares.*

*Lo hace aunque sabe que al atardecer*

*vendrán las olas a borrar su escritura.*

*José Emilio Pacheco. "A sabiendas".*

El dibujo como lenguaje le permite estructurar el pensamiento, esto lo convierte en un elemento fundamental de las artes. La capacidad para constituir ideas le permite ser un medio con el cual reflexionar sobre la realidad. Los sistemas de enseñanza creados a lo largo del tiempo, son una prueba de cómo se adapta a las ideas de cada época.

La valoración del sistema de enseñanza, se produce cuando se da un cambio en las épocas en el que los sistemas pierden la capacidad de establecer una relación con las ideas. El cambio en la época generará una comparación con lo que se realiza, con lo que se hizo y lo que se espera realizar, es entonces que se comparan diferentes épocas, lo que puede producir aspectos antiguos que se mezclan con estilos recientes; lo que es una característica de lo que sucede en la época actual.

El dibujo es un elemento dúctil, que puede ser una expresión artística por sí misma, pero por su cualidad inmediata y comunicacional, le permite establecer relaciones con otras áreas de conocimiento. El performance refuerza este aspecto, pues su capacidad de reunir de diversos medios y áreas de conocimiento provee un espacio de experimentación constante; así como un pretexto para establecer una relación interdisciplinaria. La experiencia con el performance es híbrida, lo cual sirve como una introducción a otros medios, tanto tradicionales como de nueva generación o en estado experimental, lo cual mantiene esta expresión en constante cambio.

Las conclusiones sobre la investigación en la cual el performance se integra a la enseñanza del dibujo son principalmente dos:

1. El dibujo, como lenguaje que permite interpretar un objeto, y del cual se desprende un conocimiento a partir de la reflexión.

La experiencia es la base del conocimiento, y la capacidad del performance de establecer relaciones entre campos de conocimiento diferentes, de utilizar medios y soporte disímolos, de su utilización del tiempo y del cuerpo, de apropiarse de diversos códigos, objetos y resignificarlos, así como la visión procesual del objeto como un todo, permite interpretar la actividad dibujística desde otros parámetros, en el que por ejemplo, lo importante no se encuentra en crear una obra que por sus soporte permanezca en el tiempo, sino en la idea que produce, y en el que la acción dibujística, provea de un conocimiento que trascienda el objeto artístico en el conocimiento que la acción provee. La factura o resultado de este proceso no es solo la creación de una imagen, sino el conocimiento que se desprende de esta actividad.

## 2 El performance como motivo

Las propuestas conceptuales son parte importante de la formación académica del artista, la experimentación fortalece el sentido crítico y analítico del artista sobre su propio proceso. El concepto es la parte más importante del performance. La acción dibujística se beneficia del aspecto conceptual del performance, pues se ve con mayor claridad la capacidad del dibujo como lenguaje como medio para visualizar y prever un objeto.

El aspecto tradicional del dibujo en el cual se busca crear una imagen final, se enriquece con la relación con el performance como motivo .

Como forma de comunicación a partir de proyectos que sirven para organizar o visualizar la idea de un artista, en la que el boceto se convierte en un reflejo de un proceso mental y en el cual se pueden utilizar sistemas tradicionales de la enseñanza del dibujo; pero en la cual el elemento conceptual permite reflexionar sobre el objetivo de la actividad.

El desarrollo de la acción le permite plantear diferentes aspectos desde la creación de objetos a la descripción de la acción por medio del dibujo.

La intención significativa de diferentes medios, unidos por medio del dibujo en el concepto del performance permite la utilización de diferentes técnicas tanto tradicionales como digitales en la planeación la acción. El performance como motivo de planeación permite ejercitar los diferentes sistemas de dibujo y nuevos medios relacionándolos en una pieza que los une y que puede ser tan compleja .

## APÉNDICE

### "NUEVAS DIMENSIONES EN LAS CLASES INTERNACIONALES DE VIDA".

Preston, Thomas

Por mera casualidad investigando otros asuntos, me encontré con una serie de similitudes en lugares tan remotos como: México, Perigueaux y Londres. Los sobresalientes elementos en común, lo que me sugirió nuevas ideas concebidas independientemente por mentes unidas únicamente por un lazo de devoción a la causa del arte.

Como los lectores tienden a estar menos familiarizados con aquellos eventos en Mesoamérica que aquellas naciones de habla inglesa, el rompimiento de la barrera con México les describiremos en la siguiente forma.

El resurgimiento iconoclasta y de grandes poses clásicas por un solo modelo, aislado higiénicamente de la realidad es bien conocido. Estudios formales han resurgido de una época temprana como aquella del siglo XVI, por las nociones de la familia italiana Carracci para combatir la veneración indebida los antiguos maestros, tales como Miguel Ángel y Tintoretto. Sir PP Rubens fue altamente beneficiado por esto y un temprano adicto y devoto de los desnudos tomados de la vida, quienes trabajaban en aquel entonces para patronos hispanos entonces colonizando América. El resurgimiento reciente que las clases de vida en Inglaterra (Reino Unido), se debe mucho al profesor Brian Kneale Ra de RCA. Por muchos años los dibujos de la vida han tenido sus altas y bajas y México no ha sido la excepción.

La Ciudad de México ha tenido su equivalencia a la academia real británica por muchos años, la Real Academia San Carlos se construyó en las ruinas de la ciudad azteca en la tradición de un variado arte cultural. Es muy internacional en su perspectiva: el secretario académico de la división de posgrado de la escuela nacional de artes plásticas, de la enorme moderna Universidad Nacional Autónoma de México, es el maestro Jorge Chuey, un pintor con ascendencia china.

Su brillante idea para sus 46 estudiantes en dos horas dos veces a la semana. "Las clases de la vida" basadas en poses cortas de tres a cinco minutos, es involucrar y utilizar todos los sentidos y usar intervenciones para sacudir a los estudiantes y sacarlo de sus observaciones primarias, sin ninguna clase de inhibiciones.

Su plan de estudios está por demás documentado y es en detalle equivalente a aquel: "Kimon Nicholaides". La correcta manera de dibujar, el que es usado como modelo en sus horarios.



La rutina empieza con 15 minutos de ejercicios de relajación "Chi-Kon" (Tai Chi) conducido por un miembro de la clase, Vicente Chi de origen chino, respirando y liberando el cuerpo de tensiones. San Carlos encuentra justo en el Zócalo: "La gran plaza de armas de la ciudad", para los estudiantes que llegan saturados de las multitudes y hartos de la rutina del día. El yoga también se ha practicado en Londres y en Hampshire por el profesor Sinkinson: "para clamar y preparar la escena". Palillos de incienso y velas proporcionan un aroma y luz en el cuerpo de los que posarán más tarde. La idea es la de: calmar, suavizar integrarlo sentido del tacto, del oído, de la vista, el olfato y del gusto. Al mismo tiempo varios modelos desnudos de ambos sexos, actores, bailarines, respecto a la música es lenta y clásica y con golpeteo moderno, en ambos casos el objeto es influenciar la mente del observador. Ellos permanecen solos o atados a un grupo por sólo tres minutos moviéndose en una danza lenta cada dos minutos. Esto permite al grupo que lo rodea que observen cada ángulo y forma. México un país multirracial no se siente acomplejado por sus glorias pasadas, tampoco tiene tabúes o inquietudes, "el bronce viviente de un solo hombre ha cerrado una niña viviente de marfil, ambos de un físico exquisito, eran esta visión en sí misma una actuación o realización. Ambas parejas son un excesivo banquete para la vista, para el cerebro y un reto para representarlos o realizarlos en el material que se quiera. Los modelos involucran profundamente en el trabajo que está llevando a cabo, es parte del sistema ser que el grupo completo se convierta en una sola unidad. Estudiantes y tutores, muchas veces trabajando con diferentes materiales intercambian críticas y opiniones. Por supuesto muchas veces echan a perder el trabajo que se está llevando a cabo, y destruyen el trabajo que no les gusta. El impacto que lleva el modelo de ver un tajo destruido, rasgado, roto, es sin duda muy impresionante, pero sin detonador de lo más beneficioso, para que el estudiante sensible de superarse y adaptado su carrera. El modelo de la mirada el trabajo para saber cuándo terminar de posar. Cada sesión debe tener un tema preconcebido de antemano: "la edad versus la juventud—muerte-vida- -rabia-amor".

Los modelos representan esta parte y deben usar máscaras o máscaras transparentes o cualquier aditamento.

Hay un área central en donde posan con dos plataformas en diferentes niveles y algunos taburetes y sillas. Este mismo círculo rodando al modelo fue también encontrado o utilizado en Perigueaux y Londres. Aunque puede intimidar a los modelos inexpertos o cuando posan solos.

Un tema principal puede ser liberar en forma absoluta la capacidad mental de toda clase de inhibiciones, distracciones e instrucciones de los otros sentidos, y para lograr esto se pueden usar vendas o bandas. El modelo puede estar sosteniendo una naranja y los artistas pueden sentirla, olerla y saborearla. Los ojos pueden estar vendados a la mitad de la pose y el artista continuar sin vez ya sea el papel o al modelo.

Muchas otras estrategias o mañas pueden ser utilizadas, todas ellas deben basarse en la mutua confianza que existe entre alumnos, tutores y modelos. El papel del tutor debe consistir en conducir la sesión, permitiendo que el momento brilla por sí mismo y construir nuevas situaciones en las que las barreras mentales son superadas. El papel de los modelos es un punto central y crucial para esto. El logro del concepto completo sería imposible sin un grupo de bailarines modelo, que improvisan y conducen las sesiones en pares, por lo general dos hombres o una pareja de hombre-mujer o un trío. Una mezcla de un grupo de cinco modelos, mezclados, como ha sido usado en el Instituto de Londres, es considerado

demasiado exagerado para poses cortas. Hay un modelo a seguir que consiste en un equipo de tres pares a los que otros pueden ser añadidos. Estos equipos reciben un pago de 24 libras por hora, lo equivaldría a cuatro libras para cada modelo normal, tres libras por hora o 30 libras por día si las sesiones privadas. A los modelos que son estudiantes se les paga una libra cada dos horas. Algunos de los estudiantes pueden ser modelos supernumerarios, que voluntariamente aceptan posar que reciben un salario por considerar esta experiencia vital para ellos.

Se les pide a los estudiantes repetidamente, como normalmente se acostumbra internacionalmente, mira por lo menos 1 minuto y después seleccionar aquel modelo que llena lo que ya se están buscando dibujar. Se les pide estar vendados de los ojos o la pose debe determinar después de un minuto. Existe sin embargo una rutina que va "in crescendo", hacia poses más íntimas y eróticas, lo que introduce un nuevo elemento, que casi no existen la mayoría de las clases. La intimidad y el diálogo entre los modelos y los estudiantes de la clase, son mucho mejor y hacen clases mejores que las tradicionales. El manejar un impulso por medio del tacto rompe con tabúes y permite a los estudiantes que éstos sean realmente lo que en la imaginación les está dictando: la idea es: "imaginen que sus dedos o tocando lo que su lápiz está dibujando y permitir la idea salir a través de la punta de lápiz o de la brocha del pincel."

Como es la idea del maestro Chuey involucra a todos los sentidos, inclusive el del tacto, y así los estudiantes pintan sobre la piel de los modelos. Obviamente que se necesitaría el consentimiento del modelo antes ser pintados íntimamente sobre sus cuerpos por los estudiantes. Mucho cuidado se debe detener de excluir cualquier alumno de que pudiese ser perjudicial para esta clase.

El grupo al principio se mostró reticente a pintar con sus dedos, dándole preferencia a usar los pinceles, aunque más tarde acabaron montándose los dedos con pintura. Los cuerpos de los modelos se convierten en algo bastante más interesante y accesible ya una vez que son pintados. El ritual de mutua ofrenda es de mutuo beneficio entre modelos y estudiantes poniéndolos en el acto de darse uno al otro una expresión de placer en compartir una experiencia y una unión en el trabajo del arte.

El objetivo en: "las clases de vida" no es ver y entender la más compleja y bella creación en este universo, el vehículo de la mente esto es: un eje central curvilíneo y se emitió un sólido y simétrico, capaz de casi un número infinito de posiciones posibles; y aún más, un número mayor de posiciones imposibles. Cada cuerpo tiene características muy únicas generalmente reconocibles inmediatamente por la mayoría de cualquier mortal ordinario aún en un rápido bosquejo. Y es en este aspecto que hace que el dibujo de la figura desnuda su totalidad, la verdadera calidad de libertad sin ninguna traba o artefacto, lo que "presenta un reto para aquellos que están buscando observar y representar la esencia central que mueve el espíritu".

Preston, Thomas. Traducción de Margarita Rivera Barrera. *New Dimensions in international life classes*. Mex. Art DRFT 594. (Chuey. 1996)

## Fuentes

- Antonino, J. (1986). *El dibujo de humor*. España: Ediciones CEAC.
- Aznar, S. (2000) *El arte de acción*. Madrid: Ed. Nerea.
- Beristain, H. (2003). *Diccionario de retorica y poética*. México: Ed. Porrúa.
- Blanck-Cereijido, F. & Cereijido, M. (2004). *La vida el tiempo y la muerte*. México: FONDECULTURA Económica.
- Baigorri, L. (1997). *El video y las vanguardias históricas*. España: Edicions Universitat de Barcelona. Departament de Disseny i Imatge.
- Blake, W. (1983). *William Blake*. N. Y. : Dover publication inc.
- Calabrese, O. (1987) *La era neobarroca*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Chellet M. (2001). *El performance ¿Arte para todos?* Revista Generación. Año XIV, Tercera época, Numero 43. México.
- Chuey, J. (1996) *Dibujo, lenguaje no verbal. Propuesta de una estrategia didáctica. Un ensayo de cuentos chinos para el "Taller Clandestino"*. México: Tesis de Maestría UNAM.
- Corvin, A. Courtine, J. Vigarello, G, (Dirección) (2005). *La mirada de los artistas*. España: Taurus Historia.
- Crespin. *Metal Hurland*. (2000) No. 19. Madrid: Ed. Eurocomic
- De Hamel, C. (1994). *A history of illuminated manuscripts*. Hong hong: Phaidon.
- Díaz Padilla. R. (2007). *El dibujo del natural en la época de la postacademia*. España: Akal
- Diccionario Akal de Estética*. (1998). Madrid: Ed. Akal.

- Diccionario Heder de filosofía en CD-ROM.* (1996). Barcelona: Editorial Herder
- Diccionario de filosofía.* (1996). Colombia: Ed. Panamericana
- Derrida, J. (2008). *De la gramatología.* México: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1994). *La imagen Movimiento.* España: Ediciones Paidós.
- Dempsey, A. (2002). *Art in the Modern Era.* N.Y.: Ed. Harry N. Abrams.
- Dorfles, G. (1986). *El devenir de las artes.* México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Eliade, Mircea. (2000) *Aspectos del mito.* España. Paidós .
- El arte romántico.* (2007). España . Ed Larousse.
- Fiedler, Janine. (2006). *Bauhaus.* China: Ed. Könemann.
- Freeland, C. (2006). *Pero ¿esto es arte?* España: Ediciones Cátedra
- Fresh Cream. Contemporary art in Culture.* (2000) China: Phaidon.
- Foster, H. (1999). *El retorno de lo real.* Madrid: Akal.
- Foster, H. (Comp.). (1988). *Posmodernidad.* Barcelona: Ed. Kairos
- Fricke, Ruhrberg, Schneckenburger & Hunnet. (2005). *Arte del siglo XX.* India: Ed. Tashen.
- García Gil, F. Peña Méndez, M. (coord.). (2006). *Imagen/imaginario interdisciplinaria de la imagen artística.* España: Ed. Universidad de Granada.
- Golberg R. L. (1996). *Performance Art, desde el futurismo hasta el presente.* Barcelona: Ed. Destino.
- Goldman A. (2006). *El código Da Vinci .* La película. Barcelona: Ed. Planeta.
- Gonzales Ochoa, C. (2007). *El significado del diseño y la construcción del entorno.* México: Ed. Designio.
- Gombrich, E. H. (2011). *La preferencia por lo primitivo.* Hong Kong: Phaidon

- Gómez Molina, J. J. (ET AL). (1999). *El dibujo del fin del milenio*. España: Facultad de Bellas artes. Universidad de Granada.
- Goutman, A. (1995). *Estudios para una semiótica del espectáculo*. México: UNAM.
- Guiraud, P. (1985). *La semiología*. México: Fondo de Cultura Económica
- Guiraud, P. (1986). *El lenguaje del cuerpo*. México: Fondo de cultura Económica.
- Hessen, J. (2006). *Teoría el conocimiento*. México: Editores mexicanos unidos.
- Jensen, E. (1966) *Mito y culto entre los pueblos primitivos*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Juanes, J. (2002). *Más allá del arte conceptual*. México: Ediciones sin Nombre. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Johnson, L.( 1995). *Delacroix pastels*. Italia: Adrienne Baxter Edited. AGM Arese.
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Andora Ediciones
- Kasther, J. (2005). *Land art y arte medioambiental*. Hong Hong: Ed. Phaidon.
- Kristeva, J. (1961) *Semiótica 2*. España: Editorial Fundamentos.
- Laeta K. & Shy, C. (2005). *Pathfinder*. Conquistadores. México: Ed. Vid.
- Lambert, S. (1985). *El dibujo, técnica y utilidad. Una introducción a la percepción del dibujo*. Madrid: Blume.
- Leymarie, J. (1998). *El dibujo*. España: Carroggio.
- Lépori, L.R. (2004) *Atlas de arte anatómico. Una visión de seis siglos*. E C S.A.: Buenos Aires.
- Linares, M. J. (2002) *El guión, Elementos formatos y estructuras*. México: Pearson Educación.
- Lipovsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos

Lucie-Smith, E. (1979). *Movimientos en el arte desde 1945*. Inglaterra: Emecé Editores.

Lucie-Smith, E. (1994). *Race, sex and Gender in contemporary art*. The Rise of Minority Culture. Singapore: Art Books International

Mason, A. (2005). *El Arte Moderno*. Callis Editora Ltda: Brasil

Marchan Fiz, S. (2001). *Del arte objetual al arte concepto*. Ed. Akal. Madrid.

Marchan S. (Comp.). (2006). *Real/virtual en la estética y teoría de las artes*. Barcelona: Paidós.

Marín, S. (2006). *Imágenes de la imaginación*. México: Fondo editorial tierra adentro. CONACULTA

Meneguzzo, M. (2005). *El siglo XX, Arte Contemporáneo*. Barcelona: Ed. Electa.

Meyer, U. (1972). *Conceptual art*. Nueva York: Dutton.

Michaud, Y. (2007). *El arte en estado gaseoso*. México: Fondo de Cultura Económica.

Miller & Varley. (2007 ). "300". México: Ed. Vid.

Morales y Marín, José Luis. (coordinador). (2003) *Historia universal del Arte*. España: Espasa

Morgan, R. C. (2003). *Del arte a la idea. Ensayos sobre arte conceptual*. Madrid: Editorial Akal

Mossi, A. F. (1999). *El dibujo, enseñanza, aprendizaje*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Departamento de dibujo. Facultad de Bellas Artes.

Nicolaides, K. (1969). *"The natural way to draw: a working plan for art study"*. Boston: Ed. Houghton Mifflin.

Nowhere/Now/Here. (2008). *Explorando las nuevas líneas de investigación en el diseño contemporáneo*. España: Centro de arte y creación industrial.

O'Reilly, S. (2009). *The body in the contemporary art*. Singapore:Thames & Hodson.

Osborne P. (2006). *Arte Conceptual*. Hong Hong: Ed Phaidon.

Pansu, E. (1981 ) *Ingres, dibujos*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Prada, J. M. (2001). *La apropiación posmoderna. Arte y práctica apropiacionista. Teoría de la Posmodernidad*. España: Editorial Fundamentos

Picazo, G. (1993). *Estudios sobre performance*. Sevilla: Junta De Andalucía.

Pites, A. (2008). *Dibujo para diseñadores*. China: Editorial Blume.

Ponty-Merleau, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Rigsá.

Klossowski de Rola, S. (1993). *Alquimia*. Madrid. Ed del prado: 1993.

Rikalde-Izaguirre, J. (1995). *Video. Un soporte temporal para el arte*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del país vasco.

Rush, M. (2005). *New Media in art*. Singapur: Ed. Thames and Hudson.

Sánchez, A. B.(2003). *La intervención artística de la ciudad de México*. México:

CONACULTA.

Salazar Alarcón, L. M. (2008). *El performance dibujístico. El performance como apoyo didáctico en la asignatura de dibujo*. México: Tesis de licenciatura. Comunicación gráfica. ENAP.UNAM.

Soláns, P. (2000). *Accionismo vienés*. Madrid: Ed. Nerea.

Stangos, N. (1994). *Conceptos de arte moderno*. España: Alianza editorial.

Stafford, B. M. (2001). *Visual Analogy: consciousness as the art connecting*. England: Ed. MIT Press.

Turner, W. (1966). *Turner*. Barcelona. Ediciones Polígrafa.

Sureda, Joan.(2006) *Arts magna. Historia del arte universal*. España. Ed planeta.

*The romantic spirit. German drawings, 1780-1850*. (1988). New York: The Pierpont Morgan Library. Oxford University Press.

*Diccionario de arte actual*. (1987). Barcelona: Editorial Labor

Vilchis E. L.C. (2008). *Método de dibujo de Gilberto Aceves Navarro*. México: U.A.M.

Warr, T. (2006). *El cuerpo del artista*. Hong Kong: Ed. Phaidon

Zavala, L. F. N. & Zavala, H. (2000). *El arte en cuestión. Conversaciones*. Argentina: Adriana Hidalgo Editora.

Fuentes de internet

BRAND. J (2010) . *Jens Brand*

[www.jensbrand.com](http://www.jensbrand.com) y [www.g-turns.com](http://www.g-turns.com)

CAGE. J (2010). *Silence*. <http://www.scribd.com/doc/3751409/Posibilidad-de-accion-La-vida-de-la-partitura>

MARCHAN FIZ, S. (1997) *Del arte objetual al arte conceptual*.

[artdever.blogspot.com/2009/03/joseph-beuys.html](http://artdever.blogspot.com/2009/03/joseph-beuys.html)

MACBA. (2010) *La vida de la partitura*

[www.macba.es](http://www.macba.es).

<http://arteenlared.com/espana/exposiciones/el-macba-presenta-posibilidad-de-la-accion.-la-vida-de-la-part2html>

<http://www.scribd.com/doc/3751409/Posibilidad-de-accion-La-vida-de-la-partitura>

Romper el corazón informativo. (2006) Lennon y un anecdotario

<http://romperelcorazoninformativo.blogspot.com/2006/lennon-y-un-anecdotario-insulso-para-un.html> (2010)

PANAMARENKO. (2006) *Panamarenko*

[www. Panamarenko. Com](http://www.Panamarenko.Com)

García J, Luis Rafael. La cultura. (2012)

[Monografias.com](http://Monografias.com)

Grie, George. Arte digital. (2012)

<http://86400.es/2007/06/13/los-mundos-surrealistas-de-george-grie/>



La historieta (2012)

<http://huesodeaceitunayreductoresdecabezas.blogspot.mx/>

Sarabia, B. ( 2007) |los tiempos hipermodernos.

[http://www.elcultural.es/version\\_papel/LETRAS/19564/Los\\_tiempos\\_hipermodernos](http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/19564/Los_tiempos_hipermodernos)

Publicado el 18/01/2007. (Elcultural.es de el Elmundo.es)

Pablo Marín Carbajal Escritor.(2011)

Modernidad posmodernidad hipermodernidad.. © 2011 Pablo Martín Carbajal

<http://www.pablomartincarbajal.com/?p=160>

Autor ojos de papel. (2007)

Gilles Lipovetsky: “Los tiempos hipermodernos” (Anagrama, 2006)

23. 01.07

<http://www.ojosdepapel.com/Blogs/ojosdepapel/Blog/Gilles-Lipovetsky-Los-tiempos-hipermodernos-Anagrama-2006>