



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
DOCTORADO EN ARTES Y DISEÑO
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

EXPERIENCIAS VIVENCIALES DEL ACTO DE DIBUJAR. Reflexión en torno a la experiencia de enseñar aprender dibujo a partir de prácticas dibujística basadas en el juego, la curiosidad y la sorpresa.

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN DOCENCIA EN ARTES Y DISEÑO

PRESENTA:
HUBERTA MARQUEZ VILLEDA

TUTOR
DR. LAURO GARFIAS CAMPOS
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO, UNAM

COMITÉ TUTOR
DRA. MARÍA ELENA MARTÍNEZ DURÁN
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO, UNAM
DRA. LAURA CASTAÑEDA GARCÍA
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO, UNAM

SINODALES
DRA. MARÍA DE LAS MERCEDES SIERRA KEHOE
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTILÁN, UNAM
DRA. ALMA ELISA DELGADO COELLAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTILÁN, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE DE 2023



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.



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.

AGRADECIMIENTOS

Con el apoyo de *La canción* de Violeta Parra
(Chile 1917-1967) agradezco. Año de la canción: 1966

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio **dos luceros** que cuando los abro
Perfecto **distingo** lo **negro del blanco**
Y en el alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes al ser que **yo amo**

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha **dado** el sonido y el **abecedario**
Con el las **palabras** que **pienso** y **declaro**

Gracias a mi madre, a mi padre, a mis hermanos
y a mis amigos que me han dado tanto.

Gracias a la vida que me ha dado la marcha
de mis pies cansados
Con **ellos anduve ciudades y charcos**

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Cuando miro el **fruto** del cerebro humano
Gracias a los tutores que acompañaron mi paso
que dieron claridad, coherencia y sapiensa
en el trayecto andado.

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto.

ÍNDICE

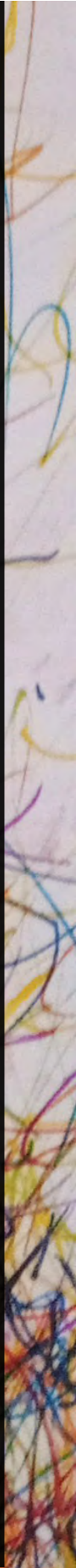
Agradecimientos.....	2
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I.	
APRENDER A ENSEÑAR.	
Dibujar, una experiencia reveladora	24
1.1. Enseñar a aprender.....	24
1.2 Enseñar y aprender a dibujar	28
1.2.1 Dibujar, alcance de una experiencia académica.....	37
1.3 Enseñar y aprender a dibujar en un contexto cambiante.....	48
1.3.1 El punto es dibujar. Cursos emergentes para la recuperación de la experiencia del acto de dibujar	51
CAPÍTULO II.	
JUEGO, CURIOSIDAD Y SORPRESA, discurso estratégico en la enseñanza-aprendizaje del dibujo.....	60
2.1 Jugar para aprender. Acción, reflexión y activismo en el acto de dibujar.....	61
2.1.1 Motivar en la gamificación.....	67
2.2 Curiosear para adecuar aprendizajes. El estudiante ante su propia experiencia.....	76
2.2.1 Preguntar mientras se aprende.....	84
2.3 Sorprenderse para desaprender y aprender. La otra experiencia.....	89
2.3.1 Reaprender en el asombro.....	94
2.4 Prácticas dibujísticas centradas en el juego, la curiosidad y la sorpresa. La experiencia del aprendizaje auténtico desde el rasgo particular docente	98
Generalidades de las prácticas	99

2.4.1 Jugar a dibujar.....	101
2.4.2 Exploremos, preguntemos y descubramos.....	104
2.4.3 Este es mi dibujo, mi trazo y mi gesto.....	108
CAPÍTULO III.	
INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA.	
Reencuentro con el juego, la curiosidad y la sorpresa en el acto de dibujar.....	114
3.1 Ser del dibujo, jugar en el acto de dibujar. Relato de la vivencia en “Jugar a dibujar”.....	114
3.1.1 La memoria, un lugar para la construcción de una narrativa personal.....	118
3.1.2 El cuerpo, instrumento para el dibujo en la acción dibujística	124
3.1.3 El sentido de dibujar.....	131
3.2 Fuera del dibujo, curioseando en el acto de dibujar. Relato de la vivencia en “Exploremos, preguntemos y descubramos”.....	136
3.2.1 Pesquisa de una experiencia.....	143
3.2.2 El descubrimiento.....	149
3.2.3 Todos podemos dibujar.....	153
3.2.4 El dibujante en la práctica de aprender a dibujar.....	162
3.3 Otra experiencia, sorprendiéndose cuando se dibuja. Relato sobre la vivencia en “Este es mi dibujo, mi trazo y mi gesto”.....	165
3.3.1 La experiencia del acto de dibujar, la vivencia.....	165
3.3.2 Convergencias y divergencias del acto de dibujar en la experiencia vivida	173
CONCLUSIONES	183
REFERENCIAS	192
ANEXOS	198

1.- Tabla que muestra el proceso metodológico.....	198
2.- Tabla que describe los observables que motivaron el trabajo investigativo.....	201
3.- Tabla que muestra la propuesta de la primera práctica dibujística que trata el capítulo UNO en su apartado 1.4.1.....	202
4.- Primer juego de preguntas para la obtención de información en relación a la práctica uno “El juego de dibujar como niños”.....	205
5.- Tabla que muestra la propuesta de la segunda práctica dibujística que trata el capítulo dos en su apartado 2.4.2.....	206
6.- Juego de preguntas para obtener información para la segunda práctica dibujística “Exploremos, preguntemos y descubramos”.....	210
7.- Tabla que muestra la propuesta de la tercera práctica dibujística que trata el capítulo dos en su apartado 2.4.3.....	211
8.- Recomendaciones generales para dibujar la figura humana como apoyo a la práctica dibujística “Este es mi dibujo, gesto, huella y trazo”.....	215
9.- Videograbaciones que permitieron obtener información para la tercera práctica dibujística “Este es mi dibujo, gesto, huella y trazo”.....	216
10.- Tabla que muestra el calendario de aplicación de las prácticas dibujísticas.....	217
11.- Lista de participantes activos que cursaron la asignatura de dibujo V y VI, que se vieron envueltos en la investigación 2021-1, 2022-1,2 y 2023-1.....	220
12.- Imagen virtual como evidencia de la clase de dibujo.....	221
13.- Portada y detalle de la carpeta de evidencias que Ilse entregó al final del semestre.....	221
14.- Enlace que contiene carpetas de dibujo, catálogos y videograbaciones de evidencias sobre la experiencia del acto de dibujar.....	222
15.- Narraciones desde la recuperación de la experiencia docente en la enseñanza del dibujo.....	222
16.- Tesis revisadas en Tesis-Unam para el estado del arte.....	222
17.- Índice de tablas.....	224
18.- Índice de figuras.....	225
19.- Índice de imágenes.....	225



INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Para Aristóteles, ... hacer ciencia, es decir buscar explicaciones a los fenómenos, a los hechos o a las cosas, tiene su origen en la curiosidad intelectual. En este sentido, solamente el profesor con actitud de investigador, con capacidad de sorpresa, termina vinculando la docencia con la investigación (Moran, 2003, p. 63).

El doctorado en docencia en Artes y Diseño tiene varias líneas de investigación, entre ellas: Procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, que permitió acercarse de forma particular a la experiencia del aprendizaje del dibujo en Diseño y Comunicación Visual en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (DCV-FESC-UNAM), aspecto que se ha trabajado con anterioridad en proyectos PIAPIME^[1], cursos y talleres de dibujo, con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del dibujo.

Cabe decir que el dibujo es una de las asignaturas coyunturales en el Plan de Estudios, que a lo largo del estudio profesional^[2] requiere del reconocimiento y el valor en todo lo que implica su proceso creativo, lenguaje visual, conceptos, medios y materiales para la optimización de los resultados en las diversas aplicaciones profesionales.

Por ello la investigación se direccionó en observar a los estudiantes en el espacio habitual para dibujar -el salón o taller de dibujo- con el objetivo de estudiar y analizar la experiencia del acto dibujístico, sin embargo, el contexto en que se desarrolló la investigación se vio alterado por la Pandemia del COVID19 (marzo 2020), aspecto denominado como el primer hallazgo en la investigación que requirió de la implementación de estrategias para subsanar el periodo de contingencia, y así se vislumbró una nueva forma de aproximarse a la experiencia del aprendizaje del dibujo desde las posibilidades que ofrecía, en ese momento, la educación en línea.

[1] Programa Interno de Apoyo para Proyectos de Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (FES Cuautitlán UNAM). El fanzine como herramienta en el lenguaje del dibujo (2016); Gabinete gráfico (2017) y Cuaderno de dibujo (2018).

[2] Plan de Estudios Diseño y Comunicación Visual Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán UNAM 2012. https://www.cuautitlan.unam.mx/licenciaturas/dcv/plan_estudios.html con fines académicos (11 de junio, 2020). En el nivel básico, que consta de cuatro semestres, el estudiante tiene la asignatura de dibujo como asignatura seriada del primer al cuarto semestre. En el séptimo y octavo semestre, el estudiante puede optar por cursar la asignatura de forma libre; sin embargo, es casi obligatoria para el área de Diseño editorial e ilustración.

Es importante comentar que, en el contexto inmediato de la UNAM en varias Facultades, se suscitó un paro^[3] de actividades académicas (2020), entre ellas la FES Cuautitlán, que llevaron a tener un semestre acortado de siete semanas de clase (segundo hallazgo); situación que modificó la primera observación de la experiencia del aprendizaje. Al levantamiento del paro, se tuvieron que implementar estrategias de comunicación y de integración de contenidos para cubrir los objetivos académicos y culminar un semestre óptimo.

A lo largo de los siguientes tres semestres la clase sincrónica y asincrónica instruida, dirigida y realimentada por diversos medios de comunicación dados por las TIC (plataformas educativas, aulas virtuales, grupos de whatsapp y correo electrónico desde casa, frente a un monitor) se dio por entendida, pero aún no por comprendida, aspecto que requirió mayor atención, ya que en la espera del regreso a lo presencial, se necesitó un cambio de actitud y adaptabilidad por parte del docente y el estudiante a las tecnologías de la educación implementadas en la emergencia educativa. Caso distinto con Diseño y Comunicación Visual en la modalidad a distancia^[4], donde la comunicación se volvió más estrecha y humana. No solo se hizo uso de la plataforma, sino que las aulas virtuales se dinamizaron y con ello se creó otra necesidad de asesoría, instrucción y evaluación

Bajo estas circunstancias, la investigación siguió su cauce. El segundo hallazgo se perfiló hacia la observación de la experiencia del acto de dibujar por medio de la virtualidad en forma sincrónica. Por ello, fue importante redescubrir que en lo observado, cada estudiante trae consigo una historia personal y académica, un conjunto de hábitos del acto de dibujar que a nivel superior es complejo desaprender^[5] más aun en el contexto antes citado, y que se expuso como un reto, observar la experiencia del aprendizaje pero ahora a distancia.

ANTECEDENTES

Cabe decir que, en diversas ocasiones no dadas en el espacio de las clases curriculares, pero sí en la atmósfera académica, se había observado que los estudiantes manifestaban su experiencia al dibujar como un requisito académico y no como una prolongación de su gusto por dibujar.

[3] Un paro de actividades inusual y sin precedente. Los estudiantes se organizaron por medio de las redes sociales logrando con esto un paro de actividades desde la singularidad de la virtualidad. Aspecto que afectó a la insipiente comunicación dada por las tecnologías.

[4] Diseño y comunicación Visual a distancia o en línea se instauro en la Facultad de Estudios Superiores desde el año 2012, el Consejo Académico de Área de las Humanidades y las Artes dio su fallo a favor.

[5] Reflexión completa de los observables enlistados en la tabla 1 que se encuentra en Anexos.

Lo anterior fue solo uno de los motivos que fomentó el interés particular docente en relación con enseñar a aprender a dibujar, sumado a un conjunto de observables en distintas circunstancias y momentos de la enseñanza del dibujo, que despertaron la curiosidad por indagar sobre la experiencia que viven los estudiantes al momento de dibujar, así como el aprendizaje mismo del dibujo.

Ante ello, ha sido posible distinguir tres aspectos importantes que dieron la pauta para advertir dichos momentos. El primer aspecto se refiere a lo observado desde la experiencia docente donde se ubicó que: el estudiante puede pensarse a sí mismo como alguien que sabe dibujar, en otros casos que no sabe dibujar y también como aquel que no sabe qué dibujar y que, en la mayoría de las situaciones, requiere de referentes como los cómics, superhéroes, animé, paisajes, bodegones y dibujos de grandes artistas dados por la tradición. En el caso del modelo vivo, el estudiante hace la referencia de la complejidad al dibujarlo y muchas veces lo omite de su experiencia.

El segundo aspecto está relacionado con la existencia de un vínculo con la tradición de la enseñanza que permea las aulas de dibujo (copia de dibujos clásicos, el dibujo imitativo de la naturaleza y el modelo vivo para el estudio del canon), por ello, los estudiantes consideran la copia como un dibujo y no como una herramienta de aprendizaje.

El tercer aspecto se ubica en la experiencia: el estudiante vive la experiencia desde la copia o la imitación de lo ya representado, y se frustra en su aprendizaje ya que los resultados, muchas veces, no son óptimos desde su perspectiva, circunstancia que lo ha llevado a desistir de la tarea de aprender a dibujar. Por lo tanto, la experiencia ante su propio hacer dibujístico, ante sus propias habilidades y capacidades técnicas, no siempre es grata. En el caso del estudiante que dice saber dibujar, se ha observado que mayoritariamente no permite explorar otras posibilidades representativas, ya que eso lo haría salir de su zona de confort.

PROBLEMÁTICA

Con base en lo anterior, el dibujo no solo se refiere al talento o genialidad de un estudiante, sino que además requiere de la destreza del manejo de los elementos gráficos, de los materiales y de la aplicación del dibujo en la comunicación visual, así como de la necesidad de relacionar los conceptos teóricos para la pertinente representación de discursos visuales; para lo cual es fundamental tener actitud, voluntad, resistencia al cambio, adaptabilidad y gusto por el aprendizaje.

Si bien es cierto que la asignatura de Dibujo es práctica, también es cierto que dentro del programa de la asignatura de Dibujo V y VI^[6] de carácter optativo (DCV-FESC-

UNAM) en el desarrollo de las unidades, en los temas y los objetivos se hace énfasis en aspectos reflexivos e investigativos del lenguaje del dibujo que el estudiante debe no solo conocer, sino aplicar en sus argumentos creativos con el fin de fortalecer el aspecto funcional en el campo profesional, que requiere de las aptitudes básicas para el dibujo, capacidad de análisis y síntesis para adquirir y procesar información, expuestas en el perfil de egreso del plan de estudios^[7].

Lo antes mencionado se convierte en un problema en el aprendizaje del dibujo que es reiterado de forma constante por los estudiantes que optan por la asignatura antes citada, ya que su elección por la asignatura va en torno a perfeccionar los procesos técnicos y estrictamente su objetivo se centra en volver a dibujar porque lo han dejado de hacer, y ya no disfrutaban tanto dibujar, aspecto fundamental para esta investigación.

Adicional a lo anterior y en el nuevo contexto al que ya aludimos, los estudiantes participantes manifestaron sus opiniones en torno a la incertidumbre de las actuales formas de enseñar y por lo tanto de aprender, dejando ver cierta inseguridad ante la situación viviente y la enseñanza del dibujo por su cualidad práctica y de taller.

De este modo, se formularon las preguntas que se integraron a la investigación: ¿qué tipo de experiencia advierte el estudiante en el acto de dibujar en el nuevo escenario? Que si bien ya estaba planteada, tuvo que direccionarse hacia las nuevas necesidades, del mismo modo fue preciso cuestionarse ¿cómo vivencia el estudiante la experiencia y, cómo la vincula con la vida cotidiana? Estos cuestionamientos ya habían surgido en la reflexión de la práctica docente in situ en el escenario presencial y venían vislumbrándose desde la enseñanza del dibujo en diversos contextos, de tal modo que se amplió el espectro de la experiencia del aprendizaje del dibujo al responder al contexto pandémico.

Lo anterior permitió plantear las siguientes **preguntas de investigación**: ¿cuáles son las estrategias de enseñanza que se deberían implementar en el aprendizaje del dibujo? y ¿qué aspectos deberían observarse en la práctica para la mejora de la experiencia en el

[6] Plan de Estudios DCV FESC UNAM, 2012. En este plan se hace referencia a que el estudiante debe cursar cuatro semestres de la asignatura de dibujo, su característica es práctica en un 80 por ciento y un 20 por ciento es teórica. Del mismo modo, existe la propuesta de optar por dibujo V y VI como asignaturas optativas que fungen como apoyo para las tres orientaciones profesionales: Diseño editorial e ilustración; Fotografía y Multimedia y Soportes y diseño tridimensional.

[7] Perfil de egreso: el alumno que decida cursar esta licenciatura deberá contar con conocimiento previo de la estructura curricular, predisposición e interés para estudiar esta licenciatura, disponibilidad de tiempo completo y aptitudes básicas para el dibujo, capacidad de análisis y síntesis para adquirir y procesar información, así como tener disposición para el uso de la computadora y tecnologías de la imagen, capacidad creativa a partir de observación, análisis, síntesis y capacidad para la autocrítica (Plan de estudios publicado en la página oficial de la FESC, consultado el 28 de febrero de 2023).

acto de dibujar? El siguiente reto, fue generar las alternativas de acción para aplicarlo en la muestra participante.

PROPUESTA/ALTERNATIVA

En la alternativa de acción, se propuso crear un conjunto de estrategias de enseñanza de dibujo para que el estudiante desarrollará el gusto por dibujar, que además le fueran útiles en su actividad académica y que lo llevase a reconocer la importancia de los elementos básicos del lenguaje del dibujo como algo ya aprendido pero olvidado, entonces el estudiante de Diseño y Comunicación Visual que cursaría dibujo V podría, no solo disfrutar dibujar, sino comprender el sentido del acto de dibujar en su área de especialización por medio de **valorar, significar y reconocer** su experiencia como algo trascendental para su vida no solo académica y profesional sino como una vivencia para compartir dentro del aula con sus compañeros y porque no, también fuera del aula,

Y como principio de la propuesta se planteó recuperar la incipiente experiencia docente de la enseñanza del dibujo en la cual el juego, la curiosidad y la sorpresa habían sido ingredientes de estímulo y motivación en el acto de dibujar. Adaptarlas, presentarlas y aplicarlas como estrategias de enseñanza aprendizaje a la muestra participante para el reencuentro con la experiencia en el acto de dibujar en el escenario actual era la segunda acción.

MUESTRA PARTICIPANTE

La **muestra participante** en la investigación fue aleatoria, de un total de 46 estudiantes inscritos en presencial y 64 a distancia a la asignatura de Dibujo V y VI (optativas) pertenecientes a la carrera de Diseño y Comunicación Visual de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán UNAM en el periodo de pandemia (2021-2022), fueron entre 30 y 10 estudiantes respectivamente quienes tuvieron mayor participación en la investigación. La muestra fue cambiante, ya que hubo estudiantes que no concluyeron la asignatura por diversos motivos bajo el contexto mencionado con anterioridad,

OBJETIVOS

Se plantearon objetivos en consideración a la perspectiva de Bloom (2015) que va hacia las aptitudes emocionales y valorativas. Así que, en el **objetivo general** de la investigación se dispuso: **interpretar** desde la reflexión docente la experiencia del acto de

dibujar a partir de poner en práctica el juego, la curiosidad y la sorpresa como estrategia discursiva en el proceso de enseñanza aprendizaje del dibujo.

Y como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- **Identificar** estrategias, procesos, técnicas y medios de la enseñanza para poder valorar la experiencia del aprendizaje del dibujo.
- **Crear** estrategias de enseñanza con base en el juego, la curiosidad y la sorpresa que permitan observar la experiencia de aprender para una resignificación dialógica del acto de enseñar a dibujar.
- **Evidenciar** la experiencia vivida del acto de dibujar en el reencuentro con el juego, la curiosidad y la sorpresa en momentos complicados.

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Para el desarrollo de la investigación, fue necesario apoyarse en fundamentos teóricos que se centraron en la identificación de la experiencia del aprendizaje. En este sentido Pablo Freire (Brasil, 1921-1997) dio a la investigación el cimiento pedagógico desde la dialogicidad, la acción de respeto y coherencia con el entorno social; por su parte los aportes de David Emilio Durkheim (Francia 1858-1917) y L. S. Vygotsky (Orsha en Bielorrusia 1896-1934) se direccionaron hacia una práctica educativa como una interacción continua, y que forma parte del entramado socio-cultural que recae en la población joven como un acto social de cohesión.

De igual manera, de John Dewey (Vermont, 1859-1952) se consideró la teoría de la educación de la experiencia, la cual conlleva un acto reflexivo de pensamiento ante el propio aprendizaje, que permite estimularlo y motivarlo en una acción que incentiva la motricidad y el aspecto cognitivo, pero, sobre todo, afianza el aprendizaje experimental con trascendencia.

Y de la perspectiva de Jean Jacques Rousseau (Ginebra, 1712-1778) se trajo a la investigación el hecho de que el ser humano debe ser educado para ser una mejor persona, por lo tanto, guiar al estudiante hacia ese compromiso requería de aspectos sustanciales como la adaptación a situaciones adversas inmersas en un aprendizaje experiencial con responsabilidad y compromiso.

En el caso de David Kolb (Estados Unidos, 1939-) el alude a que la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización y la aplicación de los aprendizajes previos en la integración con los nuevos aprendizajes, da un nuevo sentido a lo aprendido; lo cual se tomó como argumento para la unión del juego, la curiosidad y la sorpresa como categorías

posibles de aplicar en la enseñanza del dibujo, que bien se une con la propuesta de David Paul Ausubel (Nueva York 1918-2002), quien advirtió que el aprendizaje significativo solo se da cuando hay aprendizajes nuevos por sobre los conocimientos que el estudiante ya tiene.

Es a bien decir que de las contribuciones de Freire (1992), Durkheim (1996) y Dewey (2010) se consideró importante rescatar que la escuela no debe estar separada de la sociedad. Y de las aportaciones de Rousseau (1990), Kolb (1984) y Ausubel (2019) lo más relevante fue lo significativo que se da en el cruce de los aprendizajes anteriores y los aprendizajes nuevos, donde el estudiante develaría la importancia de unos en relación con los otros, cobrando nuevamente sentido y coherencia en el aprendizaje situado.

SUPUESTOS TEÓRICOS DEL DIBUJO

Dice Carrillo (2013) que es necesario enseñar a dibujar en la educación superior porque el dibujo es el pilar de todos los problemas de construcción de lo visual y, además, es un vehículo imprescindible para la materialización de la idea. Lo anterior refuerza la necesidad de la enseñanza del dibujo en diseño y comunicación visual, expuesto en De los Reyes (2014), en su compilación sobre la enseñanza del dibujo.

Por otro lado, Berger (2010) y de Tamés y Batta (2019) se refieren al dibujo como una experiencia que al ejecutarse se descubre y sorprende por sus procesos y resultados con su poder creativo.

En otros argumentos, Edwards (1984), Acha (2000) y Köder (2021) exponen que dibujar es un acto del pensamiento visual que debe desarrollarse para obtener dibujos artistizados y estetizados con propósitos específicos, pero al mismo tiempo libres y sueltos. Y Meglin (2001) argumenta que dibujar se aprende en la práctica de dibujar. Lo anterior dicho dio a la investigación distintas miradas sobre el dibujo y el acto de dibujar, con la posibilidad de articular nuevas maneras de hacerlo desde la práctica del estudiante en su acción dibujística.

SUPUESTOS TEÓRICOS DEL JUEGO, LA CURIOSIDAD Y LA SORPRESA

En la argumentación del juego Vygotsky (2009) y Huizinga (2007) tuvieron una importancia máxime, ya que ambos aluden a que el juego es parte fundamental de la cultura, además de ser una acción libre que tiene su fin en sí misma. De igual manera se observó que cuando el juego se eleva a otras responsabilidades este cobra otro sentido, que bajo reglas y lineamientos conlleva a un logro, un reto y un premio, que argumentado en la **ga-**

mificación desde la postura de Mark (en Contreras 2012) se consideró como estrategia en la enseñanza del dibujo para la identificación de la mejora en la experiencia de aprendizaje.

Para la fundamentación de la curiosidad se realizó una reflexión con base en la teoría de la curiosidad que expone Román (1983) en un cruce con Bruner (2011) sobre el aprendizaje por descubrimiento que se refiere a aquello que aún no está descubierto y que requiere de la pregunta como detonador de toda indagación o exploración.

Por otro lado, se supuso que la **sorpresa** cobraría cierta presencia en la experiencia de dibujar, presentándose como una nueva experiencia de aprendizaje esto con base en los argumentos de L´ecuyer, (2014), que todo lo presenta como otra respuesta al proceso de desaprender para aprender en la vivencia. Al mismo tiempo, se buscó propiciar la valoración de la experiencia vivida en función del proceso de aprendizaje del dibujo, proyectándose como una acción de libre expresión y de respeto.

UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

La metodología cualitativa fue la idónea para ir en busca de la experiencia del acto de dibujar, así como de la enseñanza de las artes y los diseños que, desde la perspectiva **fenomenológica**, ayudó a dar respuesta a las preguntas de esta investigación por medio de: identificar, definir e interpretar las cualidades propias del hecho (Martínez, 2015); ya sea desde la diferencia o características que distinguieron la sustancia de la información adquirida, así como el hecho de valorar la manera propia de ser de aquellos que hicieron posible la exploración.

Para ello, fue fundamental identificar que la investigación era un hecho, una vivencia, por lo tanto, era movible; y que, para los objetivos planteados, favoreció la comprensión de la realidad vivencial desde el aprendizaje situado y la experiencia como aprendizaje.

En este sentido, se identificaron los siguientes pasos: la clarificación de los supuestos a partir del hecho y sus cualidades que permitieron eliminar las creencias, presentimientos y conjeturas; describir el fenómeno en cuestión por medio de repetidas observaciones; primera recolección de información para discernir la necesaria y suficiente averiguación del hecho; fijar objetivos generales y específicos que llevaron a los hechos relevantes; estructuración de la información que permitió integrar la información obtenida y generar precedentes para visualizar nuevas realidades; creación de nuevos protocolos para la depuración de elementos innecesarios; unificación de ambas realidades con el fin de contrastarlas y afinar la sustancia de la información; eliminación de repeticiones y redundancias con fines de optimizar y concretar la información obtenida en función a la preocupación

temática de la investigación; identificación e integración de los temas centrales de forma concreta para llegar al corazón de la investigación (Martínez, 2015).

Finalmente, al relacionar estos pasos se obtuvo el resultado de la investigación, que dejó ver los hechos aislados, así como la correlación entre esos hechos, de tal manera que permitió llegar a las conclusiones, con la consideración de que estas abren a nuevas miradas.

Por lo tanto, desde la investigación fenomenológica, los resultados se presentaron como nuevas acciones para la resignificación del fenómeno en cuestión.

TÉCNICAS DE INDAGACIÓN

Entonces, las técnicas de indagación como: la narración histórico-vivencial, grabaciones, entrevista y registro visual fueron el apoyo recurrente para la estructuración, contrastación y teorización general del trabajo.

En este sentido, las evidencias de las prácticas, las entrevistas y las charlas con los estudiantes posibilitaron el intercambio de ideas, para interpretar y contrastar la experiencia del acto de dibujar que planteó fortalecer el pensamiento reflexivo, que permitió al estudiante ir más allá de la forma del dibujo académico y del dibujo estilístico actual: ir al contenido y sentido estricto de su actuar dibujístico por medio del dibujo infantil y los constantes cuestionamientos de su ser curioso. Información resguardada en evidencias minuciosamente elaboradas por los estudiantes, y que fueron revisadas con detenimiento para no dejar pasar aspectos relevantes.

Cabe mencionar que del mismo modo en que los estudiantes realizaron sus narrativas, desde la participación activa se recurrió a la recuperación de la experiencia docente por medio de las narraciones de las historias de vida (a las que aluden, Gómez, 2023; Carrillo, s/f; Suárez, 2018; Moran, O. 2003), que fueron compartidas con los participantes y que, como hilos conductores, abrieron el diálogo con fines de motivación e inspiración para la interacción de las vivencias.

En el supuesto de que el ejemplo es un principio básico de enseñanza, la participación-acción del docente como investigador permitió ir a la memoria de la experiencia de la enseñanza-aprendizaje, y con ello compartir situaciones que igualaron las condiciones entre los actores participantes. Así, el valor testimonial funcionó como un instrumento de investigación que detonó otras experiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

PROYECCIONES ESTRATÉGICAS PARA LA EXPERIENCIA DEL ACTO DE DIBUJAR

A lo largo de la investigación y con el apoyo de los cursos intersemestrales, se diseñaron tres prácticas dibujísticas centradas en las cualidades del juego, la curiosidad y la sorpresa que permitieron observar los hábitos de los estudiantes, la relación con los medios y materiales de dibujo, la actitud ante lo que se dibuja por medio de sus gestos faciales frente al proceso y sus resultados. Invitándoles siempre hacia la reflexión de la experiencia de la enseñanza del dibujo de forma sincrónica mediada por las aulas virtuales. Se propuso el título, el argumento y el objetivo.

Primera práctica dibujística

Título: Jugar a dibujar.

Argumento: El estudiante se enfrentará al gesto del trazo, del rasgo de lo dibujado y la sutil huella que dejan los medios sobre cualquier sustrato; así como a la libertad de jugar a dibujar en el marco de la infancia.

Objetivo: Estimular la memoria como un impulso y estímulo para reconocer el acto de dibujar desde el garabato y la orientación infantil.

(La tabla completa de la práctica se encuentra en Anexos Tabla 2).

Se identificó que la curiosidad es un estímulo o motivación natural recurrente en los procesos de enseñanza-aprendizaje denominado también como **aprendizaje por descubrimiento**. Lo anterior originó la segunda de las tres prácticas dibujísticas, que bajo el principio de la mayéutica encausó al estudiante hacia la indagación de forma natural y espontánea hacia el aprendizaje.

Segunda práctica dibujística

Título: Exploremos, preguntemos y descubramos.

Argumento: El estudiante se verá inmerso en el proceso de aprendizaje que propicia la pregunta para llegar a la estrategia denominada aprendizaje por descubrimiento.

Objetivo: Manifestar en la búsqueda algo que aún no está descubierto, valorando la vivencia misma de la infancia en su experiencia del dibujar con una actitud de exploración constante.

(La tabla completa de la práctica se encuentra en Anexos Tabla 2).

Sorprenderse fue el episodio seguido del juego y la curiosidad en el acto de aprender de manera imprevista e intencionada, experimentar la sorpresa en y durante el aprendizaje adquirió importancia en la didáctica como estrategia del acto de enseñar enfatizando lo no esperado y la **incertidumbre** que Morín (1999) expresa en los *Siete saberes para la educación del futuro*.

Tercera práctica dibujística

Título: ¡Este es mi dibujo, mi trazo y mi gesto!

Argumento: El estudiante advertirá que se encuentra inmerso en otra experiencia por medio de los procesos dibujísticos que le permiten jugar y descubrir.

Objetivo: Integrar aprendizajes que se detonaron por medio del olvido, la memoria y la pregunta que restaurarán el acto de aprender en una nueva experiencia dibujística.

(La tabla completa de la práctica se encuentra en Anexos Tabla 2).

El diseño y la aplicación de las tres prácticas dibujísticas fueron el resultado de la recuperación de la experiencia de la enseñanza aprendizaje del dibujo dado en el binomio docente-estudiante. Pero también fueron la estrategia para descubrir que en su forma de dibujar se hace latente la manera en que percibe el mundo, del mismo modo para agudizar el gusto por el dibujo y la valoración del acto de dibujar en todo su hacer.

RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló en tres capítulos, los cuales se ocuparon de aspectos fundamentales:

El **capítulo uno** se tituló *Aprender a enseñar. Dibujar una experiencia reveladora*. En él se hace una revisión general del acto de educar, que sustenta que la educación es un hecho eminentemente social que a través del tiempo ha sido adaptado según situaciones contextuales. Donde la historia personal de cada actor participante en el proceso de enseñanza aprendizaje impacta directamente en la relación humana, dada entre el docente y el estudiante, la cual se reafirma como un compromiso social, ya que la experiencia se da en sinergia entre ambos, donde enseñar y aprender son procesos trascendentales para la vida.

Lo anterior fue el sustento para defender que la enseñanza del dibujo dada bajo principios académicos ha cambiado. El dibujo como lenguaje, como herramienta y como medio de expresión libre y emancipada que se ubica en los planes de estudio en la profesionalización del diseño requiere de atención para eficientizar la experiencia cognitiva y emotiva.

El **capítulo dos**, bajo el título de *Juego, Curiosidad y Sorpresa. Discurso estratégico en la enseñanza aprendizaje del dibujo*, hizo énfasis en el binomio docente-estudiante recobrando experiencias de aprendizaje. El olvido y la memoria a manera de desaprender y aprender se conjuntaron como binomio para restablecer el proceso cognitivo emotivo que por medio del juego per se, reúne, almacena y recupera aspectos sustanciales del pasado; así pues, de forma específica se buscó en la curiosidad la pregunta constante que invita a descubrir, por lo tanto, se reconoció en la sorpresa la experiencia adquirida del estudiante al momento de dibujar que apuntaló su nueva experiencia de aprendizaje.

El **capítulo tres**, *Interpretación de la experiencia. Reencuentro con el juego, la curiosidad y la sorpresa en el acto de dibujar*, tuvo como punto central documentar, reescribir e interpretar la experiencia particular del estudiante de diseño en su aprendizaje del dibujo, como un acto reflexivo que invita a repensar la tarea como estudiante y su trascendencia académica en la vida profesional en situaciones adversas.

La integración de los capítulos que conforman la investigación implicó reconocer la experiencia adquirida como otra experiencia que requiere compromiso y respeto en el acto de educarse, asimilarlo como una vivencia, ya que las vivencias nos implican en algo y cobran significado en la vida (Malisheu, 2018), bajo la necesidad de cambio en cuanto a nuevas circunstancias lo requieran, así mismo estar dispuestos a modificar los hábitos para la mejora de la misma experiencia y elevarla a una vivencia digna de compartirse.

Finalmente, el moverse de escenario la investigación fue un acontecimiento detonador para ver que la enseñanza aprendizaje no es un proceso fijo, es orgánico y movable. La espera o el regreso a lo presencial trajo consigo algunos resultados positivos, pero sobre todo, dejó ver que la enseñanza siempre es en colaboración. Esta investigación más que ser un final, es el principio de otras inquietudes que a lo largo de la misma se develaron. Tal vez problemas viejos que deben ser tratados bajo las nuevas circunstancias, y que quedan latentes para nuevas miradas.

ANEXOS

Es importante referirse a los anexos por la información complementaria que contienen, ya que son sustancia activa de cada proceso de la investigación, con los cuales se construyó y deconstruyó cada apartado. Quedan como la memoria recuperada del aparato reflexivo de la dimensión del trabajo realizado, del mismo modo se presentan como una prospectiva hacia otras derivas que dejó como resultado indagar sobre la experiencia en el acto de dibujar.

Así mismo las narrativas, la recuperación de la experiencia docente y las anécdotas sirvieron como evidencias para la construcción de conjeturas, acercamiento y conclusiones obtenidas con los estudiantes participantes, tanto como las carpetas de dibujo, las encuestas, preguntas de entrevistas y catálogo de dibujos se muestran como un ir y venir al contenido de la investigación.



Imagen 1. Dibujo realizado por Jud, alumna de la asignatura de dibujo V. (2017).

Tinta china sobre papel bond.

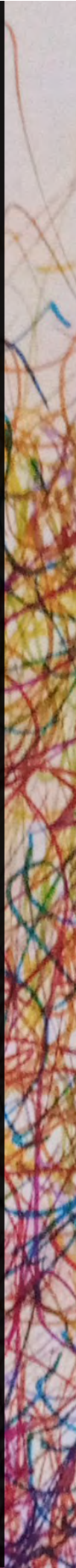
La imagen 1 permite ver cómo en el aula, la relación entre el docente y el estudiante se ve un tanto limitada por los muebles que distinguen ambas responsabilidades, pero que al mismo tiempo estos muebles son una parte fundamental para instaurar un diálogo de intercambio del aprendizaje.



CAPÍTULO I

APRENDER A ENSEÑAR.

Dibujar, una experiencia reveladora.



CAPÍTULO UNO

APRENDER A ENSEÑAR. Dibujar, una experiencia reveladora.

El ejercicio de la docencia profesional es un hecho complejo que se caracteriza por la diversidad de factores que la influyen, la multidimensionalidad de los aspectos que hay que considerar y la incertidumbre de las situaciones que debe enfrentar (Moreno 2011, p. 15).

Desde sus inicios, la enseñanza ha intentado vincular todo aprendizaje con la vida; tal vez un poco rudimentaria, como dice Diaz Barriga (2006), pero efectiva, personalizada y práctica. Vygotsky (2009), Dewey (2010), Durkheim (1999) y Freire (2004) coinciden en que el acto de educar está relacionado con lo cultural, lo social, lo humano y la experiencia del aprendizaje que debe impactar en la vida cotidiana; y para eso debe atender, más que contenidos, temas transversales que cobran valor en un todo integrado con la enseñanza significativa (Bruner 2011).

Esta investigación se centra en la experiencia del aprendizaje en el acto de dibujar. Tradicionalmente, la enseñanza de las artes (desde la academia de San Carlos) consistía en la copia de modelos en yeso, obras clásicas, estampas religiosas y el dibujo con modelo vivo para el estudio de las formas y la identificación de los volúmenes. Últimamente se han hecho presentes otros instrumentos de enseñanza del dibujo que consideran los procesos artísticos de principios del siglo XX como la experimentación de los medios, los tutoriales del XXI, así como diversos motivos de dibujo como: los animés, cómics y super héroes.

A lo anterior se debe agregar la necesaria adaptación de la enseñanza a las nuevas tecnologías. Los instrumentos y herramientas de enseñanza cambiaron; aunque los cursos virtuales evidenciaron que la enseñanza del dibujo es posible en cualquier entorno, contexto y ambiente complejo. No hay ni habrá una sola forma de enseñar, por lo tanto, tampoco una sola forma de aprender.

1.1. Enseñar a aprender

Dewey (2010, p. 108) concebía la educación como “una constante reorganización o construcción de la experiencia, que otorga sentido a la experiencia presente y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente”. Su principal preocupación fue desarrollar una educación que uniera pensamiento y acción. En ese sentido, Maturana (Sánchez 2009, p. 9) dice: “que se educa para preservar la vida y esa debe ser la mayor motivación”.

Por tanto, educar es formar en principios y valores para la vida, para una vida plena que más allá de lo cotidiano permita extender al ser humano hacia las esferas diversas del conocimiento. Saber y conocer como acciones del ser, impregnadas en su yo natural, comprender a la par de entender hacia un espectro del conocimiento universal y planetario (Morin, 1999).

En ese sentido, Morín (1999) antepone ciertos saberes para una educación del futuro. Plantea que es necesaria una reforma del pensamiento para articular y organizar los conocimientos, y que la enseñanza del futuro debe centrarse en la condición humana: “estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos dondequiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano” (p. 47).

La educación se ha centrado en los últimos años en un rescate de la enseñanza de valores, ha puesto en la mira en los planes de estudio la transversalidad bajo el argumento de la actualización y evaluación docente; así como en la relación dialógica entre los docentes y los estudiantes.

En este sentido, Dewey expresa que se aprende por experiencia, mediante la educación por acción y ante esto dice que “la educación escolar debe, por lo tanto, favorecer el diseño de experiencias reales para los estudiantes que supongan a su vez la resolución de problemas prácticos” (2010, p. 108), por ello el complejo educativo debería prestar atención a la experiencia como aprendizaje.

Por su parte, Vygotsky (en Hernández 1998) argumenta que hay una relación entre contexto sociohistórico, cultura, educación y psiquismo, por tanto propone una relación integral entre las partes que conforman el acto de educar. Enfatizando que se debe tener conciencia “del sujeto situado en un sistema específico de interacción social” (p. 217)

Hacer de la docencia un arte, donde los involucrados inmediatos se responsabilicen en la esfera social académica de la que se es parte, tiene que ver con la relación entre el estudiante y el docente. Para Freire (2004) es importante que el docente entienda que se debe ser crítico y aprender a enseñar mientras se enseña. Por otro lado, la docencia debe llevarse a cabo a través de procesos investigativos relacionados con su propio ámbito, como: la sistematización de su práctica docente, la reflexión, los procesos de evaluación, la actualización profesional y la formación docente, que permitan la expansión del conocimiento y práctica profesional a espectros propios de la docencia.

Dewey (2010) manifiesta que

la responsabilidad de los educadores consiste en que no solo deben conocer el principio general de la formación de la experiencia por las condiciones del ambiente, sino también en

que deben saber en concreto qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el conocimiento (p. 83).

El docente tiene como tarea inicial establecer puentes estratégicos entre lo académico y lo profesional; pero al mismo tiempo, al enseñar educa, forma y construye seres con capacidades para interactuar, socializar y cultivarse para la vida.

En este mismo tenor Vygotsky (Hernández 1998) expone la importancia de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje: “donde el concepto de zona de desarrollo próximo permite las relaciones entre conceptos espontáneos y científicos” (p. 228). Por ello, la educación empieza desde la niñez; donde el juego se presenta como el medio para aprender, despierta en el infante su ser creativo e imaginativo y todo es estímulo y respuesta.

Con la idea anteriormente planteada y en convergencia con Delors (en Ángeles 2003), no basta con que el individuo acumule un conjunto de conocimientos suficientes pensando que le serán útiles para toda la vida; sino que se deben aprovechar y utilizar las diversas oportunidades para profundizar, actualizar y enriquecer el conjunto de saberes y adaptarse a un mundo cambiante. Así pues, tener conciencia del ser docente y reconocer la práctica efectiva donde se implementen los elementos sustanciales de la enseñanza, como instrumentar el propio método argumentado o sustentado en teorías aplicativas basadas en la experiencia del aprender para enseñar, robustecen la práctica docente y la igualan con las necesidades de los procesos del contexto actual.

En el mismo sentido, Delors (1996, p. 22) expresa que “la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI”, y propone cuatro pilares en la educación^[8], los cuales se piensan bajo la transcendencia de la educación integral. Entonces, en este enseñar para la vida desde las diferentes teorías educativas, el enseñante es responsable de cómo enseña y el aprendiz responsable de cómo aprende.

Dewey (2010) comenta que “si una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que son lo suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos” (p. 81). Así pues, estos factores enriquecen las experien-

[8] En el texto “La educación encierra un tesoro” J. Delors presenta en el capítulo cuatro los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Él argumenta que la educación del siglo XXI se encuentra en un momento histórico sin precedente, la información y el almacenamiento van a requerir nuevas maneras y procesos de asimilarse. Para ello será necesario armarse de otras herramientas que permitan seguir cumpliendo la misión de la educación. Al proponer los cuatro pilares, él argumenta que no solo se debe saber conocer y hacer, sino que se debe saber para qué se sabe hacer y sobre todo aprender a ser a partir de sus experiencias, adquisición de capacidades plenas.

cias como nuevos conocimientos de intercambio desde otras perspectivas, de tal modo que estas nuevas experiencias sean partícipes del crecimiento mismo del docente, de su práctica y también del estudiante.

Parafraseando a María Montessori (2003), adaptarse a las necesidades del estudiante, estimularle adecuadamente, fomentar el autoeducarse como un principio facultativo de su incumbencia, permitirá la facultad de obrar, de expresarse, de ser libre al equivocarse y corregirle con paciencia y naturalidad, a esto se le llama educar.

En términos generales, se observa que lo que se espera en un estudiante como persona responsable, libre, consciente, cooperativa, independiente, es que desarrolle un gusto a su quehacer como estudiante, a su formación académica y, en consecuencia, a su profesión. En este sentido, será posible que se conserve el placer por aprender, además de preservar valores que permitan al estudiante de cualquier nivel seguir descubriendo e ir sorprendiéndose por lo que aprende.

El estudiante debe o debería tener iniciativa, autoestima, autoregulación, autoconocimiento y autonomía para utilizar las diversas oportunidades de aprender, y acordaría poder desarrollar sus facultades ejecutivas como: la atención, la memoria, la organización, la planificación, la iniciativa, la flexibilidad y capacidad de cambio, control de su conducta y control de emociones para así poder establecer objetivos en consideración al rol que juega como actor activo. O, como lo señala Morín (1999) “se trata de armar cada mente en el combate vital de la lucidez” (p. 14).

El aprendizaje situado en el estudiante requiere enseñar con referencia a cosas concretas, apunta Díaz Barriga (2006), y es necesario mirar desde la práctica docente otras aportaciones teóricas, como las sociológicas y psicológicas, que permitan centrarse en los potenciales del estudiante como ente social activo, sin dejar de lado la experiencia ante lo que aprende en la ritualidad de su práctica educativa diaria. El aula debería convertirse en un lugar para compartir lo que a todos interesa e integrarlo a lo que se necesita para completar el ritual educativo^[9].

[9] Se usa el término ritual como un concepto de apoyo recurrente para referirse a un conjunto de acciones que se repiten en cada una de las clases. Acciones del maestro ante el pizarrón, pasar lista, hacer la pregunta obligada ¿cómo están? Dar el tema, revisar tarea, crear equipos de participación. Así mismo se toma la palabra ritual como una especie de acto mágico que conlleva un estadio donde el objetivo es sorprender, jugar, especular. Por lo tanto, es posible que sea un ritual mágico que lleva al conocimiento en el acto de enseñar y aprender. En el texto de “Los rituales escolares y las prácticas educativas” (Universidad Nacional De Misiones, Argentina) dice que, aquello que “el ritual remarca es un elemento significativo de una cultura determinada. Como acción simbólica, el ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana. Esto último implica que no hay acciones esencialmente rituales, todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de algún rasgo significativo de una cultura determinada”.

Es decir, los rituales se refieren a la serie de actividades, hábitos y prácticas realizadas dentro del binomio enseñar-aprender cotidianamente, que se repiten mecánicamente. Dewey (2010) agrega que, si el ritual es un proceder que se repite, entonces también “comprende los libros, el equipo, los aportes, los juguetes o juegos empleados. Comprende los materiales con que actúa el individuo y, lo que más importa, es la total estructuración social de las situaciones en que se halla la persona” (p. 87).

Y de acuerdo con Freire (1967), la educación es una acción política, donde también se toma conciencia de los problemas sociales y familiares. Por tanto, el proceso de aprender puede estar envuelto en una serie de factores como el clima en el aula, aspectos familiares, administrativos, personales que traspasan las paredes del salón de clase.

En conclusión, enseñar y aprender son tareas realizadas entre dos, en medio del contexto, de la institución, los planes y programas de estudio y otros factores, al final son el estudiante y el docente quienes se encuentran de frente, se reconocen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se comprometen y se afianza la responsabilidad del acto educativo.

1.2 Enseñar y aprender a dibujar

Crear para conocer desde el dibujo, a partir de la sensación visual hasta los modos de ver para construir un tipo de representación sobre lo que se investiga dibujando (Sergio Koleff 2022, p. 36).

Aprender a enseñar y enseñar a aprender requiere de procesos sistematizados esenciales para la apropiación del conocimiento. Además de las sapiencias sobre el tema especializado que se va a impartir, es importante situar al estudiante en aspectos como: ambientación, equipamiento y mobiliario, así como espacios de dispersión para el encuentro de convergencia social. En este sentido, dice Dewey (2010) que

el medio es, primero, que el maestro conozca inteligentemente las capacidades, necesidades y experiencias pasadas de lo que está enseñando y, segundo, permitir que la sugestión hecha se desarrolle en planes y proyectos organizados en un todo por los miembros del grupo (p. 109).

Ante esta comprensión, el docente se dotará de medios que fortalecerán la comunicación entre los actores participantes. Puede considerar la charla y la escucha para generar el diálogo, con ello será posible que el intercambio de opiniones, intereses y otros aspectos dinamicen la relación.

Moran comenta (2014) que al final la educación real depende de la calidad y del compromiso del personal que está implicado en ella de forma diaria. Entonces, tener el conocimiento de un área específica exige extender el conocimiento disciplinar y ver la implicación que se tiene con otras áreas y su relación con la sociedad.

El caso particular de enseñar y aprender dibujo, o cualquier otra actividad, requiere de una relación dada en colaboración, de principio entre dos, integrados en un grupo conformado por el docente y los estudiantes unidos por los temas, objetivos y estrategias de enseñanza, donde todos se sitúan en el rol correspondiente. Por consiguiente, la figura 1 muestra cómo el acto educativo detona la relación entre ellos desde una perspectiva integral.

Figura 1. Márquez 2021. *Los cuatro aspectos fundamentales en el acto educativo.*



El estudiante aprende a dibujar por medio de un conjunto de prácticas sugeridas por el docente, que son expuestas, explicadas y ejemplificadas (en algunos casos) en el acto educativo, esto se debe comprender como un contiguo de acciones que estimulan al estudiante desear saber. Además de que sitúan al docente en el punto máximo de su práctica, del mismo modo el estudiante se ubica en la principal preocupación de aprender dibujo, ya que ese es el problema a resolver, aprender en el momento de dibujar. Por ello, dibujar es la tarea, pero dibujar para qué es la sustancia. Dibujar como expresión, dibujar como comunicación, dibujar como la experiencia misma, dibujar como actividad o como producto.

Como ejemplo se muestra la imagen 2, un dibujo bajo la instrucción de dibujar como niños^[10], donde lograron descubrir que esa acción los estimulaba a no preocuparse por sus errores dibujísticos o representativos. La invitación fue dibujar a partir de mirarse en el pasado como niños. Entraron en una dinámica de recordarse, a tal grado que llegaron a apropiarse del estilo infantil de forma natural.



Imagen 2. Dibujo con café realizado por Leslye que, sorprendida por sus resultados, crea una viñeta anunciando sus logros dibujísticos. Dibujar como niños es una práctica recurrente en la asignatura de dibujo, garabatear es la tarea más importante (2019).

En relación con lo anterior, la imagen 3 tiene un dibujo instruido con base en recuperar el dibujo infantil, pero no solo desde su apariencia, sino desde su esencia, situar al estudiante en una edad a la cual ya no pertenece lo hizo jugar un poco con su memoria y su imaginación.

Imagen 3. Alejandro es un estudiante de la modalidad a distancia, garabateó con lápiz de color hasta construir una forma específica. La instrucción se basó en garabatear, en la plataforma encontró las instrucciones para dibujar, así que el estudiante, desde su interpretación, recurrió a diversas estrategias para realizar la actividad.



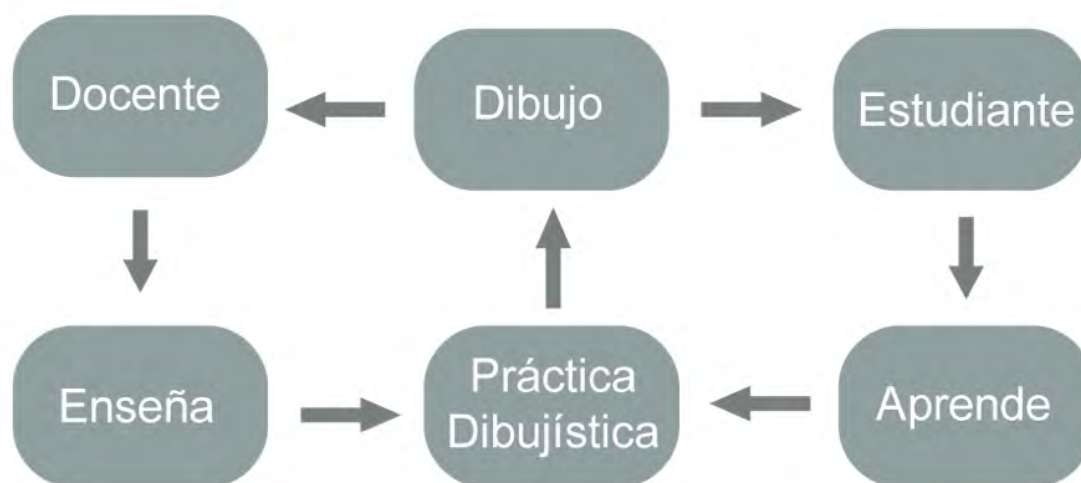
[10] La actividad que dio como resultado este dibujo fue instruida dentro de la emergencia sanitaria (en confinamiento). Se solicitó café soluble para poder diluirlo con agua, se sugirió dibujar con línea sin miedo alguno al trazar. La mayoría de los estudiantes hizo saber que antes de aplicar cualquier medio siempre dibujaban con lápiz, sobre todo para no equivocarse.

Más allá de expresar las emociones y sentimientos al momento de dibujar, el estudiante se enfrentó ante una necesidad que requirió ser atendida. Los motivos para dibujar desde una experiencia subjetiva solo fueron el principio básico de la representación. Lo anterior sugiere que el estudiante debe saber que eso que dibuja es parte de su mundo observado, es una abstracción de lo que sus sentidos han percibido y es proyectado en la representación dibujística.

Aprender a dibujar lleva un propósito, ya que debe comprenderse como un sistema de signos que deben ser inteligibles ante su propia mirada para ser comprendidos en la mirada del otro. Aprender a dibujar está en manos del estudiante, enseñar a dibujar está en manos del docente, alcanzar el objetivo de la enseñanza-aprendizaje es una responsabilidad compartida.

La figura 2 representa el proceso en el que ambos actores se ven involucrados, obtener el conocimiento del dibujo por medio del acto de dibujar puede ser el fin, pero no la finalidad.

Figura 2. Márquez, 2019. *Ruta del acto de enseñar y aprender dibujo*



Nota: Este esquema permite visualizar la ruta del acto de enseñar a aprender por medio de la interacción del recurso de enseñanza denominado práctica dibujística. Llamada así por la constante práctica de dibujar.

El docente enseña dibujo al estudiante por medio de una práctica dibujística conformada por objetivos, actividades de aprendizaje, medios y materiales, estos construyen

una relación académica. Las prácticas dibujísticas^[11] son el vínculo entre el estudiante y el docente, la experiencia que se vive en el acto de dibujar sirve o debe servir para comprender, entender y afrontar su propio aprendizaje, del mismo modo que encontrar en el dibujo posibilidades comunicativas, expresivas y emotivas que lo conduzcan a un nuevo aprendizaje.

Concientizar al estudiante de su experiencia extendida es aprender en una experiencia que no abrume, detenga, perturbe o embote en su aprendizaje integral, se trata de evitar una “experiencia antieducativa” (Dewey, 2010), ya que puede producir falta de sensibilidad y de reactividad.

La figura 3 propone cómo un proceso de expansión de las posibilidades en la actividad de aprender a dibujar en el acto dibujístico. Se observa que, a diferencia del esquema anterior, este tiene una lectura cíclica que puede empezar en cualquier punto.

Figura 3. Márquez 2019. *Simbiosis de la práctica del dibujo*



Nota: Esquema de flujo que permite observar una simbiosis en la trayectoria que lleva la práctica del dibujo en la relación con el estudiante, con su propio aprendizaje y experiencia.

En este sentido, de forma casi paralela en tiempos y espacios, el dibujo se ha transformado, va desde ser un documento visual de carácter histórico, pasando por ser material didáctico en y para la docencia hasta una experiencia única de carácter libre en relación a los modos y medios. Esto ha sido registrado en los libros de arte, diseño, comunicación,

[11] La práctica dibujística es un uso común que forma parte del conjunto de actividades instruidas a realizar por el docente. Son las acciones que sitúan al estudiante en su aprendizaje del dibujo relacionadas con aspectos teóricos y prácticos (conceptos, temas, medios materiales y estrategias).

antropología, arqueología, pedagogía y otros. Así, el dibujo es un documento visual, “es una hoja de papel, es un plano arquitectónico, es un contrato, copias de pinturas, no son bocetos, ni dibujos de ejercicios o apuntes” (Perrig 2005, p. 416).

Los dibujos son documentos históricos que narran los hechos de la humanidad. En este sentido, la enseñanza del dibujo es una actividad y práctica antiquísima que ha tenido que modificarse según circunstancias y necesidades, y que se ha adaptado a los nuevos materiales y las nuevas tecnologías sin perder su esencia expresiva, comunicativa y documental.



Imagen 4. Abigail da cuenta de su experiencia por medio de la expresión de su rostro. La razón tal vez no sea tan clara; sin embargo, es evidente que la estudiante no tiene una experiencia desagradable, contrariamente, parece haber ampliado su expectativa. Dibujo realizado con una vara de madera y tinta china sobre papel blanco (2019), a esta técnica para dibujar se le llamó “termómetro”.

La imagen 4 permite observar cómo el estudiante de dibujo se sumerge en la experiencia de dibujar cuando los medios para dibujar son tan simples que causan asombro. Por otro lado, la imagen 5 expone cómo el estudiante está permeado por una cultura visual de la cual no es libre. Pero sí es libre de apropiación, y dentro de la clase de dibujo V se han creado estrategias para poder modificar las formas de aprender, esto por medio de un proceso de segmentación dibujística que permite al dibujar saber porque se dibuja.

Imagen 5. Miguel reconfigura una representación que devela una copia de su personaje favorito, la copia es una posibilidad para un entendimiento de lo dibujado como proceso y como resultado. Dibujo con betabel sobre tela de 2.50 x 1.50 centímetros (2019).



Y, en pleno siglo XXI, se observan nuevos sistemas y procesos de creación dibujística; es decir, que se está en un nuevo contexto donde todo es posible, al parecer todo es rápido y no hay tiempo para contemplaciones. Las tecnologías de la comunicación, las redes sociales, los medios de relacionarse están sujetos a los cambios inmediatos de su ser social. De forma que los tutoriales se volvieron material didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje del dibujo.

Los medios tecnológicos han acelerado los procesos de representación y han impuesto nuevas estéticas, los cánones de belleza se han adecuados a estilos de superhéroes y animés, configurando el lenguaje del dibujo en procesos técnicos de aparente sencilla resolución; pero al mismo tiempo se ha dotado de otras habilidades y experiencias a los nuevos dibujantes con instrumentos digitales. Es importante decir que las tecnologías son instrumentos que permiten seguir dibujando, que no sustituyen otros medios o técnicas, sino que enriquecen cualquier proceso dibujístico como un medio y un fin.

En la imagen 6 se observa cómo, al momento de dibujar, en esta nueva tradición del dibujo contemporáneo se busca que el estudiante se involucre con los medios, lo dibujado, el dibujo y los procesos desde la necesidad del dibujo y no del dibujante.



Imagen 6. En clase de dibujo V, los estudiantes dibujan en gran formato, pero bajo la premisa del cadáver exquisito, el dibujo se va construyendo según el espacio de la tela del restrirador, a tal caso que el dibujo se develó al momento de dar el último trazo con el be-tabel sobre la manta, 2019.

La enseñanza del dibujo y su carácter de lenguaje gráfico expresivo, permiten expandir las experiencias de aprendizaje desde las cualidades propias de la materia a enseñar, es por ello que de principio la enseñanza se centra en lo que en el pensamiento genérico es el dibujo: una expresión gráfica de carácter individual. Por ello, el dibujo debe ser una actividad que se ejercite siempre, y no cuando se crea que se está “inspirado”.

Desde su etimología, el dibujo está relacionado con: proyectar, expresar, visualizar, percibir, sensibilidad, esbozar, bocetar y diseñar (Mossi 2001), todos ellos implícitos en la enseñanza del dibujo en el aula. Aspectos que deben reconocerse para ejercer la actividad con compromiso y responsabilidad, además de comprender que el dibujo como lenguaje visual requiere de habilidades psicomotrices y del manejo de los elementos de la representación gráfica. Proceso intelectual y creativo.

Es posible que en la práctica de dibujo el estudiante se encuentre inmerso en un conjunto de preocupaciones en torno a su dibujo; sin embargo, la imagen 6 permite ver cómo en la clase de dibujo los estudiantes se ven empáticos con la actividad realizada, la expresión de sus rostros expresa cierto bienestar, sorpresa o curiosidad por los resultados de sus dibujos. Lo más sorprendente para ellos fue la manera de dibujar, el modo de usar los medios y de tratar el material, todo ello relacionado con el movimiento de su cuerpo.



Imagen 7. Clase de dibujo V dibujando con una varita de madera y tinta china, la ubicación de la varita es entre su rostro y su hombro, de tal manera que se dibuja con el movimiento del cuerpo y solo con las manos y la vista puesta sobre el dibujo (2019) a esta técnica para dibujar se le llamo “telefonista”.

Dibujar es una actividad que, dentro de la comunicación visual y el arte, es sustancial para la generación de imágenes como parte del proceso de creación de resultados gráficos^[12]. Sin embargo, es importante decir que el dibujo es el lenguaje no verbal más antiguo y significativo en la humanidad y sobre todo para la etapa infantil, siendo este su mayor medio de comunicación, expresión y recreación.

Por ello, es importante reiterar que dibujar es una actividad humana que se realiza en los primeros años de vida de manera libre y espontánea, es una manera de relacionarse con el mundo, de aprenderlo y asimilarlo. Es el lenguaje no verbal por naturaleza que el ser humano utiliza muchas de las veces sin haberlo aprendido o sin haberse enseñado.

[12] De este modo se fundamenta cualquier representación gráfica en el mundo de la comunicación visual, que bien podría ser este el argumento para fundamentar la enseñanza del dibujo en la carrera de diseño y comunicación visual (tan discutido en el diseño de planes de estudio y diseño curricular). Así pues, pensar al dibujo como un proceso de abstracción de la realidad evidencia al dibujo como un medio y como un fin al mismo tiempo, argumento dado en la conversación en pares con la doctora Alma Elisa Delgado. Por lo tanto, el dibujo, al ser parte de una malla curricular, requiere ser enseñado bajo principios didácticos con fines de afianzar el aprendizaje teórico-conceptual y procedimental para servir o ser un medio, recurso o herramienta en el proceso de diseñar, crear, expresar y/o comunicar.

1.2.1 Dibujar, alcance de una experiencia académica

En una retrospectiva histórica, la enseñanza del dibujo ha sido la base de la enseñanza de las bellas artes en las academias, tradición que llegó a México con la llegada de la Academia de San Carlos en el siglo XVII (1781). Dice Báez (en De los Reyes, 2014) que “para los arquitectos, pintores y grabadores el dominio del dibujo constituyó la premisa de su formación y la vía para su labor creadora” (p. 17). Por esa razón, el dibujo como proveedor técnico y práctico ayuda a desarrollar una facultad cognitiva, emocional y una destreza de una mano educada (De los Reyes, 2014).

Ha sido soporte fundamental de la arquitectura, de la pintura, del grabado, de la construcción civil, la artesanía, el diseño industrial, el diseño tipográfico, de la comunicación, entre otros. Por eso, bajo este argumento, el dibujo ha ganado un lugar propio entre las actividades humanas creativas, de alguna manera es parte intrínseca de un proceso para llegar a un fin determinado, pero es también una actividad autónoma, libre en su expresión.

Razón por la cual en el pensamiento genérico el estudiante, al dibujar, cree dibujar con base en lo que siente, sus emociones y expresiones subjetivas, al mismo tiempo en sus gustos o imágenes preestablecidas por la historia del arte.

En una mirada hacia la tradición dibujística del siglo XIX la experiencia académica, apunta Báez (en De los Reyes, 2014), logró establecer con un método seguro para hacer de los discípulos buenos dibujantes, programaba el aprendizaje en tres etapas: dibujo de estampas religiosas, el dibujo del yeso y el dibujo al natural, a tal caso que el dibujante se hacía acompañar de un cuaderno de apuntes que evidenciaba el proceso dibujístico junto con su propia experiencia.

Por tanto, la sustancia (vida) del dibujo se vio alterada por el naciente siglo XX, siglo que dejó herencia en cada principio pictórico, manifestado por las vanguardias artísticas, contribuciones que aportaron un modo de ver, sentir y crear el arte dentro y fuera de la academia. Las formas de enseñar mutaron a las necesidades plásticas del contexto. El color y la forma se hermanaron en el acto de dibujar para dar un vuelco a una tradición doliente.

El color de los fovistas, el movimiento del futurismo, la armonía y el ritmo del arte abstracto, la fuerza del color, la forma y la pincelada del expresionismo, la poliangularidad del cubismo, la síntesis de la forma en el constructivismo, lo onírico del surrealismo y el juego del dadaísmo impactaron en las nuevas necesidades de la sociedad y el arte, un arte incrustado en los conflictos bélicos en medio de una nueva experiencia y una sensibilidad

crítica protagónica, así la estructura dinámica y la sustancia de cada manifiesto pictórico^[13] colisionaron para que las artes, desde sus entrañas, instauraran nuevos principios de creación y a consecuencia se alteró la enseñanza y el aprendizaje.

Entre la tradición y la innovación, el arte y el dibujo se recrearon dentro de una nueva tradición histórica, sentando nuevas bases en los procesos de creación y, por lo tanto, en la enseñanza, alterando de igual forma la relación entre el que enseña y el que aprende.

La línea, la forma, el color, el movimiento y la dirección fueron en su momento para Paul Klee, artista colaborador en la escuela de la Bauhaus, los elementos de análisis formal para la comprensión de las artes plásticas. Pero, sobre todo, en la enseñanza del dibujo desde la estrategia de enseñanza de Klee, tiene resonancia en las prácticas dibujísticas en pleno siglo XXI, que con fines de comprender la estructuración de una composición gráfica pictórica hoy día puede tener diversas aplicaciones en la enseñanza del diseño y las artes.

Es importante mencionar el aporte que Adolfo Best (1923) deja en su *Manual del dibujo*, quien desde una breve reseña explica los elementos fundamentales del arte mexicano. Allí comenta: “el dibujo desarrolla la memoria e imaginación, dando facilidades de expresión” (p. 98) y agrega que “el dibujo afina el sentido del ritmo, la armonía, formando así el gusto” (p. 98). Cabe decir que hace mención de algo tan básico como las líneas, las curvas, las espirales, las líneas ondeadas, que cobran un sentido particular, ya que son parecidos a los garabatos de la primera infancia.

Dewey (2010) afirma que “el aprendizaje del pasado puede convertirse en un instrumento potente para tratar eficazmente el futuro” (p. 70). Si bien Best no nos enseña a dibujar, sí nos enseña la importancia de los elementos básicos en cualquier creación dibujística y diseñística aludiendo a las formas libres de acción.

De ser así, la apropiación de la enseñanza del pasado es ahora un pilar de enseñanza que abstrae procesos, técnicas y estrategias de aprendizaje que fungen como base primaria en la comunicación dialógica entre el docente y el estudiante.

En las llamadas escuelas al aire libre en principios del siglo XX se invitaba a ver, vivir, pintar, y bajo la iniciativa de talleres libres la enseñanza del dibujo tomó un respiro fuera de la academia, se expandió a un público no especializado en las artes, abrió su espectro de conocimiento y se relacionó con el mundo.

En este sentido dice Reyes (2014) que se crearon clases de dibujo en la escuela Militar para alumnos con habilidades y disposición en este ramo, considerando que les sería muy

[13] De Micheli, M. (1991) en su texto “Las vanguardias artísticas del siglo XX” realiza un análisis desde un aspecto teórico-histórico creando un pasaje de cada vanguardia.

útil y provechoso, bajo el argumento de que era un área inherente a la carrera militar.

A su vez para la carrera de Minería se dispuso enseñar dibujo lineal, dibujo del natural además de sus respectivos estudios especializados. Ante esto Pérez Salas (en Reyes 2014) argumentó que “el dibujo es la lengua universal de los artistas, su estudio es de primera necesidad en toda buena educación; es indispensable al obrero, al artista, al sabio: útil para el hombre de negocios, como descanso de sus ocupaciones” (p. 74).

Entonces, el artista, el dibujante y el dibujo salieron de la academia y se hicieron de otra especie, se enseña en espacios cerrados, al aire libre, se enseña bajo tópicos académicos y al mismo tiempo en medio de una repentina dibujística. La experiencia se expande.

La tradición se vio mermada, la ausencia de profesores de dibujo inhibía la expectativa de la expansión de la enseñanza del dibujo a todo público. Sin embargo, la tradición de la enseñanza dentro de la academia se fortalecía dentro de las artes como una herramienta para transcribir ideas.

Ahora bien, desde otra perspectiva, es necesario apuntar que en las postrimeras del siglo XX hubo una afluencia de la enseñanza del dibujo publicitario, de historietas y cómic, acotando con esto que la enseñanza era distinta a la académica, a tal caso que se llegó a decir que si se deseaba hacer muñequitos, se evitara entrar a la academia (Camacho, en De los Reyes, 2014). Con esto nació una nueva tradición de la enseñanza del dibujo especializado, con el tiempo se ha agregado el dibujo del superhéroe y los personajes de ficción.

Entonces, las artes y el diseño se entrelazan con el dibujo en sus procesos y materiales, en casos específicos el dibujo se deja ver en el proceso, en otros se funde como una sola cosa, y en otros tantos se separa en algún momento de su resultado como un producto independiente.

Visto de otro modo, la enseñanza del dibujo contempla desde una perspectiva plástica hasta una perspectiva técnica, ya que el dibujo históricamente es una actividad que se relaciona con la creatividad, la imaginación, la habilidad técnica y las emociones, técnicamente está vinculada con el arte^[14].

En el mundo de la enseñanza-aprendizaje profesional lo anterior cobra otro sentido, ya que enseñar y aprender una actividad para un fin específico va más allá de la expresión artística, está sujeto al acto de aprender a dibujar bajo un propósito. Y en el alcance de una

[14] En el sentido ordinario es un pensamiento generalizado, el artista dibuja y por lo tanto se relaciona con las emociones, con una habilidad, con una destreza añadida de forma natural. Cualidades que no todos poseen, así pues, cualquiera que quiera dibujar sin ser artista se ve en desventaja de aquel que tiene esas habilidades. Pero al mismo tiempo se ve el lado contrario, el que ya sabe dibujar de forma natural por sus cualidades se ve descontextualizado cuando a este se le enseña otro modo de dibujar.

tradición el dibujo con modelo vivo responde a esta necesidad académica que lejos de ser útil, muchas veces dispersa la necesidad de este recurso dentro de la enseñanza del dibujo en diseño.

La imagen 8 ejemplifica cómo en clase de dibujo permea la tradición del recurso didáctico del modelo vivo.



Imagen 8. Dibujo realizado en clase de dibujo V con el medio del acrílico, lo más importante del ejercicio era poder relacionar las partes del cuerpo para una lógica proporción (2019).

En este sentido, el dibujo tiene pertinencia en planes de estudio en casi todos los niveles educativos, en cada uno de ellos tiene un valor significativo que a su vez es preocupante^[15], ya que en su enseñanza el aprender no solo satisface necesidades curriculares, sino también con gustos del estudiante, quien se considera con habilidades para el dibujo, las cuales puede poner en juicio cuando se encuentra en una enseñanza profesional con fines específicos.

[15] La enseñanza y el aprendizaje de las artes, el diseño y la comunicación visual en la educación superior tienen sus propios problemas por resolver, estos van de lo general a lo particular y de lo particular a lo específico. Uno de ellos se centra en el diseño mismo de planes de estudios; otro en el diseño curricular, la elaboración de programas de asignatura, así como la inmersión de las tecnologías en los sistemas de enseñanza, la creación de material didáctico, la administración y planeación escolar, los criterios de evaluación y desempeño, el clima en el aula, sin dejar de lado la investigación educativa y los sistemas de evaluación docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el espacio específico del aula.

Sumado a lo anterior, tener una habilidad para el dibujo está vinculado con el hecho de desarrollar las facultades psicomotrices, que por medio de la práctica en el acto de dibujar se despliegan. El dibujo como actividad humana dotada de capacidades sensibles, mentales y motrices (Acha, 2016) ayuda a concretar una idea, un pensamiento, o un concepto determinado, esto permite entender al conjunto de elementos gráficos como una comunidad posible de nombrarse una a una como: la línea, la forma, el color, la textura, el movimiento, la dirección, el equilibrio entre otras.

Por lo tanto, en su enseñanza debe existir una sistematización para el buen aprendizaje. Si bien es cierto que el dibujo es una actividad que se reconoce por su libre expresión y manifestación de emociones ajustado en un ideal romántico del siglo XIX, también es cierto que es una actividad que requiere ser instruida para ejecutarla con libertad, confianza, seguridad y autocrítica.

Fernández (en De los Reyes, 2014) argumenta que “el diseñador visual sigue el mismo proceso creativo que un artista: concibe o prefigura una idea para ser representada” (p. 379), y en este sentido el dibujo plasma en un espacio por medio de la forma; el diseñador y el artista comparten un mismo sistema de enseñanza del dibujo, pero tal vez no un mismo sistema de aprendizaje, lo que hace la diferencia no es el proceso, sino el fin o la intención del dibujo.

En este sentido Berger (2010) dice que “los contornos que uno ha dibujado ya no marcan el límite de lo que ha visto, sino el límite de aquello en lo que se ha convertido” (2005, p. 7); las palabras de Berger acercan al estudiante al dibujo de forma sutil y casi encantadora. Deja al imaginario la posibilidad de descubrir en el hacer lo que va siendo. En tal caso, la enseñanza del dibujo de forma particular requiere tanto del conocimiento del área, del sentido intuitivo, de la experiencia del acto de dibujar como del entendimiento del dibujo como lenguaje visual^[16], sumado a las habilidades, intereses, aptitudes y capacidades propias del estudiante.

[16] “El Lenguaje es o un momento del logos o es el logos mismo. El logos-lenguaje era así equivalente a la estructura inteligible de la realidad. Desde los comienzos de la “filosofía del lenguaje” por tanto, vemos hasta qué punto la cuestión del lenguaje y la de la realidad como realidad están estrechamente imbricadas” (José Ferrater Mora. Diccionario de filosofía, tomo II. p. 32). En el mismo sentido se aborda al dibujo como lenguaje, un lenguaje con particularidades propias. Como un sistema o proceso de abstracción de la realidad, gracias a su configuración y uso de elementos gráficos denominados “alfabetividad visual”, aspectos relacionados con el concepto de dibujo desde su origen etimológico. Que se refiere a un sistema estructurado de un discurso no verbal. Y al mismo tiempo como un sistema de expresión que permite decir de otra manera lo que con el lenguaje hablado y gestual no es posible decir, o que por elección sea el dibujo el medio de comunicación y expresión libre. Así pues, los lenguajes pueden clasificarse según tres funciones: la expresión, la apelación y la representación (clasificación propuesta por Karl Buhler. J. Ferrater, diccionario de filosofía, p. 34).

Y desde un planteamiento académico, las prácticas dibujísticas y las estrategias de enseñanza que llevan a alcanzar los objetivos e intereses particulares de cada estudiante, requieren de un proceso creativo que se relacione en función a un propósito específico más allá del contenido de asignatura, ya que es importante situarse en la experiencia del mismo aprendizaje del dibujo.

Por ejemplo, la imagen 9 permite ver un dibujo suelto, nada rígido, con potencial de expandirse, esta proyección es posible porque ha sido realizado, visto y analizado desde las necesidades de la propia área del diseño editorial.



Imagen 9. Maricela es diseñadora de la comunicación gráfica, está a cargo del departamento de diseño en CONAPO. Ella expresó que su dibujo originalmente es muy rígido y que en este ejercicio pudo ver otras posibilidades del dibujo. Es tan dinámico, expresó, que ahora lo usará en el diseño editorial o como ilustración. Dibujo realizado en el laboratorio taller de Fanzine: Dibujo desterritorializado (FAD-UNAM). Garabateo por diez minutos con pluma y tinta de pluma sobre papel blanco (2022).

En este sentido, repensar la experiencia de dibujar deviene de un compromiso colaborativo, tal como lo hizo Maricela y los otros participantes del taller. Ante esto, Dewey (2010) explica que:

el educador es responsable del conocimiento de los individuos y del conocimiento de las materias que facilita la selección de las actividades que lleven a una organización social, una organización en la que todos los individuos tengan una oportunidad de contribuir algo y en que las actividades en que todos participen sean el principal sostén de control (p. 97).

En el mismo caso se encuentra la imagen 10, que muestra cómo Viridiana integró en el Fanzine los dibujos realizados, al convertirlo en un material didáctico permitió un trabajo en colaboración con sus hijas para fomentar la lectoescritura, afianzada por el dibujo libre y espontáneo.



Imagen 10. Viridiana es egresada de Diseño y Comunicación Visual (FESC UNAM). La participación que tuvo en el taller “Dibujo desterriteorizado” la hizo reflexionar sobre la tarea vital que tiene para con sus hijas, por esa razón propuso desde el principio que ella utilizaría el dibujo como estrategia de comunicación, y con ello fomentar el trabajo en equipo. Dibujo realizado con plumilla y tinta china sobre papel blanco bajo el concepto de línea horizontal. (2022)

Con relación a la cita anterior, el resultado dibujístico podría ser de ambos cuando la tarea se cumple bajo precisas estrategias de enseñanza que coloquen al estudiante como el actor principal de este binomio. Como se ha dicho con anterioridad, aprender a dibujar puede ser el fin, pero no la finalidad. Por ello, es importante situar el objetivo del ejercicio del dibujo en las prácticas dibujísticas, si bien aprender es la primera situación es importante hacer saber para qué se aprende. Aplicar y comprender lo que aprendió rebasa la situación anterior. Entender cómo es la experiencia del acto de dibujar y reflexionar la experiencia de aprender a dibujar sería la esencia y razón de aprender a dibujar conscientemente.

Es de suma importancia también la relación con otras áreas de conocimiento: saber sobre historia del arte, aspectos básicos de la pintura, identificar los elementos de la imagen y reconocer los tópicos de la comunicación visual requiere del cruce interdisciplinar.

En la imagen 11 los estudiantes, mientras dibujan, conversan sobre sus gustos, intereses y perspectivas del futuro. Una colaboración en el aprendizaje insta a que el dibujo pueda estar acompañado de distintas experiencias. En este ejercicio se invitó a los estudiantes a conversar sobre las necesidades del dibujo en su área de especialización.



Imagen 11. En la clase de dibujo, los estudiantes tratan de concentrarse en el trazo, el gesto y el dibujo intercambiando de sustrato en medio de una conversación. Actividad que requiere de mirar el dibujo en cuestión sin distraerse con nada. Plumilla artesanal y tinta china (2019).

La enseñanza no radica solo en los medios y las técnicas, sino en expandir la experiencia de vida -una vivencia personal- que dé al estudiante posibilidades receptivas con injerencia en todo su espectro perceptual. Recurrir a técnicas de representación no es suficiente, trazos con sentido, composiciones y el uso exclusivo del lenguaje de representación, implica un esfuerzo no solo sensible, sino reflexivo, intelectual, conceptual y manual^[17] de quien lo enseña y de quien lo aprende.

También es importante mencionar que, ante estos saberes, la enseñanza del dibujo se ve tocada por los grandes dibujos de la historia, ubicados en el Renacimiento, Barroco y Romanticismo y que se observan en los manuales, catálogos de obra o libros de la en-

[17] Este principio hace la diferencia de cualquier representación hecha por alguien que desconoce las bases formales de representación, y por alguien que no solo las conoce, sino que las aplica. Soltarse es la mejor opción, diseñar, proyectar, trazar líneas largas, tenues, fuertes, sombreado, esfumado de ser necesario, entonar, definir. A esto, dice Margarita Saloma en su texto *Dibujo natural*: “la rápida y correcta interpretación de ciertas informaciones, como planos o datos de carácter gráfico, es absolutamente necesaria para la adquisición de conocimientos básicos para desarrollar la madurez suficiente que se necesita para resolver los problemas gráficos a los que el diseñador gráfico se enfrenta todos los días”. La representación gráfica, de principio, se vincula con el acto de dibujar.

señanza del dibujo. Dibujos situados en contextos diversos que hoy día son idealizados y tomados como referencia en el aprendizaje del dibujo.

Por ello, el estudiante busca vivir la experiencia de dibujar como esos referentes visuales que le sirven de ejemplo que copia para beneficio de su propia experiencia. A esto, dice Dewey (2010) que:

una experiencia puede ser inmediatamente deleitable y, sin embargo, provocar la formación de una actitud perezosa y negligente, esta actitud entonces llega a modificar la cualidad de las experiencias siguientes e impedir que la persona obtenga de ellas lo que puede ser de sí (p. 72).

Es posible que esto ocurra en el proceso de aprendizaje del estudiante de dibujo al encontrarse envuelto en un mundo de referentes visuales. Y, al comparar sus propios resultados, se vea inmerso en hábitos que lo dispersen y desinteresen, de su acto dibujístico sin pasar a ser reflexionados de manera objetiva.

La imagen 12 permite ver un dibujo colaborativo sobre muro, donde cada estudiante se responsabilizó por su propio espacio otorgando identidad personal. La práctica dibujística surgió de inquietudes de los estudiantes con el objetivo de dibujar libremente para llevar a su práctica experimentación de medios y materiales, los cuales fueron a decisión de ellos, no hubo instrucción, solo hubo colaboración y acompañamiento. La práctica fue realizada por los estudiantes de forma continua por un año y se vio interrumpida por situaciones no académicas, pero que sí impactaron en lo académico.



Imagen 12. ¿Quieres dibujar? ¡Dibujal! Dibujo en el muro del edificio de diseño en FESC-UNAM. Actividad que fungió como primera actividad del doctorado (2020-1).

Dice John Berger (2011) en su texto *Sobre el dibujo*, que la enseñanza del dibujo “es un lugar común y que reside en mirar. Descubrir líneas donde no las hay, descubrir figuras donde solo objetos existen” (p. 7). Y eso es dibujar, descubrir, sorprenderse por lo que se descubre^[18]. Por lo tanto, al que dibuja se le llame dibujante.

Por otro lado es posible que con lo anterior se abra otro tipo de tradición, como ejemplo, Edwards (1984) enseña a dibujar con el lado derecho del cerebro bajo ejercicios y prácticas instruccionales. Se enseña a dibujar esferas imaginadas con principios técnicos estéticos referenciales. Se obliga a aprender las proporciones humanas para encajar en figuras geométricas con los estándares ajustados a nuevos estereotipos.

Está el caso de *Modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo*, texto de Mayra L. Carrillo (2013), que manifiesta la necesidad de crear sistemas de formación docente desde la perspectiva pedagógica, enfocándose a la enseñanza del dibujo en jóvenes específicamente donde ya no se copien modelos (representaciones) de otro tiempo. Investigación in situ que permitió poner en la mesa los sistemas de enseñanza del dibujo.

En este sentido, existen manuales especializados para el dibujo del cómic, la historieta y personajes fantásticos, que al paralelo caminan con los grandes libros de arte, del dibujo de la anatomía artística y que conservan la nostalgia de otros tiempos, que sirven de referente para cualquier tipo, estilo o función dibujística de aquel que le gusta y desea dibujar.

Todo dibujo tiene el mismo principio técnico y conceptual. Desde los textos más antiguos hasta los tutoriales muestran una tradición esquematizada del aprendizaje del dibujo.

Por todo lo anterior la figura 4 integra algunas abstracciones conceptuales sobre el dibujo que los autores antes citados han hecho, de tal forma que en la sumatoria de opiniones se entreteje la enseñanza del dibujo que hoy día permea las aulas de dibujo.

[18] Cabe citar el proyecto educativo “Dibujo expandido” taller-exposición que se realizó en la Universidad de Granada, cuyo objetivo fue crear vínculo con la comunidad escolar de diversos niveles educativos, donde se expuso que el arte contemporáneo es el eje principal que estimula los distintos procesos de aprendizaje en los que interviene la percepción, la emoción, el pensamiento y la interacción social. La MADRAZA. Centro de Cultura Contemporánea de la UGR, (2015) Granada.

El texto que evidencia la actividad realizada describe cómo la exposición se articuló en varias líneas y alrededor de cuarenta dibujos en blanco y negro de formato diverso, entendidos como un proyecto de largo recorrido que acaba formulando un conjunto expositivo del que destaca un mural de dimensiones monumentales. La instalación contiene seis dibujos de carácter enérgico y expresionista que devela la psicología de la escena que representa a la figura femenina y otros temas de la sociedad actual.

Figura 4. Márquez H. 2021. Teorías del dibujo

Acha	Narvaéz	Carillo	Edwars	Berger
Manual y lingüístico	Integración de varias disciplinas	No se copien modelos	La imaginación y memoria visual	Es descubrir

Nota: La tabla conserva los parámetros que permiten diferenciar las interpretaciones teóricas en relación al dibujo desde diferentes apreciaciones teóricas.

La tabla anterior deja ver que el dibujo es una actividad manual y lingüística que debe integrar varias disciplinas para no solo copiar modelos, sino hacer uso de la imaginación y la memoria visual. Es posible que esto esté sucediendo en las aulas, por ello es necesario repensarlo desde el aula y las necesidades de las profesiones que tiene al dibujo como herramienta y procesos gráfico.

El dibujo al expandir sus fronteras, ser un medio y al mismo tiempo ser emancipado lo lleva por caminos inciertos. Al expandirse como una actividad y como un lenguaje no verbal parece ser de dominio público y al mismo tiempo inaccesible.

En este sentido, es oportuno citar a Tamés y Bata (2019) cuando dice que

dibujar a mano, implica armarse de un arsenal de imágenes, experiencias sensoriales, emocionales y espaciales. Una vasta memoria, cultivada eventualmente aflora al momento de proyectar. Prefigurar aquello que no existe solo puede ser significativo en la medida en que se internalicen las experiencias (p. 16).

Entonces, invitar al estudiante a dibujar funciona en torno a moverle de lugar, pero no solo del lugar físico, sino sensorial, experiencial, vivencial. Por ejemplo,

La imagen 13 permite evidenciar que los estudiantes están listos para dibujar. Atención, percibir detalles que solo al alcance de su experiencia dibujística pueden ver. Moverle de lugar era el objetivo.

Imagen 13. En el primer coloquio del posgrado de estudiantes de maestría y doctorado, se hizo una invitación a dibujar mientras se presentaba la investigación en cuestión y una estudiante hizo un dibujo de la autora de esta tesis y este fue el resultado. Un dibujo no instruido, pero sí evocando la infancia. El gato lo tomó de una diapositiva que se proyectó, ella creyó que era fundamental colocarlo en el dibujo. Dibujo a pluma sobre papel de 5 x 8 centímetros (2020).



Finalmente, en talleres, cursos y asignaturas de dibujo, se busca dar al estudiante herramientas diversas que están relacionadas con aprender dibujo y a dibujar. La actitud dibujística que consta de entablar un diálogo con lo dibujado; la actitud representativa que esté en armonía con el lenguaje de la representación gráfica; la actitud reflexiva que está vinculada con el constante cuestionamiento del qué dibujar, para qué dibujar y, la actitud estética, aquella que va más allá de lo técnico, una especie de sentido común donde el juicio, la crítica y la subjetividad se entrecruzan, sin dejar de pasar por la tradición heredada de la enseñanza y el aprendizaje de la academia, de igual modo deteniéndose en las vanguardias artísticas y los nuevos estilos de manga, cómic y superhéroe que a los estudiantes gusta mucho, ya sea por moda o porque la cultura visual es demandante y rigurosa.

1.3 Enseñar y aprender a dibujar en un contexto cambiante

Mis dibujos los veo distintos, no tuve tiempo para pensar si la línea estaba chueca o mal colocada sobre el sustrato, si el color era el adecuado o no, si me sentía cansada, si el sustrato era el adecuado, si había manchado de más, si podía surgir algún otro “problema” durante la práctica. Solo observaba las luces, las manchas, los puntos, las líneas, los resultados que los medios produjeron en los sustratos, las sensaciones de mi cuerpo, las de mis compañeros, las de la Maestra, así que ahora que realizo la integración de mis dibujos en este documento, me siento tan orgullosa y satisfecha porque nunca hubo tiempo para futurizar o arrepentirme, simplemente me fundí en la experiencia y el resultado es sumamente agradable y coherente con lo que para mí significa el dibujo (Vianey Guzmán Cano, exestudiante de Diseño y Comunicación Visual y asidua participante en los cursos talleres y laboratorios, 2021).

En el contexto de la cuarentena prolongada dada por el virus del SAR-COVID19^[19] (marzo 2020-abril 2022), se vio la necesidad de incursionar en la enseñanza a distancia mediada por tecnologías, todo esto mientras se regresaba a clases presenciales, concepto que fue acuñado conforme la cuarentena se fue extendiendo.

Se puso en práctica la enseñanza de las artes y los diseños mediada por tecnologías o medios de comunicación digitales, que en otros momentos fue motivo de discusión en reuniones colegiadas, consejos técnicos y consejos académicos de área con la duda de la

[19] En el año 2020, el mundo se vio alterado por un virus que afectaba las vías respiratorias y para evitar el contagio se cerraron escuelas, plazas comerciales, instituciones gubernamentales, servicios, espacios turísticos. Una cuarentena se convirtió en un aislamiento o confinamiento. Alteró la cotidianidad y parece que en muchos lugares el mundo se detuvo.

* En el Departamento de Diseño y Comunicación Visual de la FESC UNAM, se implementaron cursos por medio de las tecnologías de la comunicación. Sin embargo, en la modalidad a distancia ya se venían dando por medio de la plataforma moodle.

enseñanza y, por supuesto, del aprendizaje^[20]. Esto significó en la investigación un hallazgo^[21] que permitió la expansión de la enseñanza del dibujo*.

Desde la perspectiva del dibujo como soporte de la representación, herramienta gráfica proyectual y conceptual el acto de enseñar a aprender a dibujar se presentó como un intercambio interactivo, de continuidad (Kolb 2006) y de dialogicidad como un proceso crítico propositivo y esperanzador (Streck, Redin, Zitroski 2008, p. 152).

En este sentido fue necesario seleccionar las condiciones óptimas de los aprendizajes ulteriores del estudiante, extraer la esencia de lo aprendido, para poder expandirlo hacia la acción misma de ser estudiante, con las posibilidades aplicativas para la vida, que permitieran aprender en un momento dado lo útil, lo valioso, lo sustancial y lo crucial, y que con ello se esté listo para la resolución de problemas, sobre todo, enfrentar situaciones complicadas como las que se suscitaron entre el año 2020 y 2022.

Por ello, con el fin de afianzar las experiencias del acto de dibujar y crear nuevas experiencias en el aprendizaje del dibujo en esta situación compleja, se implementó como principio básico la instrucción directa por medio de las aulas virtuales zoom, aulas que se transformaron en espacios de convergencia permitiendo otro tipo de comunicación entre el docente y el estudiante. Lugares virtuales que se implementaron como la prolongación de las aulas, talleres y laboratorios escolares.

Extender las experiencias y con ello evidenciar que no hay límites que perjudiquen el principio básico de la educación, es apostar por la capacidad de adaptación del ser humano ante situaciones riesgosas. Escenario que generó el cambio necesario para el crecimiento del ser humano, pruebas obligadas que muchas de las veces devienen de sucesos no esperados.

Las condiciones contextuales pandémicas por el SARS-19 en las que se vio inmersa la enseñanza de las artes, el diseño y la educación en general, no restringió la tarea del docente, ya que las situaciones desfavorables se vieron como un área de oportunidad que dieron la pauta a otras formas de enseñar y, por lo tanto, a otras formas de vivir el acto de aprender.

[20] En el año 2012 se presentó ante el Consejo Académico de Área de las Humanidades y las Artes la propuesta de la modalidad a distancia de la licenciatura de Diseño y Comunicación Visual por la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, el consejo dio el voto de confianza bajo los comentarios de no ser posible enseñar asignaturas prácticas a distancia, ya que estas requerían de los talleres exprofeso para las asignaturas de dibujo, diseño y geometría, o los talleres de sistemas de impresión y aerografía. En el contexto del año 2020, la experiencia era otra.

[21] Cabe decir que en un inicio la investigación se planteó para observar a los estudiantes de dibujo V en relación a su experiencia de dibujar en el taller de dibujo, aspecto que se vio alterado por la pandemia, redirigiendo el trabajo investigativo a la nueva situación educativa.

Los medios digitales dados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación se tornaron como espacios emergentes para la continuidad de la tarea docente. Así pues, bajo estas circunstancias, los cursos presenciales dejaron de impartirse forzosamente dentro de la escuela y, por otro lado, la enseñanza en la modalidad a distancia cobró relevancia.

Era un hecho que no se debía bajar la guardia ante esta situación de incertidumbre, por ello se recurrió al periodo intersemestral, donde se propusieron cursos diversos a los estudiantes como apoyo a su aprovechamiento académico, ampliación de conocimientos, dispersión u otro objetivo permitido para no abandonar la experiencia del aprendizaje. Cabe decir que estos cursos fueron un respiro, un espacio abierto y opcional, que, con el fin de aprender de forma libre, menos rigurosa y sin el compromiso de una calificación, los estudiantes optaron por cursarlos según sus gustos e intereses, ya que lo importante era dibujar.

A lo largo de los dos años de pandemia (2021-2022) se impartieron cursos^[22] extra-curriculares de dibujo en línea, que se ocuparon en recuperar actividades de dibujo V que, basados en la enseñanza presencial, se caracterizaban por mover al estudiante en un intercambio de experiencias, invitándole a experimentar y descubrir por su propia iniciativa otros modos de dibujar.

He aquí la ganancia de esta situación adversa, los cursos se abrieron para toda la comunidad estudiantil de Diseño y Comunicación Visual en FES Cuautitlán, en beneficio de todos sin distinción alguna. Y, en este sentido, los cursos y talleres fungieron como evidencias factibles de la incertidumbre de la enseñanza de asignaturas prácticas a distancia mediadas por tecnologías.

Por tanto, en seguida se comparte la particularidad de la experiencia de los cursos intersemestrales dados a lo largo de dos años de pandemia, que fungieron como información relevante para la investigación en curso. En ellos se detectó cierto gusto al dibujar al inhibir el miedo al error.

Con el fin de recuperar actividades implementadas de forma específica en la asignatura de dibujo V resguardadas en el olvido, se propuso en dichos cursos que los estudiantes se vieran satisfechos por las actividades realizadas y posteriormente por los resultados obtenidos. De este modo, se reflexionó de forma particular que la enseñanza del dibujo extracurricular permite que el estudiante se libere de ciertos prejuicios, obligaciones y rigurosidades que le causan experiencias no gratas y muchas de las veces frustrantes.

[22] Antes de la pandemia los cursos se impartían de forma separada, unos para la modalidad a distancia y otros para la modalidad presencial.

1.3.1 El punto es dibujar. Cursos emergentes para la recuperación de la experiencia del acto de dibujar

El dibujo como práctica, fue el primer curso impartido en el semestre 2021-2; cabe decir que el estudiante de diseño de la modalidad a distancia no contaba con prácticas de dibujo sincrónicas con el asesor, esta era la primera experiencia fuera de la asignatura. Se incurrió en la instrucción de forma sincrónica que iba desde el reconocimiento de la línea hasta la exploración de los medios con ojos cerrados. En palabras de un participante, dijo haber recuperado el gusto por la práctica del dibujo.

La gestualidad de cada medio fue lo más importante, pero lo que se observa en la imagen 14 solo se lograría si cada participante soltaba su cuerpo y se dejaba guiar, que al soltar su medio sobre su papel sin prejuicio alguno este dejaba una sutil huella.



Imagen 14. Aquí se muestra un dibujo con plumones, punteando al ritmo de lento, medio y rápido en lapsos de tiempo.

Al mismo tiempo, se dictó el curso intersemestral para la Unidad de Posgrado en artes y diseño. *Encanto y desencanto. La experiencia del acto de dibujar*, que se presentó para estudiantes de maestría y doctorado bajo la invitación de volver a dibujar, aspecto que parecía necesario.

Los participantes se dejaron instruir como si fueran niños pequeños, cada sugerencia de recortar, unir, escribir, trazar, garabatear, rayar la llevaron a cabo como si nada preocupase en el mundo. La línea tiene varias funciones, y en este caso la línea servía para dibujar escribiendo.

La imagen 15 dejó ver trazos, manchas y puntos, resultado de lo instruido en una práctica de tres horas. En este caso cada participante compartió su nueva experiencia al dibujar, resaltando que dibujar es una práctica que se había dejado de ejercitar y encontrando en este curso la posibilidad de no dejar de dibujar nunca más.

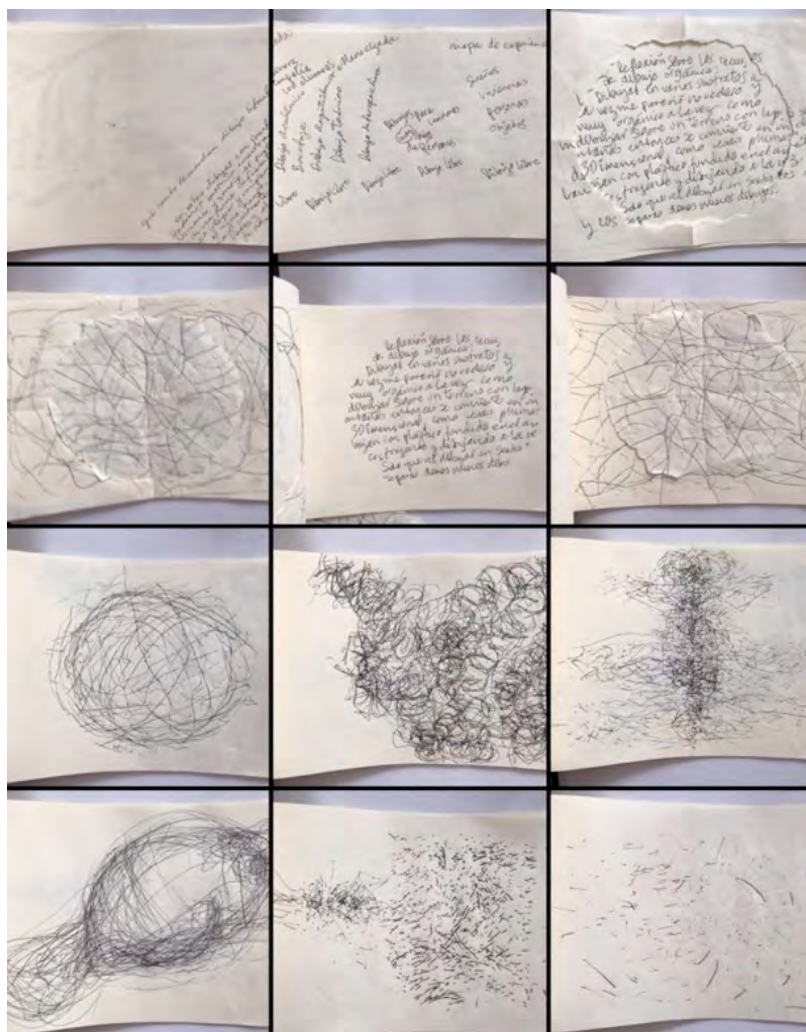


Imagen 15. Mosaico de dibujos que ilustran algunos de los resultados obtenidos por medio de la instrucción directa a distancia.

Las aventuras de la línea, el color y la forma y en Encanto y desencanto en la ritualidad del acto de dibujar, se vislumbraron como la oportunidad para recuperar la esencia infantil del dibujo. Partir de un círculo y darle personalidad como lo muestra la imagen 16 se fue dando en función de que cada uno sintió que los trazos eran libres y se deslizaban por el sustrato.

Es un hecho que dibujar sin prejuicio trajo consigo varios logros, además de jugar un poco con cada elemento gráfico. Las instrucciones se dieron en la cortesía de invitar al participante a dibujar como si fuera niño. Costó un poco de trabajo, pero al final cada participante tuvo sus resultados, con los cuales se sintieron identificados.

Imagen 16. Dibujo con plumones bajo la instrucción de rayonear. Seguir el movimiento o impulso natural, fue la única indicación para dibujar, lo demás es fruto de la imaginación.



En *Dibújame un cordero*, conforme fueron pasando las sesiones se leía un fragmento del Principito (Saint-Exuperi 2019) que se usó como metáfora para poder dibujar. La imagen 17 es un ejemplo que permitió descubrir las dimensiones de la línea como lenguaje visual según su cualidad. El Principito tenía bien despierto el sentido lógico del dibujo y de la línea. Sabía si el cordero estaba enfermo, viejo o, si era cordero o carnero.

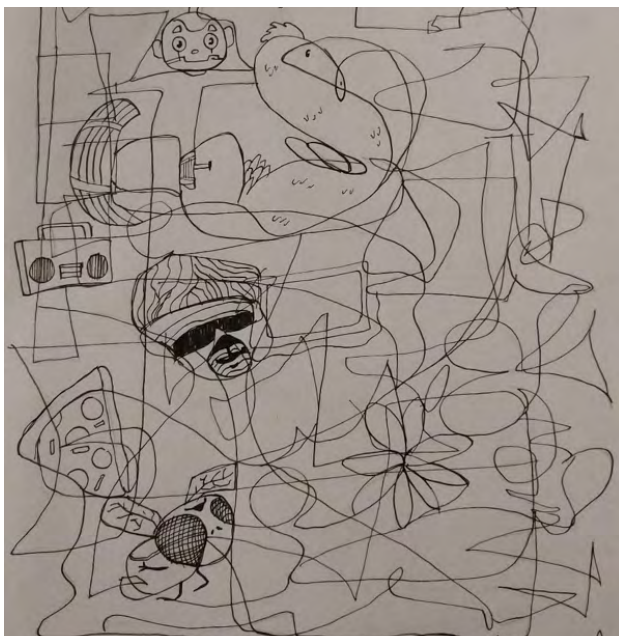


Imagen 17. Dibujo llamado –derivas- dibujo con línea continua jugando con direcciones y formas.

En *El dibujo, una práctica cotidiana no tan cotidiana*, se dispuso a jugar con medios no convencionales como betabel y café, que otorgaron al participante la oportunidad de moverse de sus medios convencionales, se redimió el mito de: “cuando se dibuja, no se come”. En este caso se dibujó degustando los medios con los que se dibujaba.

La imagen 18, dibujo con betabel, dio paso a una práctica no ordinaria, la sustitución de la línea trazada por un medio convencional de dibujo se vio tan natural, que una participante fue a su jardín y trajo limones, aguacates y lechuga. Ya sin sorpresa alguna los tomó, preparó su ensalada y dibujó.

Imagen 18. El dibujo hecho con betabel se realizó durante la acción de comer y dibujar. Dejar huella en el accidente.



De igual manera se partición en proyectos de investigación de larga duración, por ejemplo: El proyecto titulado *El cuaderno de dibujo. La ritualidad del acto dibujar* (PIAPI-ME-FESC-21) con un año de duración, visualizó la necesidad de recuperar la tarea constante de dibujar o de diseñar. La imagen 18 muestra cómo para la comprensión de procesos del diseño por medio del lenguaje del dibujo, se tuvo que recurrir al movimiento, dirección, calidad y prolongación de la línea.



Imagen 19. Dibujo con línea continua que tuvo su inspiración en cuadernos de dibujo de diseñadores que esbozan, apuntan y estudian diversos motivos con lo básico de la representación.

Por otro lado, en la División de investigación de la FAD se realizó el laboratorio taller del *Fanzine, dibujo desterritorizado* (2022), espacio de investigación que dio apertura a proyectos, cursos y talleres tanto a estudiantes de la misma facultad como tocando sensibilidades latinoamericanas, esto gracias a su difusión en las redes. La imagen 19 logra mostrar el proceso del dibujo y su resultado en un fanzine.

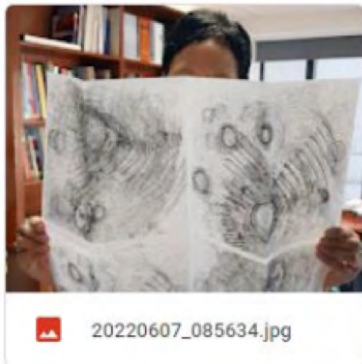
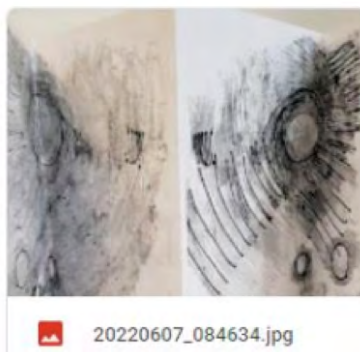
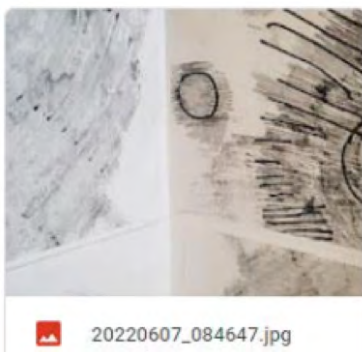


Imagen 20. Conjunto de dibujos que resultaron de la práctica expreses de círculos destellantes, manchas, líneas y color



También es importante compartir que se tuvo la oportunidad de expandir la experiencia del acto de dibujar a distancia en otras actividades académicas. Una fue en el Coloquio Innovación Social (FAD-UNAM) con el taller titulado *Yo soy Ella*, donde se tuvo la oportunidad de tener el primer encuentro con perspectiva de género, aspecto que tiene amplias posibilidades de ser explorado con resultados sensibles y coherentes.

Así mismo, en la *Tertulia dibujística* (SIAyD-FES-UNAM) se recapacitó sobre lo fundamental que es pensar, actuar y dibujar, hacer constante el cuestionamiento sobre lo que se está dibujando. En la instrucción se recuperaron ejercicios realizados en las prácticas de los cursos intersemestrales anteriormente citados, observando cómo la experiencia de dibujar no tiene fronteras.

En la charla *Dibujos que bailan* con la Universidad de ITSA Colombia, se aplicó la escucha activa que dejó la premisa de que no necesariamente tener las cámaras prendidas incentivaba el intercambio de experiencias, así como tampoco era necesario dibujar o mostrar imágenes de referencia.

Finamente, la experiencia de los cursos intersemestrales, la participación en congresos y coloquios a la par de la impartición de la asignatura de dibujo V, corroboraron que el provecho en el futuro inmediato de la formación de estudiantes, tanto de los propios saberes de modo individual como colectivos para la realización de nuevos procesos de aprendizaje, es como un abanico de posibilidades de volver al aprendizaje una conmoción positiva, de hallar opuestos, inconsistencias que le permitirán reaprender dentro de su propio proceso de desaprendizaje, a tal caso que desde la docencia la sistematización sea implementada como una estrategia flexible para dar soluciones en diversas circunstancias.

El principio básico de las actividades antes mencionadas se fundó en el rescate de la práctica docente como fuente de información, que buscó en el aprendizaje experiencial un aprendizaje significativo, donde dicha recuperación de la experiencia de la enseñanza del dibujo pasó de la memoria a la construcción de procesos de pensamiento que convergen en finalidades provechosas en momentos de incertidumbre. Apostando a nuevas maneras de enseñar.

Cabe decir que las experiencias en la docencia no han sido todas gratas, pero sí han sido de gran valor. En este sentido, sistematizar la experiencia docente desde la propia observación como ente participativo, implicó hacer un análisis crítico y objetivo que consistió en desmontar y montar en otro escenario lo que en el aula y otros escenarios a lo largo del tiempo se había realizado.

Moverse de lugar obligó expresamente a ampliar la perspectiva del pensamiento de la docencia en sí y de cualquier proceso de enseñanza por más eficiente que este haya sido.

Deshacer analíticamente el proceso de enseñanza no solo requirió volver a la memo-

ria la experiencia, sino situar a la memoria en un tiempo y un espacio, para que con ello se descubriese que en cada etapa de la docencia las prácticas de la enseñanza del dibujo habían revelado resultados diversos en circunstancias distintas.

Como conclusión del capítulo, dice Dewey (2010) que “las experiencias no tienen lugar por sí mismas, ni son un agregado de sensaciones o ideas simples sino adquieren valor (diferencial) para las personas debido a que se conforman por un actuar de los individuos” (p. 109).

A lo anterior cabe agregar que en el proceso de sistematización de la experiencia, esta necesitó hacer varias paradas en la trayectoria docente, ya que en ningún momento *a priori* se había realizado el ejercicio de análisis de la experiencia, así como clasificación de las actividades, ejercicios y prácticas realizadas en las clases de dibujo implícitas en el currículo, pero tampoco se había realizado en cursos y talleres extracurriculares.

Sin embargo, lo que sí se había hecho en ambas circunstancias es la constante observación de la actitud, postura e interés por aprender a dibujar de los estudiantes, procurando importancia máxima a la experiencia de aprender dibujo en relación con el manejo de los medios, los procesos de dibujar, la interacción con los materiales, la aptitud, el gesto y reacción de los resultados obtenidos, así como se había ocupado por las inquietudes e intereses de los estudiantes de forma inmediata dentro de la clase directamente en el acto de dibujar. Dando a cada estudiante un trato particular como individuo capaz de desarrollar sus habilidades técnicas, de reconocer sus procesos creativos y de ser consciente de su propio aprendizaje, detonando un valor enriquecido hacía una preocupación constante del propio hacer.



Imagen 21. Dibujar con la tinta boligráfica dejando caer la tinta por lapsos de tiempo, crear algunas derivas de forma instintiva. El error de la tinta propicia manchas y texturas. Huberta Márquez Villeda, 2021.



CAPÍTULO II

JUEGO, CURIOSIDAD Y SORPRESA, discurso
estratégico en la enseñanza-aprendizaje del dibujo

CAPÍTULO II.

JUEGO, CURIOSIDAD Y SORPRESA, discurso estratégico en la enseñanza-aprendizaje del dibujo

...además de su tarea consistente en preparar a gran número de jóvenes para la investigación o empleos cualificados, la universidad debe seguir siendo fuente que apague la sed de conocimiento de aquellos que, cada día más numerosos, hallan en su propia curiosidad la manera de dar sentido a su vida (Delors 1996, p. 153).

Como parte de esta investigación, se tuvo en cuenta el estado emocional y las vivencias del estudiante: momentos de placer, disfrute, agrado y desagrado que, si bien no son categorías buscadas en la enseñanza y el aprendizaje de forma determinante, tenerlas en cuenta posibilitó el hecho de explicar las sensaciones vividas durante la práctica cotidiana del dibujo.

Se percibió que los conocimientos que no pasan por un proceso de reflexión pueden frustrar al estudiante, este puede ver obstáculos al aprender a dibujar y, con ello, es posible que su gusto se transforme solo en una obligación académica y no en un disfrute pleno e integral.

Es oportuno decir que cada experiencia es propia y personal según la historia de vida de los actores participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, fue fundamental repensar continuamente el binomio docente-estudiante, con prioridad a este último con singular atención a sus intereses y experiencias, acompañándole en su proceso emotivo-cognitivo.

La recuperación de la memoria de la experiencia docente buscó reconocer, redimir y sistematizar los modos de enseñar a dibujar para generar experiencias reales y así poder evidenciar la experiencia vivencial del aprendizaje del dibujo en situaciones adverbales.

El juego, la curiosidad y la sorpresa han estado implicados en la enseñanza del dibujo se transformaron en bases sustanciales del aprendizaje en un contexto de incertidumbre; además de proponerse a modo de discurso estratégico en la enseñanza del dibujo como detonador de experiencias auténticas, continuas y reveladoras.

2.1 Jugar para aprender. Acción, reflexión y activismo en el acto de dibujar

La docencia se constituye así como la dimensión más importante de la vida universitaria, aunque siempre se reconoce que la razón de ser de la educación son los estudiantes, quienes hacen posible su tránsito por la vida formativa en definitiva son los docentes (Vilchis 2021, p. 10).

Sistematizar la experiencia docente conllevó descubrir habilidades, hábitos, formas de relacionarse con los otros y con las actividades que se desarrollan diariamente en la docencia, y fue también posible explicar ciertos procesos que han definido los actuares y decisiones que en determinadas situaciones académicas fueron de provecho^[23].

Entender los hechos bajo situaciones determinadas requiere de la reflexión profunda sobre un quehacer específico, que en este caso es la experiencia docente en relación con la del estudiante.

A tal caso que la historia personal del estudiante y la historia personal del docente se crucen en esa situación específica llamada educación formal. Hecho que relaciona aspectos de la vida académica, pero también aspectos de la vida personal, y que en estos cruces se dé la nueva experiencia del reconocimiento de actores sociales, que permitirá que el estudiante se vea inmerso en la construcción de su propia experiencia de aprendizaje en conjunto con la del docente.

En este sentido, Dewey (2010) expresa que se aprende por experiencia mediante la educación por acción y argumenta que “la educación escolar debe, por lo tanto, favorecer el diseño de experiencias reales para los estudiantes que supongan a su vez la resolución de problemas prácticos” (p. 108) que, inmersos en un contexto determinado, requieren acciones determinadas.

Sistematizar la práctica docente se relaciona con el proceder pedagógico, es necesario identificar aspectos como: situaciones complejas, la detección de un problema, proponer una solución al problema para la mejora del quehacer educativo, generar nuevas estrategias de enseñanza. Lo anterior es fundamental para la construcción y formación del conocimiento y su trascendencia, tal como lo menciona Hernández (2014).

[23] “La UNAM nunca se detuvo ni se detendrá. En esta nueva condición sanitaria, la institución se mantendrá atenta al desarrollo del proceso epidemiológico y, al mismo tiempo, dará pasos firmes y seguros hacia la normalización total de la vida académica”. Ciudad Universitaria informaba del regreso a clases de forma parcial, explicando que el consejo técnico de cada Facultad determinaría las condiciones de regreso al aula (Boletín UNAM-DGSC-882, Ciudad Universitaria, 18 de octubre 2021).

En la práctica docente el juego ha sido un elemento sustancial en cada una de las clases impartidas, el aula se ha transformado en una cápsula de tiempo donde se suscitan momentos que permiten intercambiar opiniones y experiencias personales relacionadas con la vida académica desde la perspectiva de lo lúdico. La memoria es un lugar recurrente al que se vuelve cuando de compartir se trata, jugar a recordar es un buen comienzo para dar por iniciada una relación humana dialógica.

Desde la mirada de Hernández (1998), “la memoria tiene una función psicológica; a partir de ella pueden distinguirse dos tipos: el primero llamado muchas veces memoria primaria o involuntaria, y el segundo denominada memoria voluntaria” (p. 223), en este caso se trata de involucrar ambos tipos, pero en distintos momentos según intereses de los estudiantes.

Dice Díaz Barriga (2006) que la enseñanza en la escuela debe “centrarse en las necesidades, intereses y experiencias de los alumnos” (p. 2). De las experiencias se aprende, por ello hay que incitar la participación de los estudiantes para compartirlas en el juego del diálogo entre estudiante y docente.



Imagen 22. Tinta de bolígrafo bajo la instrucción de punto y trayectoria del punto. Aplicando la instrucción de descanso, desplazamiento y respirara profundo. Ramsés había olvidado cómo jugar con los errores de la pluma.

La imagen 22 muestra que dibujar jugando permite pasar por un proceso lúdico, no solo por los medios y los instrumentos, sino por la acción pura de dibujar. La invitación a jugar siempre, o la mayoría de las veces, logró un cambio de actitud y de conducta, se prestaba atención y se intercambiaban opiniones. Así mismo, el juego rescató la fantasía, imaginación, creatividad y despertó el espíritu infantil tan frecuente en el estudiante.

Díaz Barriga (2006) dice que “el punto de partida de toda experiencia educativa son las experiencias previas y los conocimientos que todo niño o joven trae consigo” (p. 4). En este sentido, dentro del ejercicio docente se consideró importante hacer una indagatoria en esas experiencias previas del estudiante por medio de recursos lúdicos que exploraran la memoria y vaciaran recuerdos que sirvieran como información importante para la adquisición y valoración de conocimientos posteriores.

Activar la memoria involuntariamente permitió ir hacia lo básico del sistema cognitivo del ser humano, denominado memoria sensitiva (Hernández, 2014). Por ello, esta investigación se propuso sistematizar las prácticas dibujísticas desde recuperar el acto de enseñar hasta el acto de aprender como un juego, donde la memoria era el actor principal y los participantes debían conocer las reglas que los regirían, así como los premios a obtener.

Ante esto, dice Pascual que “el aprendizaje a través de los juegos o su utilización como apoyo al aprendizaje va a permitir a los docentes conectar mejor con los intereses de los niños y despertar la necesidad de aprender” (s/f, p. 237). Entonces, el docente se ve en la necesidad de disponer las reglas del juego y de comunicarlas a los jugadores para una mejor relación en el espacio correspondiente. Entendiendo como reglas todo aquello que se suscita dentro del aula en función a la mejora de la formación y construcción del aprendizaje del contenido de asignatura.

En palabras de Huizinga (2007):

El juego es una actividad u ocupación libre, que se desarrolla dentro de los límites temporales y espaciales determinados según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptado, acción que tiene su fin en sí misma, y que va acompañado de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente (p. 45).

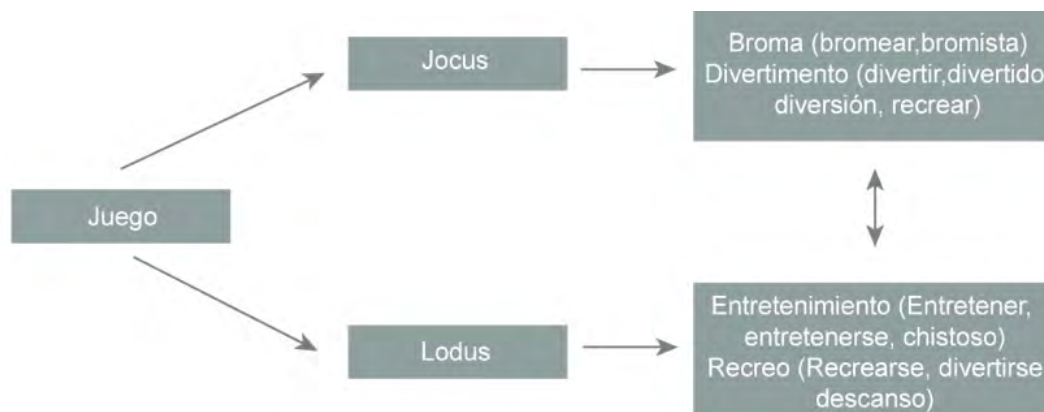
Etimológicamente, juego proviene de dos términos: *jocus* y *ludos*; donde *jocus* refiere a broma y divertimento y *ludos* está relacionado con entretenimiento y recreo, es decir, tiempo destinado para generar estímulos, no necesariamente como una descarga, sino como una preparación para la vida^[24], tal como lo menciona Rousseau (1990).

Surgen, entonces, algunas interrogantes: ¿cómo adaptar el juego a las prácticas docentes?, ¿qué hacer para que se tome en serio?, ¿cómo funciona dentro de la relación dialógica?, ¿cómo son las experiencias de este *jocus* dentro del aula?, ¿cómo relacionar

[24] Según el diccionario de José Ferrater Mora (1964), dice que la noción del juego desempeña un papel importante en varias teorías estéticas, psicológicas, antropológicas y filosóficas.

la broma, el divertimento, entretenimiento y recreo?, ¿las clases deben ser entretenidas, deben tener espacios de recreación? De ser así, las estrategias de enseñanza deben incorporar dichos conceptos para generar clases donde el estudiante, jugando, aprenda desde la libertad y la individualidad. En la figura 5 ejemplifica la relación del jocus y el ludos en el hecho de comprender el juego.

Figura 5. Márquez 2021. *Esquema que describe el jocus y ludos.*



Para contextualizar el juego en la enseñanza del dibujo me permito compartir un ejemplo: En un micro-taller de dibujo que se impartió a estudiantes prestadores de Servicio Social que estarían como talleristas en el Taller de Artes Plásticas Infantiles Pumitas (APIP) de la Fes Cuautitlán, surgió el siguiente comentario: “¡Esto no es divertido!, esto es ¡hubertido!”^[25]

[25] Apoyo al departamento de Diseño como instructor al servicio social del programa Artes Plásticas Infantiles Pumitas (APIP), en FES Cuautitlán UNAM en el año 2015. Micro taller donde se trabajó con papel calca, papel revolución y plumas. Cada estudiante realizó un par de dibujos de forma individual y colectiva, al final de la práctica se pudo develar cada dibujo viendo así los resultados de su proceso.

En este sentido cabe bien describir la actividad dibujística. Se jugó con papel calca sobre un papel revolución, el estudiante dibujaba sin ver el resultado, se hizo en repetidas ocasiones el ejercicio y el dibujo de uno era el dibujo de otro. En otra acción, el papel calca funcionó como medio directo del acto de dibujar, en las manos del estudiante se convirtió en el medio idóneo para sentir los medios y dejarse llevar por los trazos sueltos unidireccionales del movimiento de la mano.

Lo anterior detonó una serie de experiencias que los estudiantes desconocían, así pues, la experiencia se expandió a cada uno de ellos para hacer del aprender un juego divertido-hubertido-entretenido y recreativo. El atractivo del hecho aparece como un juego, una broma, ante los ojos de los perceptores, al mismo tiempo como un engaño divertido que deja ciertas impresiones, también fue entretenido bajo la impresión de ¡Qué le paso al tiempo, pasó muy rápido!

Cabe decir que esta experiencia solo quedó en la memoria, no hubo sistematización de la práctica ni documentación visual que permitiera construir el discurso de aprendizaje, por ello la investigación en turno planteó sistematizar el juego en una práctica dibujística como estrategia de enseñanza, donde el estudiante siempre esté en acción, considere las prácticas como la acción misma del acto de dibujar, sin dejar de lado su intuición infantil que está dada de forma natural, pero que es necesario volver a descubrir.

Los estudiantes en cuestión debían tener en cuenta que, para los niños, jugar es su máximo trabajo por realizar, de ahí que se planteó una práctica que se centrara en volver a ser niños, algo que no es posible en la realidad, pero sí posible con la imaginación y el juego.

Era necesario hacer saber que el estudiante nunca debe perder su intuición de jugar, así como su capacidad de asombro; por ello, era considerable crear diversos contextos que permitieran poner en escena el juego en el aprendizaje como estrategia de socialización de los saberes dados en el intercambio, la contrastación, el compartir y la opinión personal o colectiva.

Tal como lo menciona Pascual “los materiales, los espacios, los tiempos, las reglas, el número de participantes, la existencia de competición, las fórmulas de expansión, la introducción del azar” (s/f, p. 238) y los rituales que presidieron a la práctica propuesta, estaban pensados como un juego, por lo tanto, la reacción de los estudiantes estaba prevista, aun sin saber cómo sería su actuar.

Así, se pensó en el juego como una estrategia que analiza las circunstancias, decisiones y datos envueltos en el mismo juego como una actividad libre, donde la imaginación y la realidad se combinaron para efectuarse en un tiempo y un espacio propio: el juego se ajusta a reglas que lo sostienen valorando los procesos sobre los resultados, donde la cualidad propia del juego es la diversión (Bernabéu y Goldstein 2009). O, como dice Paredes Ortiz (2002), “la magia del juego se convertía, por un lado, en un elemento ideal para reconciliar en la escuela a la mente y al corazón del niño” (p. 123), que en este caso era el corazón del estudiante en acción.

En este sentido, los estudiantes pudieron comprender que el hacer está determinado por algún modo (Dewey 2010), y no se detuvieron en los posibles resultados sino en el sentido estricto del proceso; por lo tanto, en el caso específico de dibujar en el taller citado, el estudiante al momento de haber dibujado no solo obtuvo un resultado, sino un proceso de aprendizaje situado, que más que un producto concluido fue una experiencia vinculada con el hacer y repensar lo que se obtuvo.

Ahora bien, Díaz Barriga (2006), apoyado en Dewey, argumenta que “la enseñanza debe centrarse en las necesidades, intereses y experiencias de los alumnos” (p. 2); así que el grupo de estudiantes de servicio social en su experiencia de ser como niños se situaron en el espectro de acción al que debían impactar.

Es por medio de las propias observaciones reflexionadas por las que los estudiantes rectifican y ratifican su aprendizaje (Dewey, 2010), es, entonces, cuando desde la experiencia docente el juego permite a los estudiantes descubrirse como otro: el juego fue un estímulo para la invención, ampliación, exploración y descubrimiento de su propio aprendizaje.

Los estudiantes que describieron la actividad como ¡hubertida! eran universitarios, pero su actitud se asemejaba a la de un niño que acababa de descubrir algo -se vieron inmersos en la sorpresa-. Parece ser que el juego y la sorpresa no solo son permitidos en la enseñanza infantil.

Por su parte, Pascual dice que “a través de los juegos y los experimentos con la realidad de las cosas, podemos comunicarnos con el mundo que nos rodea” (s/f, p. 237). Entonces, es importante pensar en el juego como una acción o quehacer constante de observación y creación de ese mundo del que se es parte.

Y complementando lo anterior, menciona que

la idea primordial es que, aunque para el docente el juego puede ser una tarea de aprendizaje, para el estudiante siempre debe ser un juego, un juego auténtico y este debe ser prioridad más allá del estudio de los contenidos, porque ello va a ser la esencia del aprendizaje a medio plazo (Pascual s/f, p. 240).

Lo que se observa en la imagen 23 se realizó bajo la instrucción de jugar con la tinta del bolígrafo, el estudiante desarmó el instrumento de dibujo al que tanto le tenía miedo por su cualidad directa y difícil de borrar. Hizo pasear la tinta, la estiró, la salpicó, la direccionó al grado de no temer error alguno, porque esa era la instrucción.

Imagen 23. Tinta de bolígrafo sobre papel blanco. Oscar arrastró el medio y siguió la trayectoria de la tinta haciendo paradas sugeridas, permitiendo que la mancha fuera libre.



En este sentido, la memoria se activó de manera voluntaria, recordando el actuar de la tinta, por medio de la percepción visual. En este caso dice Hernández (2014) que “existen huellas mnémicas, para tal caso el funcionamiento de este tipo de memoria depende de la influencia directa de los estímulos” (p. 223); así, es importante distinguir que la memoria se activa biológicamente y que muchas de las veces no requiere de estímulo alguno.

2.1.1 Motivar en la gamificación

La gamificación puede pensarse como principio estratégico en la sistematización de la práctica dibujística. Como menciona Contreras, “pensar en el concepto Gamificar (2016), es pensar en un concepto y transformarlo en una actividad que puede tener elementos de competición, cooperación, exploración y narración y que busca la consecución de objetivos a medida de una organización” (p. 16).

Entonces, la gamificación se ha implementado de un modo exploratorio con los estudiantes; así, cada uno ha tenido a bien identificar como poderes las habilidades técnicas y cualidades personales para dirigir las al deseo de ganar, competir, explorar y contar su aventura dibujística. Compréndase la gamificación como la metáfora de aprender con motivación y anticiparse a situaciones complejas dentro del aula (Ortiz, 2018)

En la tabla 1 se describe desde la perspectiva de Mark (en Contreras 2016) los aspectos fundamentales de la gamificación que permitieron observar los beneficios del juego adaptándolos a la enseñanza del dibujo, para conferir al estudiante cualidades y habilidades técnico-manuales-conceptuales e intelectuales que le ayuden a focalizar su aprendizaje experiencial.

Dicha tabla se ha dividido en dos grupos (grupo 1 y grupo 2) en función de las responsabilidades y compromisos que requiere cada uno de los apartados, ya que ello servirá para poder distinguir el modo en que se podrán ajustar a las necesidades del juego en la enseñanza del dibujo.

El primer grupo atiende aspectos más individuales que cada jugador necesita considerar en el juego, que en este caso es el juego de dibujar. Reconocer que en el juego se pueden tener responsabilidades y tomarse en serio requiere de actitud consciente como jugador. Al hacer el ajuste que se realiza en el cuadro, las propiedades de la gamificación son adecuadas con las necesidades del juego de dibujar, otorgando cualidades especiales a cada proceso por el que pasa el estudiante y con ello corroborar que dibujar no es un juego, pero se puede jugar mientras se dibuja.

Tabla 1. Grupo 1. *Calidades de la gamificación*

10 puntos del proceso de Gamificación según Mark van Diggelen (2012), ubicados en el texto de Contreras.	Beneficios de la adecuación de los 10 puntos de Mark en la actividad de la práctica dibujística desde la perspectiva docente.
1. Tipos de competición: jugador versus jugador, jugador versus sistema y/o solo.	1.- Estudiante vs niño con poderes. Niño con poderes vs estudiante.
2. Presión temporal: jugar de forma relajada o jugar con el tiempo encima.	2.- Jugar en un espacio de elección propia, cuando ellos puedan dibujar (primera etapa) y jugar con tiempo, bajo instrucción y con tiempo contado (segunda etapa).
3. Escasez: de determinados elementos, puede aumentar el reto y la jugabilidad.	3.- Si el jugador no tiene sus medios y espacios donde jugar habitualmente tendrá que buscar la manera de solucionarlo para activar sus poderes.
4. Puzzles: problemas que indican la existencia de una solución.	4.- Enfrentar sus miedos de sus experiencias anteriores del acto de dibujar.
5. Novedad: los cambios pueden presentar nuevos retos y nuevas mecánicas que dominar.	5.- Ser autónomo, sin la presencia del docente y resolver la instrucción directa por una instrucción indirecta.

Nota: Del lado izquierdo, los primeros cinco pasos de 10 de la gamificación descritos por Mark van Diggelen (2012, en Contreras, 2016); del lado derecho se describen los beneficios en la adecuación desde la mirada docente en la enseñanza del dibujo.

La tabla 1 (grupo 2) se identifica por la complejidad y la responsabilidad que cada jugador adquiere conforme el juego lo solicita, se apuesta por un trabajo en colaboración donde cada participante muestra sus poderes y habilidades de competición, así como de respeto al juego.

Tabla 1. Grupo 2. *Calidades de la gamificación*

10 puntos del proceso de Gamificación según Mark van Diggelen (2012), ubicados en el texto de Contreras.	Beneficios de la adecuación de los 10 puntos de Mark en la actividad de la práctica dibujística desde la perspectiva docente.
6. Niveles y progreso	6.- Momento de reflexión, momento de contar la aventura.
7. Presión social: el rebaño debe saber lo que hace.	7.- Los jugadores deben estar conscientes de que volver a dibujar como niños no implica copiar el estilo, sino sumergirse al entendimiento y comprensión.
8. Trabajo en equipo: puede ser necesaria la ayuda de otros para conseguir avanzar.	8.- Es necesario el apoyo para ser motivado, ejercitar, ser hábil con sus poderes y poder pasar de nivel, para ello debe saber hacer equipo.
9. Moneda de cambio: cualquier cosa que puede ser intercambiada por otra de valor, será buscada.	9.- El jugador puede tener otros poderes, puede buscar o apropiarse, esconderlos y hacerlos aparecer en cualquier momento del juego.
10. Renovar y aumentar poder: permite añadir elementos motivacionales al jugador.	10.- Conforme se avanza de nivel el jugador pone las reglas que benefician el avanzar y aumentar sus poderes.

Nota: Del lado izquierdo, los segundos cinco pasos de 10 de la gamificación descritos por Mark van Diggelen (2012) (en Contreras, 2016); del lado derecho se describen los beneficios en la adecuación desde la mirada docente en la enseñanza del dibujo.

Por lo tanto, en función al texto de Contreras, se consideró el listado de acciones para una mejor organización en el proceso de la gamificación como instrumento de enseñanza aprendizaje; así que más que una instrucción técnica de cómo se juega, se invita a jugar desde la imaginación, la memoria y las experiencias previas^[26].

[26] Dentro de la práctica docente cabe decir que mientras el estudiante dibuja, al mismo tiempo escucha textos relacionados con los temas o literatura diversa, entre los textos que se han compartido con los estudiantes se encuentran: el Principito de Saint-Exupéry (2008); Sobre el dibujo de John Berger (2010) y la Teoría del dibujo de Juan Acha (2016). Más que ser textos de instrucción del dibujo, es teoría en forma de novela o narrativa que permite adentrarse al dibujo de otra manera. La posibilidad de la poesía o la prosa abrieron un portal que hace viajar al pasado y recordar las experiencias infantiles recobrando aromas y sonidos.

Ahora bien, en cuanto a jugar a dibujar, esto se refiere al hecho de evocar la experiencia de dibujar como en etapas pasadas. Es abrir la memoria y dar paso a lo que en su momento detonó el gusto por hacer o estar donde se está, en el caso específico de los estudiantes de diseño es abrir una brecha que permita mirar y mirarse desde la distancia.

En este sentido, Hernández (2014) menciona que “la memoria voluntaria puede ser regulada consciente y voluntariamente con el fin de mejorar el recuerdo” (p. 223). La invitación a jugar con la orientación infantil es parte del contenido de la asignatura de dibujo V^[27], se reconoce el dibujo infantil como un campo investigativo desde la práctica y teoría del dibujo, y al estar inmerso en el programa de asignatura se recupera para dar continuidad y sentido a las prácticas dibujísticas donde el juego es el eje primordial en el aprendizaje.

El dibujo con orientación infantil define 7 etapas en las que el infante se ve sumergido cuando dibuja, identificándolas por edades y características de trazo, forma, concepto y contenido^[28]. De tal manera que se ha argumentado que existe un momento específico en el que el infante debe ser encausado en su actividad dibujística, para que este no se vea inmerso en la frustración y el prejuicio. Es esta frustración o negación la que luego inhibe el desarrollo de la facultad de dibujar en el nivel superior. Dice Bogis (1982):

Un niño expresa elementalmente a las cosas y personas que le son familiares; sus primeros garrapetos, cuando dibuja la figura humana, consiste en una “Y” invertida que corona con un círculo dentro del que establece dos puntos y una línea que representan respectivamente, ojos y boca; los brazos están dispuestos por una línea horizontal (p. 26).

El convencionalismo de los maestros y de los padres, muchas veces, acaba por anular la individualidad de su propio ser. Para que esto no suceda, dice Butz (1975), se debe conservar este potencial creativo hasta los catorce o quince años, y luego impedir que sea frustrado y así poder entrar al proceso creativo en la juventud. En ese mismo sentido,

[27] En Dibujo V, su primera unidad es una invitación a la investigación, entre los temas a investigar se ubica la orientación infantil, tema que permite ir hacia atrás para un reconocimiento. Dibujo V y VI son asignaturas optativas, sin embargo, estas no necesariamente deben cursarse de forma continua. Por ello, se pueden recuperar temas como ejercicios dibujísticos que conlleven a aprendizajes anteriores, de tal modo que sirvan de conectores a contenidos de la asignatura consecuente (Plan de Estudios de Diseño y Comunicación Visual FESC-UNAM, 2012).

[28] Dibujo de garabato libre, garabato controlado, garabato con nombre, preesquemático, esquematizado, pseudorealista y realista. El Texto de *El arte de los niños* de Lowenfeld, (1958), describe con gran precisión estos niveles que acota edades, actitudes, medios y resultados. Cabe decir que a lo largo de la investigación se va a ir precisando para los fines que estas investigaciones convienen.

Lowenfeld (1958) propone que el arte infantil es dado de forma natural y sin prejuicio, debe estimularse y nunca inhibirse, ya que es una actividad libre.

Si bien en la clase de dibujo no se dibuja desde el pensamiento de hacer arte, las expresiones de los estudiantes en muchos de los casos los hacen llamar “obra de arte”, sobre todo porque los resultados casi nunca son lo que pensaban.



Imagen 24. Dibujo policromático con diferentes tintas de bolígrafo bajo el pretexto de sentir, oler y manipular el medio. Ernesto se liberó de todo prejuicio con la pluma.

La imagen 24 logra integrar desde el juego con los medios y materiales aspectos vitales del dibujo, hasta gestos naturales que bajo el trazo libre se logran mientras se adquiere cierta confianza en lo representado.

Los estudiantes han identificado esto como una práctica terapéutica y de meditación, hacen de ello un lugar de exploración; dibujar como niño no había sucedido en su pasaje como estudiante universitario. En este caso, cabe a bien recordar la historia del aviador, personaje principal de *El Principito* (2015), donde los adultos frustraron su vida de artista cuando, en lugar de ver una boa comiéndose a un elefante, lo que vieron fue un sombrero. Del mismo modo, han llamado a la clase una práctica relajada de introspección y sensible, por el modo en que perciben la instrucción al dibujar.

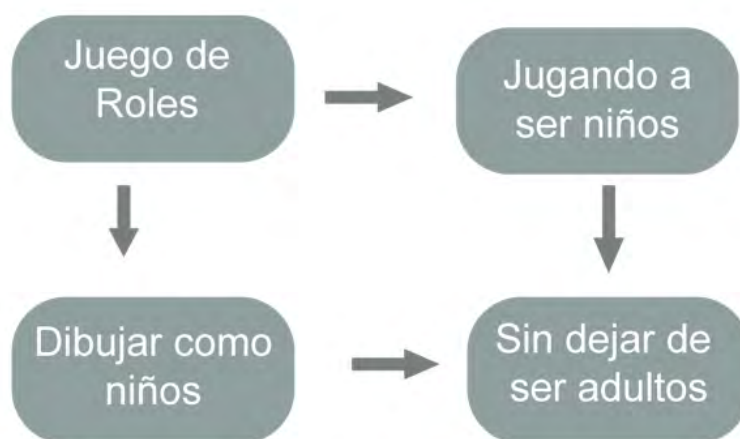
Tal hecho permite hacer una reflexión de los procesos, modos y hábitos que traen de sus otras enseñanzas, al grado de comparar y contrastar los dibujos anotando las cualidades de cada uno de ellos. Esto significa que, de alguna manera, cada estudiante, al compar-

tir su experiencia de dibujo, ha tenido convergencia en su vivencia al identificar el modo o los modos de enseñanza en sus diferentes momentos académicos.

Se vislumbró la necesidad de platear algunos lineamientos y metas argumentadas en el juego, sobre todo en el juego de roles centrado en el binomio docente-estudiante, donde los jugadores estuvieran perfectamente relacionados por el planteamiento de reglas movibles y flexibles, aquí el estudiante debería tener injerencia a partir de sus propios intereses e inquietudes.

El juego de roles solo se vio como una posibilidad entre tantas para vincularse con el aprendizaje del dibujo. En la figura 6 se muestra la convergencia del juego de dibujar como niños sin dejar de ser niños.

Figura 6. Márquez (2020). *Esquema unidireccional que lleva al mismo objetivo.*



La tabla 2 expone las generalidades del juego de roles relacionadas con los aspectos a alcanzar en la práctica del dibujo; sin dejar de mencionar que en dicha propuesta haya algún participante que se muestre renuente a ser parte del juego, por ello, se sugiere tener una charla para exponer las reglas del mismo.

Tabla 2. Márquez 2021. *Juego de roles en la práctica del dibujo*

Proyección	Gamificación	En dibujo	Habilidad
Estrategia	Juego de roles	Práctica	Trazo
Objetivo	Identificar los poderes	Objetivo	Destreza de trazo
Actividad	Agudizar los poderes	Actividad	Orientación infantil
Meta	Ganar poderes por medio del <i>jocus</i>	Meta	Experiencia por medio del <i>ludos</i>
Finalidad	Juegos sensoriales, auditivos, táctiles	Finalidad	Generar una experiencia auténtica

Nota: Tabla que describe el sistema general del método juego de roles, equiparándola con la práctica dibujística a realizar, donde en ambos momentos de disponen los mismos principios, para que de ese modo sea posible jugar y dibujar al mismo tiempo.

Se propuso que las actividades dadas en la práctica dibujística gozaran del tiempo suficiente que se necesitara para que se generaran los aprendizajes de calidad, considerando que estos tomarían el rumbo que los estudiantes necesitasen, aprovechando sus cualidades, habilidades y experiencias al momento de abordar los objetivos de las actividades dibujísticas, y que fungieran como procesos indagatorios para la obtención de información sobre la experiencia del acto de dibujar de cada participante, como se visualiza en la imagen 25.

Imagen 25. En otro resultado, se presenta un dibujo con explosión de tinta de bolígrafo, pero ahora con los ojos cerrados, dicha acción creó manchas que sin prejuicio se aceptaron como un dibujo. El mismo logró mostrar la propiedad pura de la tinta, ya que la ejecución de la línea no se presentaba tan sencilla. Aspecto que no fue percibido al momento de realizar la actividad dibujística.



Es un hecho que la experiencia de trabajar con la tinta del bolígrafo no fue igual para todos. Algunos tuvieron mayor habilidad, otros adquirieron más confianza y los menos simplemente no pudieron ver las riquezas del medio.

Ante la reflexión anterior que bien apunta a una congruencia con el juego como instrumento didáctico-dialógico que activa la acción entre el docente y estudiante, solo se había llevado a cabo desde la práctica inmediata de la clase, esto es, que no se había teorizado ni argumentado en relación a su funcionalidad dentro del aula; por eso, fue preciso prestar atención a ciertos principios del juego como la broma, la diversión y el entretenimiento como principio de enseñanza y aprendizaje, detonadores donde todos los participantes tuvieran la posibilidad de ganar.

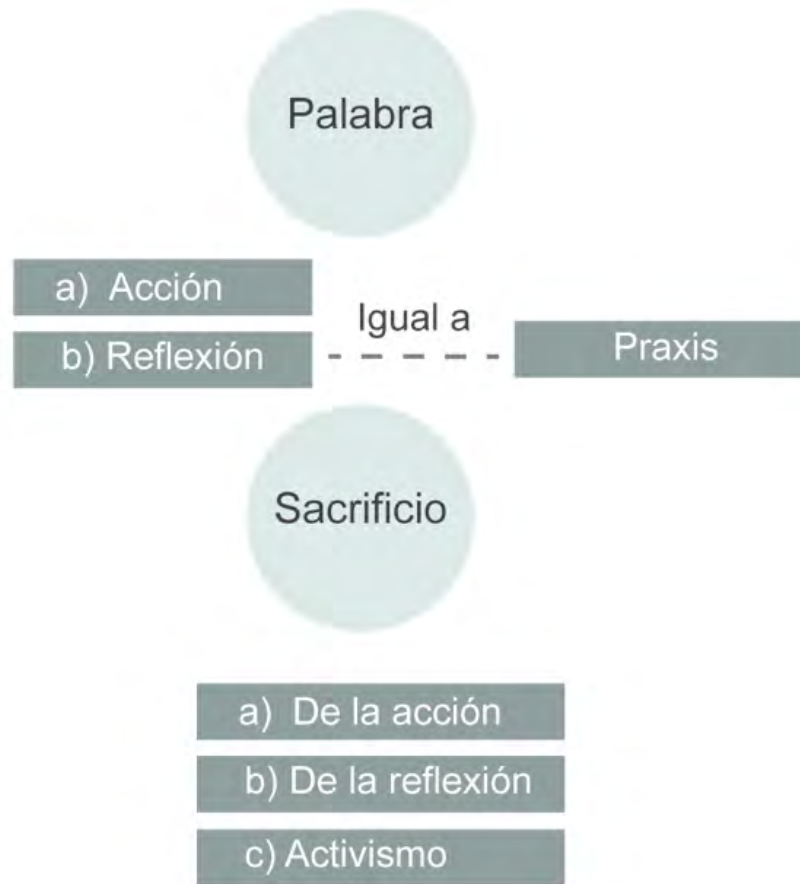
En este sentido, la activación de las palabras juego-niño llevó a la praxis, a lo cual Freire (1967) dice que la palabra es el diálogo mismo que contiene dos dimensiones; acción y reflexión. Y que, entre ambas, es posible que una de ellas se resista a la otra. Por tanto, una de ellas se subleva a la otra dando paso a la acción o a la reflexión.

El estudiante en acción debe ser alguien más que un estudiante haciendo dibujos. Ya que la pretensión es que el estudiante se active mediante la palabra juego y que con ella traiga a su memoria todo lo que le implica a él desde su propia experiencia. Pensemos en una metáfora que invita al juego de ser niño, como la lectura ideal dada en la infancia, lectura para dormir, lectura para reflexionar que permite abrir la imaginación y la pregunta. En esa acción el niño duerme mientras imagina.

Se apuesta por la lectura reflexiva y el estudiante en acción. Dadas en la compatibilidad e interacción, se plantea que entre ambas dimensiones acción y reflexión haya una relación de simbiosis que permita al estudiante reflexionar su propia acción dibujística mientras escucha una lectura.

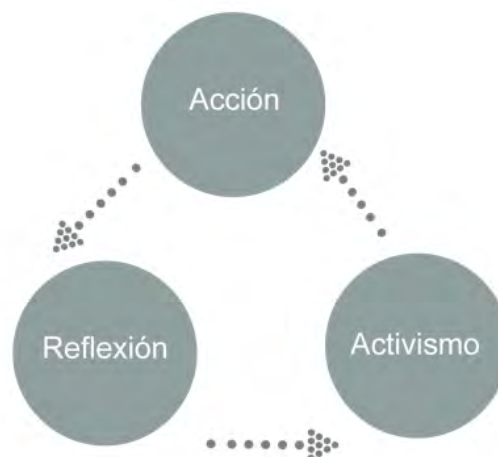
En la figura 7 Freire (1967, 70) muestra una relación entre acción, reflexión y praxis, aspecto fundamental al momento de dibujar como una actividad recurrente que debe realizarse.

Figura 7. *Acción, reflexión y acción* (Freire 2004).



Pero, bajo la experiencia docente, se propuso que es más conveniente y provechosa como estrategia de acción para reactivar el juego dentro del aula como se presenta en la figura 8, esquema que busca la dialogicidad por medio de una triangulación de acciones teóricas, prácticas y reflexivas entre el estudiante y el docente.

Figura 8. Márquez (2021). *Triangulación: Acción-reflexión-activismo*



Como cierre de este apartado se presenta el esquema anterior como propuesta de la triangulación para una mejor relación entre los tres conceptos que, al relacionarse entre sí, crean una sinergia de participación. Reflexión: acto constante en el que se sitúa al estudiante mientras dibuja; acción: actividad rigurosa dada en el acto de dibujar y activismo: como la unión de los anteriores para poder cobrar conciencia de su hacer.

Los jugadores (estudiantes niños con poderes) inmersos en una tarea singular, motivados a jugar sin prejuicio y con conciencia desde su postura de estudiantes universitarios, descubren o descubrirían que su gusto o afinidad por el dibujo deviene de un conjunto de experiencias dadas en su trayectoria como estudiantes y que se relaciona con su vida familiar, la cual debe ser aceptada con todos sus matices: positivos y negativos.

Si bien es cierto que el juego ya está inserto en la enseñanza-aprendizaje, es pertinente retomarlo como parte de las estrategias en todos los niveles educativos de forma continua, para que la experiencia del acto de aprender sea una práctica lúdica, provechosa y trascendental que permita reaprender cada vez que el estudiante avanza en sus estudios, y que a nivel superior esta sea una práctica recurrente en el aprendizaje experiencial. Por lo tanto, se pretende que dibujar sea una acción continua que el estudiante realice libremente, sin prejuicio alguno, deleitándose y obteniendo el provecho profundo, finalidad antepuesta al invitar a los estudiantes a jugar a dibujar, bajo la premisa de que el juego para los niños es una actividad consciente, seria y compleja.

2.2 Curiosear para adecuar aprendizajes. El estudiante ante su propia experiencia

Bajo lo antes expuesto, cabe reiterar que el contexto general en el que se desarrolló la investigación estuvo dado en una situación compleja por el cambio de modalidad para la enseñanza. Con ello, la experiencia de enseñar y aprender desde casa frente a un monitor se dio por entendida, pero aún no comprendida y aceptada dentro del sistema educativo presencial. Caso distinto con la educación a distancia, la comunicación se volvió más estrecha y realimentada aprovechando la apertura de canales de comunicación. En esta situación, el objeto de estudio se vio alterado, pero no por ello adaptable, siendo que, el origen de la investigación está centrado en la experiencia del acto de dibujar.

Dicha situación contextual trajo consigo áreas de oportunidad que ampliaron el espectro y lograron hacer una deconstrucción paralela no solo de la recuperación de la experiencia docente del pasado, sino de la experiencia del presente, así como de la experiencia del estudiante de la asignatura de dibujo V en este entorno de incertidumbre. Sumado a

ello, se produjeron nuevas formas de reflexionar la docencia, la enseñanza y, por lo tanto, la experiencia del aprendizaje, afianzando las capacidades y cualidades de los actores para adaptarse al cambio.

Sistematizar las prácticas dibujísticas antes empleadas y poder cualificar las experiencias que el estudiante vivió dentro de su proceso de aprender es una tarea compleja, ya que se busca extender su experiencia más allá de la academia y que esta tenga provecho en la vida profesional y la vida en sí.

Así, desde la práctica docente, de manera constante se ha propiciado que el estudiante se vea estimulado por la pregunta, para que cualquier cuestionamiento sea la causa detonadora de la curiosidad. Es por ello que desde una tendencia mayéutica se ha apuntalado constituir una relación más estrecha entre el docente y el estudiante que genere un diálogo interrelacionar que dé la pauta a incentivar el acto de curiosear como una acción cotidiana para la adquisición de sus aprendizajes. La pregunta como detonadora permite inducir al estudiante al intercambio de opiniones, experiencias e inquietudes.

Shukina (en Román 2016) dice que la curiosidad “es considerada como la primera fase del desarrollo de los intereses cognitivos” (p. 6), esto es que un interés natural introduce al ser humano a su propio origen del conocimiento. En su caso, Dewey (1928) dice que “el factor más vital y significativo para proporcionar el material primario de que puede surgir la sugestión, es sin duda, la curiosidad” (p. 59). Así, al igual que el juego, la curiosidad se torna como algo natural propio del ser humano que le permite crear expectativas, sugestiones y respuestas a algo que no está, pero que se intuye puede estar o puede ser.

Imagen 26. Sobreposición de trazo con cambio de color, recordando las características y elementos vitales de un rostro. La instrucción fue en torno a jugar a seguir al compañero, caminando por la misma deriva. El trazo era la huella por la cual dos amigos anduvieron.



Como es el caso de la imagen 26, que muestra cómo el ejercicio del trazo libre ha sido una constante en el enseñar dibujo; sin embargo, lo que se observa en este hacer son las preguntas: ¿qué? y ¿para qué? Por ello, hay que volver reiteradamente a la instrucción, recordar, insinuar, motivar, incidir y recobrar lo aprendido, así como su utilidad. Lo anterior invita a buscar en el diálogo aspectos básicos que amplíen toda reflexión de lo descubierto y explorado, donde la praxis se advierta solo como una posible verdad en el intercambio de experiencias.

En la tabla 3 se ilustra los 6 principios básicos del eje comunicativo socrático que pueden incitar la socialización de toda exploración y descubrimiento. Cabe decir que estos aspectos han sido abstraídos de la página del Centro de Terapia de Procesamiento Cognitivo^[29], que tiene como principio básico la terapia, la autoayuda y el apoyo psicológico por medio del método socrático y que se presenta en esta investigación por su carácter introspectivo que alimenta la reflexión amplia y objetiva de la exploración y el descubrimiento.

Tabla 3. *Diálogo socrático.*

Preguntas del principio básico socrático	Preguntas desde la introspección que propician la curiosidad
Preguntas de aclaración:	¿Cómo te relacionas con esto? ¿Por qué te sientes así? ¿Podrías explicarlo con más detalle?
Preguntas que producen suposiciones:	¿Qué podemos asumir de esto? ¿Qué significa esto? ¿Puedes verificar tu suposición?
Preguntas que requieren razón o pruebas:	¿Tienes un ejemplo de esto en la vida real? ¿Qué te ha hecho creer esto? ¿Por qué crees que esto sucedió?
Preguntas sobre las perspectivas:	¿Hay otra manera de ver esto? ¿Has pensado en el punto de vista de la otra persona? ¿Quién se beneficia y quién pierde con esta consecuencia?
Preguntas que calculan las consecuencias:	¿Cuál es la implicación de esto? ¿Se relaciona esto con el conocimiento previo? ¿Cómo afecta X a Y?
Preguntas sobre la pregunta:	¿Qué significa esto? ¿Cómo puedes aplicar esto en tu vida cotidiana? ¿Cuál fue el punto de esta investigación?

[29] Es pertinente mencionar que la necesidad de considerar estos aspectos está vinculada con el tipo de experiencias que se recuperan al volver a la memoria y reconocer experiencias positivas y negativas, ya que estas pueden pasar por un estadio de trauma y se requiere conocer los apoyos teóricos que aporten hacia posibles soluciones y, así, poder canalizar las experiencias.

Imagen 27. Carboncillo, goma, manipulación con el dorso de la mano, los dedos y los codos. No se trataba de desvanecer la intensidad del carboncillo, sino de aprovechar la virtud del medio con otros medios.



Lo anterior afirma que la acción dialógica dada por la pregunta puede conjuntar los intereses comunes dentro del proceso educativo desde una relación más humana dada por la exploración y el descubrimiento. Ante esto, el diálogo dado por los tópicos que propician la comunicación (qué, cómo, por qué, quién, dónde, cuándo y para qué), se antepone como una herramienta que permite dar introducción a los actos de enseñar y aprender.

En este caso, Freire (Streck, Redin, Zitroski, 2015) se refiere al diálogo como una acción, donde a través del mismo

podemos mirar el mundo y nuestra existencia en sociedad como proceso, algo en construcción, como realidad inacabada y en constante transformación. Así pues, también hace una invitación a que todo proyecto de una educación que pretenda ser liberadora, comience por su propia coherencia metodológica, que implica la postura dialógica como fundamento primordial del proceso liberador (p. 153)

Si lo anterior se realiza dentro del aula como espacio de interacción, la práctica docente no solo tiene el compromiso de dotar de conocimientos al estudiante, sino de imprimir en la conciencia el acto de repensar su existir, su hacer y su sentir.

Es por ello por lo que, en la relación social dada, es necesaria la convivencia amorosa y de postura curiosa, abierta y desafiante señalada anteriormente por Freire. A su vez, el autor (2004) señala tres aspectos fundamentales con los cuales el educador o docente debe contar:

1.- No hay docencia sin discencia; 2.- Enseñar no es transferir conocimiento; y 3.- Enseñar es una especificidad humana. Por ello, Freire, reitera que la educación basada en la interacción entre educar y aprender requiere seguir los siguientes pasos: observa un rigor metodológico; desarrolla la investigación; respecto por el conocimiento particular de cada estudiante; ejercita el pensamiento crítico; respeta la ética y estética; haz lo que dices y arriésgate aceptando lo nuevo, al tiempo que rechazas cualquier forma de discriminación; reflexiona críticamente acerca de las prácticas educacionales; y asume tu identidad cultural (p. 2)

Sin embargo, el cuerpo y la mente se educan en función de distintos factores que alteran su naturaleza, así que es probable que durante el crecimiento el ser humano inhiba su impulso natural de búsqueda y que su instinto se vea limitado por lo que en la superficie hay. Es posible que la curiosidad se vea mermada conforme se le devela el mundo y con ello pierda el interés de búsqueda.

Aspectos como la novedad, la imprevisibilidad y la complejidad se vuelven conceptos que ya no generan interés, a tal caso que el individuo se ve en medio de una desilusión de su propio hacer, al grado de mirarlo como algo rutinario más allá de acciones cotidianas necesarias de su propio hacer. Por lo tanto, al ser inhibida, la curiosidad no alcanza su potencial máximo de ser entendida como una necesidad psicológica con responsabilidad de la acción exploratoria. Ya que esta requiere de un proceso intelectual de pensamiento activo y reflexivo que ha sido obstaculizado por aprendizajes establecidos, dados, que no han incentivado la búsqueda o indagación hacía las causas del propio acto de aprender.

El dibujo de la imagen 28 es el producto de dejarse llevar por el error, pero sobre todo por la naturaleza del carboncillo, comprendiendo que el medio tiene el pigmento suelto que permite dibujar con línea, mancha y emborronamiento.



Imagen 28. Carboncillo sobre papel bajo la instrucción de dibujar dentro y fuera de la forma, donde la goma, las manos, el pigmento se integraron en una sola acción dibujística.

Román (2016) menciona que de forma genérica se ha caracterizado a la curiosidad como “el deseo de saber”, y por otro lado, otra definición similar es “deseo de saber alguna cosa” (p. 2), encontrada en el *Diccionario visual* (1996, p. 271). En el *Diccionario de pedagogía y psicología* (Canda, 2000, p. 67) se refiere al “deseo para explorar y manipular”, argumento que se complementa con la definición dada en el Diccionario de las ciencias de la educación (Sánchez, 1983): “deseo de saber y averiguar una cosa...la curiosidad es una especie de motivación para explorar y manipular algo, así como la expectación del sentimiento que produce la inquietud de completar algo que no está completo” (p. 343).

Y para enriquecer lo dicho anteriormente, en el diccionario de Freire desde la reflexión de Souza (Streck, Redin, Zitroski 2008) argumenta que “la curiosidad es conocida como una necesidad ontológica que caracteriza el proceso de creación y recreación de la existencia humana. Sin embargo, cuando sobrepasa los límites peculiares del dominio vital la curiosidad se convierte en fundadora de la producción del conocimiento” (p. 137).

Cabe decir que el texto de Román (2016) aporta otras apreciaciones conceptuales y las denomina teorías sobre el concepto de curiosidad, que son importantes de mencionar para fines de la investigación, ya que el concepto va en relación con la experiencia particular de cada ser humano. Por ello, la tabla 4 describe la esencia de dicho aporte, que permite contrastar, diferenciar y converger opiniones teóricas sobre la curiosidad en diversos momentos.

El cuadro presenta tres teorías básicas de la curiosidad que visualizan la amplitud del concepto y sus posibles variables en función de sus estudios y aplicaciones. Lo que es un hecho es que todas ellas ven en la curiosidad un motor de actuar para descubrir, repensar y desarrollar el potencial que el ser humano posee de forma natural. Se propone que la curiosidad ponga en contacto de forma consiente a la persona con el medio, y también se puede considerar a la curiosidad como una variable motivacional que activa, regula y orienta la conducta.

Tabla 4. *Teorías básicas de la curiosidad.*

Teorías básicas sobre la curiosidad	Concepto
La actividad exploratoria en la teoría de Berlyne, llamado el padre de la curiosidad.	Concibe la curiosidad como una energía, un estado motivacional persistente que lleva al comportamiento exploratorio y se encuentra presente con mayor intensidad en algunos individuos que en otros. Es una energía que impulsa a la búsqueda por el placer del conocimiento o del disfrute de los estímulos (Román, 2016).
Indicadores de la curiosidad de Maw y Maw. Estudios en niños para medir la curiosidad, argumenta que existen varios modos de medir la curiosidad, que no encasillan tanto en juicios de valor.	Se enfoca a definirla de acuerdo con características sociales, cognitivas y personales que responden ser más proactivos, creativos en términos de búsqueda inmediata de soluciones y en búsquedas de largo alcance, más acertados a preguntas y respuestas, con mayor madurez emocional, mayor pensamiento abstracto y liderazgo (Román, 2016).
La curiosidad como proceso de Dewey. Fuerzas, susceptibles de ser utilizadas para mejorar sus hábitos de pensamiento.	La define como una fuerza que actúa para el desarrollo del pensamiento, porque es el factor básico en la ampliación de la experiencia, un componente que sirve de base y que al desarrollarse se convierte en pensamiento reflexivo. Fuerza que actúa en tres momentos: energía orgánica; se desarrolla bajo la influencia social y avanza hacia un nivel intelectual (Román, 2016).

Nota: El cuadro permite argumentar la aplicación en el acto de enseñar-aprender por medio de la interpretación, interacción y continuidad.

Del mismo modo, en la tabla 5 Román (2016) hace un compendio de las tres teorías básicas de la curiosidad:

Tabla 5. *Enfoque Zero sobre curiosidad.*

El enfoque del proyecto Zero	Relación con: Dewey –estadio orgánico-, Berlyne –comportamiento exploratorio-, Maw y Maw –indicadores de curiosidad-	Predisposición del pensamiento, donde las predisposiciones son las tendencias que permanecen en patrones de conducta apoyadas en motivaciones, hábitos, deseos, sentimientos, actitudes y convicciones (Barrón, 2016, p. 7).
------------------------------	---	--

Nota: Lo más enriquecedor de esta aportación es la unificación conceptual de las teorías que se proponen como principios básicos de la curiosidad.

El cuadro anterior reafirma que la curiosidad es un aspecto motivacional que impulsa el interés de búsqueda en el estudiante. Esto significa que desde la docencia debe impulsarse la curiosidad como instrumento de motivación, para que de esa manera se pueda pasar a un interés propio que a su vez sea un interés común entre el docente-estudiante, y con ello transformar el proceso indagatorio que conlleva al desarrollo del pensamiento crítico. Para el enriquecimiento del concepto de curiosidad, se encontró en el *Diccionario de las ciencias de la educación* (Sánchez, 1983):

deseo de conocer o investigar alguna cosa, es un elemento que el docente puede aprovechar para facilitar y estimular el aprendizaje en el estudiante, esta debe ser encausada y desarrollada desde el punto de vista didáctico, mediante las técnicas de trabajo intelectual y es el punto de partida del aprendizaje por descubrimiento (p. 343).

En este sentido, las actividades dibujísticas que se han aplicado dentro de la enseñanza del dibujo durante la práctica docente son instrumentos pedagógicos que se han implementado para el desarrollo de habilidades motrices, cognitivas y sensitivas de los estudiantes, y tienen a bien fortalecer habilidades de observación y creación sobre el lenguaje del dibujo, así como la mejora en el conocimiento de procesos, medios y materiales por medio de la experimentación, exploración y reflexión con base en la curiosidad.

Imagen 29. Dibujo con tiza sepia sobre fomi marrón. Parte del proceso del descubrimiento de otros sustratos para dibujar con la técnica del emborronamiento con tiza y carboncillo.



Los dibujos del emborronamiento, como el de la imagen 29, se ajustaron al color del sustrato, aspecto que el estudiante explora poco, ya que por lo general en su enseñanza predomina el sustrato en blanco. Aquí, la exploración es descubrir que el sustrato es parte del dibujo.

2.2.1 Preguntar mientras se aprende

¿Cuál es tu experiencia al dibujar al ser humano?^[30], es la primera pregunta que detona otras preguntas posibles que no se ubican en el primer plano de interés, pero que son relevantes para acercarse a la pregunta esencial. En la tabla 6 se se apuntan las que ordinariamente se plantean en clase y que a lo largo de los cursos, talleres y clases se fueron reformulando según circunstancias de cada situación.

Tabla 6. Preguntas para propiciar el diálogo.

Preguntas dentro de la clase de dibujo que propiciaron el primer acercamiento	Momento del acercamiento
¿Cómo están el día de hoy? ¿Cómo se sienten en este momento? ¿De dónde vienen, de su casa o trabajo? ¿Qué hacen aquí, justo aquí en este lugar?	Primer acercamiento: inicio del semestre
¿Están emocionados o nerviosos de estar aquí? ¿Están aquí porque ustedes lo quisieron o los obligaron o no querían lavar los trastes?	Segundo acercamiento: intermedio del semestre
¿Qué has aprendido en los cursos anteriores? ¿Qué recuerdas que te haya impactado en los cursos anteriores? ¿Cómo lo has aplicado en la vida cotidiana?	Tercer acercamiento: clímax del semestre
¿Qué expectativas tienes de este curso? ¿Qué propones que se haga para pasarla mejor? ¿Este es mi compromiso y el tuyo? ¿Qué quieres que logremos al estar aquí?	Cuarto acercamiento: hacia el cierre del semestre
¿Sabes qué haces aquí? Dime, ¿hacia dónde vas? ¿Cómo te visualizas más adelante?	Quinto acercamiento: cierre del semestre

Nota: Preguntas exploratorias que permiten conocer un poco más al estudiante en función de su vida cotidiana, ideales o planes a futuro.

[30] Tema central de Dibujo V, asignatura optativa que se encuentra ubicada en el módulo de profesionalización en diseño editorial e ilustración del plan de estudios de Diseño y Comunicación Visual, 2012.

En este sentido, y en la espera de la respuesta de cada pregunta formulada, se da por iniciada la relación estudiante-docente que permite un diálogo humano y social con fines comunicativos y de introspección.

Continuando con el dibujo del ser humano, hubo una introducción al tema cuestionando qué querían hacer, enunciaron su miedo por la figura humana y solo se les pidió que pensarán en las características más importantes y que con ello recordaran un momento de su infancia con su familia para que lo representaran.

La práctica del dibujo es una práctica cotidiana que se ve frustrada en función de los resultados y no del proceso, cambiar la visión y percepción del estudiante implica una labor ardua de cambio de pensamiento y bajo la experiencia citada se observó que dan a cada palabra y acción del docente sentido, sonido y gesto. Toman como referencia la práctica directa que se ejecuta ante sus ojos, con esto su curiosidad se vio estimulada, y al ver que era posible lograr ciertos acabados técnicos con simpleza y libertad, lo ejecutaron.

En este sentido, la imagen 30 se contrasta al dibujo de emborronamiento, aquí, el estudiante aplicó la confianza del trazo bajo el entendido de la naturaleza del medio con pigmento suelto.



Imagen 30. Dibujo a carboncillo bajo la instrucción de trayectoria y desplazamiento del medio. Si bien el objetivo era el ser humano, era necesario que el ser humano que dibuja sintiera confianza al realizar sus trazos. Ejercicio que sirvió como antesala de los dibujos de figura humana. Les dio confianza y seguridad en su trazo.

En un acto final reflexivo que proviene de la pregunta ¿cómo se sintieron?, expresaron en medio de risas nerviosas su sensación de libertad y fascinación. En la predisposición de su pensamiento, cada estudiante pensaba que no podía hacerlo; sin embargo, a lo largo de la práctica se observó que su habilidad técnica estaba construyendo un nuevo descubrimiento, sin tanto esfuerzo, curioseando en su propio aprendizaje.

Cada uno de los estudiantes planteó que siempre es complejo estar frente a un sustrato blanco, esa acción implica una expresión inquietante, el miedo ante el sustrato blanco es un acto de descubrimiento. En este sentido, las experiencias empiezan a tener forma con base en una serie de preguntas. Así, surgieron reflexiones del siguiente tipo: ¿qué pensaste cuando empezaste a dibujar?, ¿qué vas a dibujar?, ¿y si me equivoco?, ¿si no te queda lo que quieres dibujar?

Para el siguiente dibujo se hicieron lecturas de textos, como la que se presenta a continuación, relacionados con el dibujo mientras dibujaban:

Para el artista dibujar es descubrir, y no se trata de una frase bonita; es literalmente cierto. Es el acto mismo de dibujar lo que fuerza al artista a mirar el objeto que tiene delante, a disecionarlo y volverlo a unir en su imaginación, o, si dibujar de memoria, lo fuerza a ahondar en ella, hasta encontrar contenido de su propio almacén de observaciones pasadas (Berger 2010, p. 7).

En continuidad con las experiencias de la enseñanza del dibujo, cada palabra hizo eco en la mente del estudiante; comprender que el autor dice las palabras que él siente, que él experimenta, desde el hecho del papel blanco hasta el acto de descubrir, hizo que el estudiante se sintiese en confianza. No hay proceso de dibujo que defina resultado alguno, es su resultado el que habla del proceso de elaboración.

En este caso, el deseo de logro es un objetivo que se plantea el estudiante, para él es una motivación incentivada por la curiosidad. Lograr hacer una actividad que él no podía realizar es un reto que le lleva a pasar por varias experiencias del pasado, que la mayoría de las veces no han sido gratas. Y que con seguridad no ha externado.

En ese sentido, la tarea docente se centra en llevar al estudiante al fin del aprendizaje, pero por diferente camino. Aquí, la pregunta es fundamental y los objetivos son básicos. Por otro lado, generar una sensación de espera positiva por medio de la instrucción de la práctica, que no determine de manera específica lo que se dibujará y lo que se descubrirá pero que sí genere cierta expectativa. Donde la curiosidad sensible se vea permeada por la curiosidad intelectual, que despierte el interés por ampliar su bagaje del lenguaje del dibujo.

Cabe decir que, desde la recuperación de la experiencia docente, la curiosidad estética ha sido parte fundamental del proceso dibujístico, que se ha llevado a cabo de forma lúdica, siempre procurando que el estudiante se integre al juego de aprender y se deje conducir por la curiosidad natural que implica la relación con el otro para la mejora de su aprendizaje.

Es por ello que la imagen 31 muestra un dibujo más suelto, donde la imaginación tuvo presencia. Recordar formas, ir a la memoria visual no importando su procedencia, viene a bien para aplicar lo aprendido en ejercicios anteriores, a lo cual se expresó lo siguiente: “hicimos dibujos al estilo *hubertiano* (...) Es un dibujo suelto, sin prejuicio, trazo libre, sin premisa de qué dibujar, aplicando fuerza en el trazo, aligerando el brazo, dibujado desde adentro y con el estómago, sin preocuparse por el canon y la proporción”.^[31]

Imagen 31. Dibujo a trazo continuo recordando las generalidades de un rostro. La línea continua es un ejercicio recurrente para agudizar la observación, aquí, el estudiante no tuvo que trazar las líneas guías para la creación de un rostro. Seguido por el sonido que emanaba su computadora siguió cada palabra que escuchaba.



Es oportuno citar el ciclo de aprendizaje de David Kolb (1984) que Gómez transcribe con precisión cuando se refiere a la teoría de aprendizaje experiencial, que consta de cuatro aspectos fundamentales: “experiencia concreta; observación reflexiva; conceptualización abstracta y experimentación activa. En este sentido cada aspecto o etapa ofrece un aprendizaje en particular, que entrelazado se propone como un sistema integral de aprendizaje”. O, como lo menciona Gómez al hacer una reflexión del proceso de Kolb: “Hacer, observar y reflexionar, desarrollar conceptos y generalizaciones, experimentar ac-

[31] Cabe decir que, bajo el comentario anterior la docente argumentó lo siguiente: “El dibujo está vinculado con un estilo de trazo, de gesto y huella que los medios y materiales dejan a su paso. No solo es apariencia, pero cuando logra acercarse a la apariencia, es posible que se comprenda el sentido de cada trazo y cada medio.”

tivamente con nuestras ideas, son diferentes modos de generar conocimiento, por lo que para lograr un aprendizaje efectivo se debería idealmente pasar por las cuatro etapas del ciclo (Gómez 2021). En este sentido, el ciclo de aprendizaje puede empezar en cualquier momento de la secuencia, no siempre se da por comenzado en la experiencia concreta, esta puede despertarse en la curiosidad.

Si bien la asignatura de dibujo V tiene entre sus objetivos la búsqueda de un estilo dibujístico personal, también se centra en la experimentación de los medios y recursos gráficos, con ello el estudiante es libre de crear y proponer soluciones a un problema gráfico. En este sentido, y en correspondencia con Dewey (1928):

pues adiestrarle de modo tal que tenga pronto y completo uso de sus capacidades; que su ojo, y su oído y su mano puedan ser instrumentos prestos para usar, que su juicio pueda ser capaz de comprender las condiciones bajo las cuales habrá de operar, y que sus fuerzas ejecutoras sean adiestradas para actuar de manera eficaz y económica (p. 132).

Por eso, es importante educar para la vida y no solo para la inmediatez, el desarrollo cognitivo y emocional van de la mano cuando el docente imparte su clase y el estudiante conecta con ella. Acciones como estimular, motivar, encausar e incentivar al estudiante surgen de una relación comunicativa asertiva en su curiosidad por aprender.

Al estudiante de dibujo V se le ha encaminado para autodescubrirse en sus potencialidades dibujísticas, donde la comparación con el otro no solo es un sistema de valoración de su propio hacer, sino que es una manera de identificar las diferencias de los resultados para saber las diversas formas de dibujar que el ser humano tiene. Y Según Dewey (2010, “las experiencias no tienen valor por sí mismas, ni son un agregado de sensaciones o ideas simples, sino que adquieren valor (diferencial) para las personas debido a que se conforman por un actuar de los individuos” (p. 109).

El hecho de curiosear requiere de cierto sentido lógico y de ingenuidad. Así mismo también requiere un poco del olvido simulado. Tal vez jugar a olvidar para aprender o reaprender en la curiosidad sea una tarea constante por desarrollar. A tal modo que en cada acción dibujística se planteen objetivos que permitan más que un desarrollo o habilidad manual, llevar al estudiante al mundo de la búsqueda y el descubrimiento.

Es posible que los estudiantes recuerden la clase por su carácter *sui generis*, esto significa, en términos generales, que es viable hacer un cambio de pensamiento, considerando ciertas características como principio del aprender. Entre ellas: “todo conocimiento real es descubierto por uno mismo; el descubrimiento es un generador de confianza y moti-

vacación por sí mismo; el descubrimiento organiza el conocimiento para su uso ulterior“ (Ausubel 2019, p. 448), de tal modo que con ello se transformen las ideas preconcebidas del dibujo, o como lo llaman comúnmente, salir de su zona de confort, es lo que estimula su curiosidad.

2.3 Sorprenderse para desaprender y aprender. La otra experiencia

Sistematizar o reorganizar los ejercicios y actividades dibujísticas fue una tarea que obligó a reflexionar constantemente acerca de la docencia, ya que no es posible dar una solución tácita a un problema que cambia continuamente bajo contextos de incertidumbre. Rorty (en Krieger 2004) comenta que “todo conocimiento es cuestionable, y requiere de la capacidad de revelar dimensiones nuevas y refrescantes de cosas conocidas” (p. 188).

En ese sentido, desde la experiencia docente se observó que el estudiante era invitado (sin ser invitado) a ser parte del juego de aprender, llevado por la experimentación de los medios, la pregunta constante y dibujar continuamente era el juego continuo que los encaminaba hacia la sorpresa, aspecto que se disponía en cada ejercicio que llevaría al estudiante a experimentar una diversidad de sensaciones.

Es por ello que la recuperación de la experiencia docente fue la fuente central de búsqueda de información a la que se recurrió para identificar los momentos en que el estudiante se había visto inmerso en la experiencia del aprendizaje; así, se tuvo y se tiene como principio la sistematización de la experiencia docente en la enseñanza del dibujo en conjunto con la experiencia del estudiante.

A partir de las reflexiones anteriores, la sorpresa es una categoría que ha estado presente a lo largo de la práctica docente, razón por la cual se propone como estrategia detonadora de nuevas experiencias en el acto de dibujar, que fungirá como argumento y principio básico de una nueva experiencia. En el contexto del siglo XXI, los saberes se sobreponen y se enredan con la inmediatez del conocimiento. Parece sorprender al instante y volatilizarse al momento siguiente, acción que causa incertidumbre desde la docencia.

La tabla 7 expresa cuatro saberes que Moreno (2010, p. 50) reitera para una docencia significativa en entornos complejos, que a su vez deben estar relacionados con cualidades personales y competencias docentes que se identifican desde cada historia personal.

Tabla 7. *Docencia significativa.*

Enfrentar	Situaciones inciertas como las que nuestro tiempo exige, diversificar ambientes para la mejora del aprendizaje.
Trabajar	Nuevas situaciones y buscar soluciones innovadoras.
Convivir	Trabajar y aprender con los demás.
Gestionar el conocimiento	Más allá de los contenidos establecidos.

Nota: Al igual que Freire, Moreno se refiere a saberes universales que se aplican en la educación.

Con respecto a lo anterior, hay algo más que menciona Durkheim (1999): educar es algo más que simplemente desarrollar al hombre tal como sale de las manos de la naturaleza, educar es formar un ser social. Educar, de acuerdo con Morín (1999), requiere de un conocimiento que debe aparecer como una necesidad primaria que sirva de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de obstaculizar la mente humana en todo momento.

La imagen 32 es el retrato de una estudiante que, dentro de la dinámica de la identidad como discurso dibujístico, jugó a mirarse para descubrirse en el otro. En medio de la pandemia, lo que la ayudaba era dibujar.

Imagen 32. Tomar café, dibujar con café y percibir el aroma a café es parte de la otra experiencia al dibujar. Pero descubrirlo está en manos del estudiante, por eso, recuperar el trazo garabateado y dejar que la mancha se diera de forma natural permitió que el dibujo se diera casi como un accidente controlado.



Por lo tanto, es pertinente situar el aprendizaje desde la enseñanza sensitiva y afectiva, y para empezar hay que ir a los medios y materiales de dibujo, que conlleva más que una relación del que enseña y del que aprende como entes pasivos, porque implica una comunicación con los medios, el objetivo, la meta y las necesidades del dibujo.

En este sentido, Maturana (en Sánchez 2009) comenta que “la educación impulsa el desarrollo económico de un país, favorece la movilidad social de los individuos, prepara para el trabajo; es responsable de la reproducción social de los valores” (p. 9), esto significa que el estudiante, en el entramado social, es una parte sustancial para trascender no solo el conocimiento, sino los valores que conforman a su sociedad.

De este modo, se piensa en una estrategia para enseñar y para aprender desde la recuperación de la memoria de la historia personal, la experiencia docente y la acción infantil específicamente del acto de aprender a dibujar, donde se retoma como principio de activación para la obtención de otra experiencia en el aprendizaje del dibujo. En la sorpresa, estudiante y docente comparten sus experiencias relacionadas con el aprendizaje del dibujo y su implicación en su vida académica y personal desde una narrativa vivencial.

Al mismo tiempo, se buscó en la memoria recuperar lo olvidado por medio de activar el recuerdo de las vivencias de la infancia, así como hacer de lo aprendido momentos que incitaron la realización de dibujos con tinte infantil, para reconocer algunas experiencias de frustración o de agrado. Se propuso que la curiosidad se sumara a la estrategia del juego para la indagación, búsqueda y descubrimiento. Se invitó al estudiante a que, a partir de lo aprendido por medio del juego, pudiera jugar para reconocer al garabato como un dibujo per se, a tal caso que la acción lo llevara a encontrarse en un momento que probablemente ya había olvidado.

Es probable que el estudiante se haya visto envuelto en la sorpresa al momento de dibujar como niño, de descubrir el placer de dibujar libremente solo por el acto de garabatear y encontrar conceptos con formas y contenidos, descubrir que por medio del trazo libre podía seguir dibujando algo más preciso y claro hasta entender que eso que dibujaba surgía del emborronamiento por medio de una abstracción gráfica dada en el descubrimiento y que, en medio del proceso de aprender a dibujar desde los sentidos, fuese conducido hasta el resultado final de algo inesperado.

Cano (2014) dice que “si no tuviese la facultad de olvidar y de desprenderse de las interpretaciones pasadas, no podría construir una significación nueva” (p. 46).

Por lo tanto, esta opción de olvidar ofrece una nueva perspectiva de construir su aprendizaje sobre una nueva experiencia.

La imagen 33 conduce a un dibujo que sorpresivamente responde a un dibujo de la figura humana, los trazos, gestos y fuerza del medio puesto sobre el papel admite que lo dibujado proviene de la impronta del dibujante.



Imagen 33. Dibujo con lápiz de color recuperando la construcción general de la figura humana que denota una acción corporal. Instrucción que se basó en dibujar con pocos trazos en poco tiempo. El dibujante no se dio cuenta cuando pasó de dibujar al ser humano al cuerpo humano.

Él seguía creyendo que es la misma cosa, pero es importante decir que la gestualidad de este dibujo no hubiera sido posible si el dibujante no se dejaba guiar por el descubrimiento para verse en el asombro.

Entonces, al considerar al juego como una estrategia de enseñar dibujo desde la experiencia del estudiante, y al entender la curiosidad como el sendero que lleva al descubrimiento, se abre el espectro de la apropiación de saberes, donde el juego es percibido como un conjunto de sorpresas ante lo descubierto. En tal caso, que se tenga una experiencia afín, diferente, o totalmente nueva inmersa en el proceso del desaprender para aprender.

Es probable que el pasmo, la espera, la incertidumbre llevase a quien juega a estar en cierto estado emocional, lugar donde todos sus sentidos trabajan en una integración o sinergia que conlleva un cúmulo de experiencias intempestivas. Entendida la experiencia en primera instancia como una aventura de lo inesperado para crear nuevos valores y principios que permiten desprenderse de hábitos y acciones del pasado que, preconcebidas, inhiben la nueva experiencia. No en la negación tajante de la experiencia, sino en una nueva y diferente manera de afirmar la experiencia. Léase la siguiente cita:

El niño crea a la manera del juego Heráclito. Construye castillos junto al mar que serán arrastrados por la ola que da lugar a una nueva construcción; y este juego de la creación es entonces también el juego del olvido. Sólo porque el niño es olvido puede jugar el eterno juego del crear. Sólo porque la fuerza activa del olvido arrasa como una ola que llega a la orilla

lo construido, existe la posibilidad para un nuevo decir sí. Tabula rasa significa el olvido: este es el tablero donde juega el niño (Cano 2014, p. 21).

El acto de aprender es un conjunto de experiencias que se superponen y se desvanecen en las nuevas experiencias.

En el dibujo a nivel superior, el estudiante, al olvidar lo aprendido, no lo olvida por completo; por ello es necesario que considere la posibilidad de que el dibujo, como resultado final, puede ser otro dibujo, no un error de elaboración sino parte del proceso. Así que, para pensar en desaparecer o desvanecer el dibujo, debe cambiar la actitud para que en cualquier momento el dibujo pueda convertirse en algo nuevo, en una sorpresa, en algo no esperado.

Hay estudiantes a quienes no les es fácil entrar al juego de ser niños, sus prejuicios y falta de confianza en ellos y en la clase inhiben la posibilidad de que esto suceda de forma inmediata. Hay que generar un discurso convincente para que el estudiante se integre a la clase lúdica. En este sentido, desde la recuperación de la memoria de la experiencia docente en la clase de dibujo V se ha propuesto la técnica del “desdibujar”, llamada también “negación-afirmación”.

La técnica consiste en realizar un dibujo a dos manos con el medio del carboncillo, este medio tiene la cualidad de soltar pigmento, de tal manera que es posible desvanecerse mientras se dibuja. Al dibujar con ambas manos, el cerebro se activa y ambos hemisferios trabajan al mismo tiempo, similar a lo que Edwards (1979) describe en el texto de Dibujar con el lado derecho del cerebro, la intención es que el cerebro, al desarrollarse más, sea capaz de ver más profundamente cualquier objeto a dibujar, de tal forma que sea hábil. En este ejercicio ambas manos dibujan al mismo tiempo, por lo tanto ambos hemisferios están trabajando en dualidad, donde una mano niega el trabajo de la otra por medio de una acción casi irreverente y agresiva.

De la misma manera, la mano que dibuja reafirma el trazo y la acción es con mayor fuerza y énfasis. El trazo es emborronado para ser negado y por lo tanto esto genera una nueva experiencia. La sorpresa consiste en que es posible crear en medio de lo inesperado. La imagen 34 demuestra que lo dibujado es parte de un espacio gráfico, que si bien percibir la corporalidad del sustrato debiera ser una generalidad, muchas de las veces no se construye el dibujo, sino solo se dibuja.

En este sentido, el ejercicio parece ser una alegoría a la sinopia, técnica del siglo XV expuesta por Cennino Cennini en su texto Tratado de la pintura (citado por Perrig 2005, p. 417), en el cual describe que son cuatro pasos sustanciales para dibujar o diseñar: trazado previo con contornos; repaso de los contornos; eliminación o emborronamiento de los contornos para después colocar la sinopia y definir.

Imagen 34. Dibujo bajo la instrucción de atrás hacia adelante y emborronado suave. Responder a una estructura base de composición intuitiva, definiendo la forma en relación a la situación del cuerpo y su vínculo con el espacio de lo dibujado, para después definir la forma en función del dibujo mismo.



2.3.1 Reaprender en el asombro

El estudiante se asombra y se sorprende, comprende que el proceso del boceto es muy similar a los procesos realizados, por tal motivo mencionan que han creado un dibujo con tendencia hubertista. Ante sus ojos se vislumbra una disposición innovadora, nacida de una consigna dada por la docente[32] . La sorpresa genera una situación inesperada. El estudiante se ve inmerso en la sorpresa de sus propias concepciones, él mismo llega a sorprenderse y sobrepone la nueva experiencia

En el acto de dibujar se consideran varios procesos para llegar a la creación. Al mismo tiempo, también se prefiguran problemáticas antes identificadas; que la propuesta de la sorpresa o el sorprenderse pretenden resarcir un poco. Algunos de dichos aspectos son: que el estudiante puede pensarse como alguien que: sabe dibujar, no sabe dibujar o no sabe qué dibujar.

Ante las problemáticas observadas es importante que el estudiante tenga la disponibilidad de cambio de actitud, de resistencia a la frustración, de tener el deseo de un aprendizaje eficaz, diversificado y significativo, y que a la par con el docente trabaje para

una experiencia nueva. Para lograr los resultados dibujísticos, ha sido necesario comprender que los procesos educativos deben “situarse en el estudiante”, tal como lo menciona Yáñez (2013, p. 16).

En este caso, la imagen 35 retoma al garabato como principio de construcción del dibujo; pero, en medio de la práctica, el estudiante observa que lo dibujado va cobrando cierta vitalidad dada por el gesto de la línea, al grado de no ser necesaria la definición del rostro, aspecto que en otro momento hubiera sido sustancial.

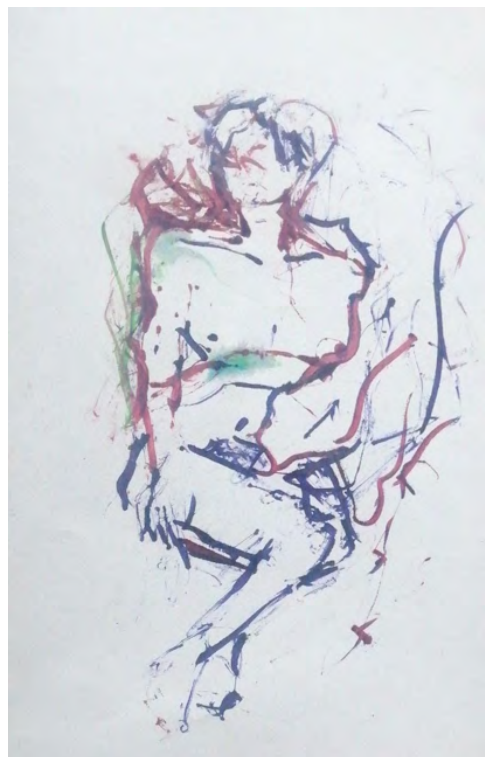


Imagen 35. Dibujo con plumilla hecha a mano sobreponiendo diversos colores, que al responder a la instrucción “cambio de color” logra definir formas y gestualidades dejándose llevar por la experimentación del nuevo medio.

El estudiante se ve aún con esta invitación a redescubrirse en aspectos como: no existe una sola manera de crear; es necesario pensar en el proceso y no solo en el resultado; la expresión gráfica no debe estar sujeta a preconceptos; no debe negarse un dibujo si los resultados no son los esperados. Descubrir algunos de estos aspectos es lo que genera sorpresa. Los estudiantes se refieren a la experiencia de dibujar con algunas de las siguientes palabras: deleite, goce, complacencia, agrado, satisfacción, bienestar, placer, encanto.

En la imagen 36 se ve un ejercicio que permitió expandir la experiencia visual y táctil que el medio del acrílico tiene por excelencia. Dibujar-pintar con un instrumento que no es el pincel dio a la experiencia del estudiante una nueva apreciación de dibujar. Y con ello, perder el miedo al acrílico por su secado rápido, lo cual abrió la oportunidad de dibujar de otro modo. Con pincel, pero sin pincel.

Imagen 36. Dibujo esgrafiado con la colilla del pincel con suficiente pastosidad de acrílico, por medio de la sobreposición de capas de color.



Mantener al estudiante cautivado o interesado en su tarea significa mantenerlo enfocado en él mismo, situarlo en lo que se debe aprender, sumergirlo en la acción y llevarlo de la mano por el proceso de aprendizaje y que se dé cuenta de su evolución.

L'écuyer (2014) dice que cuando el asombro, la belleza, la sensibilidad y el apego seguro están presentes, el aprendizaje es significativo, además de que en el asombro se encuentra la necesidad de conocer lo desconocido y reafirmar lo conocido. De igual forma el asombro nos mantiene conscientes en la realidad vivida, así que, más allá de la curiosidad, que trata de explicar lo inesperado, el asombro, en relación con la sorpresa, se sobrepone en la experiencia de saber que se puede aprender y no dar nada por supuesto (y que aprenderlo amerita reaprenderlo).

Por lo tanto, es vital que lo denominado placer en movimiento se dé inmerso en una actividad o práctica determinada, que esté encauzada y dirigida para reactivar la experiencia. Volver a vivir la experiencia de dibujar o aprender a dibujar permitirá que el estudiante se encuentre en él y, a su vez, asombrado en la o con la expectativa de la sorpresa. Por ello, volver a lo sensible en los procesos de enseñar y aprender está perfectamente vinculado con el ser, con la relación con los otros y con las acciones, el objeto relacional existente entre el docente y el estudiante es lo que se aprende y lo que se enseña como una sorpresa.

En la revisión general de la enseñanza del dibujo se observó que el estudiante de

diseño se reconoce como un ser humano que gusta del dibujo, de su aspecto visual, de su expresión y de su magia. Sin embargo, en el trayecto académico descubre aspectos que no tenía considerados de su propio hacer y de su propio aprender.

En este sentido, es y ha sido importante saber la trayectoria del estudiante y su experiencia con el dibujo. Aspecto que se puede subsanar por medio del reconocimiento de su experiencia, que permita acercarse de manera directa a la vida académica del estudiante, a su experiencia en aprender a dibujar o de aprender sobre dibujo, medio y técnicas de representación. En este sentido, saber si dibuja desde pequeño o es incipiente su práctica dibujística es vital para poder dar un comienzo con cada una de esas experiencias. Es posible que en eso resida la sorpresa o el asombro de lo nuevo por aprender o por descubrir, pero, sobre todo, de las nuevas maneras de enseñar.

La sorpresa permanece en la relación intrínseca existente entre el proceso (cómo se hace) y el resultado (cómo se hizo). Sin embargo, propiciar la sorpresa desde la práctica docente en o dentro de la cualidad curiosa del estudiante no siempre es fácil, ya que el estudiante debe ser consciente de su propio recorrido y de su propia necesidad de aprender, de hacer y de ver desde otra perspectiva su desempeño, que además es un proceso continuo que se debe reflexionar a cada paso sin dejar de lado el tiempo para la contemplación, para recordar los pasos que siguió en su proceso de aprender.



Imagen 37. El dibujo-pintura con acrílico consideró a los estudiantes como modelos, todo ello, desde un aula virtual. Cada estudiante dibujó según su espacio gráfico y sistema de composición. En este caso, el dibujo fue realizado a través de la pantalla del ordenador, cada uno en casa dibujó a su compañero que, de buena voluntad, se dispuso a modelar desde la virtualidad

La imagen 37 muestra cómo, al momento de dibujar, se pueden usar modelos vivos en espacios virtuales. En este sentido, aprender es una acción continua que requiere de una convivencia con los medios, con la información adquirida y, sobre todo, una interacción con los otros para el enriquecimiento visual. Aquí es perceptible que es necesario habitar en el aprendizaje,

A lo anterior en la enseñanza del dibujo, dentro de esta sinergia comunicacional se despierta la necesidad de la pregunta que conlleva al uso de saberes homogéneos que identifican a estudiantes en sus intereses, a tal caso que se despierta la sorpresa entre los conceptos y preconceptos que ayudan a dar respuesta a preguntas similares en torno a la práctica dibujística en situaciones llenas de incertidumbre, y que requieren una respuesta diferente que enriquezca cada acción dada en la vida del estudiante.

Entonces, es necesario considerar la relevancia que el docente tuvo, tiene o tendrá en el proceso formativo del estudiante. Mirar hacia atrás es conocer la historia de vida del estudiante, y reconocer su trayectoria en la institución académica que le ha formado es fundamental. Es por ello que, desde la docencia, es vital prestar atención a juicios de valor, categorizaciones y prejuicios que llenan al estudiante de preconceptos que se insertan en su mente como valoraciones a sus propios resultados, y que inhiben la búsqueda, el goce y el asombro verdadero ante el aprendizaje.

Entonces, cuando lo inesperado aparece, el aprendizaje es más provechoso, trascendental y significativo. El estudiante debe percibir sus habilidades y capacidades para resolver un problema visual, considerando las cualidades de los medios, recursos y procesos; por eso es que situarlo en la práctica dibujística en relación con la profesión, permite que él reconozca su práctica de una manera crítica y reflexiva.

2.4 Prácticas dibujísticas centradas en el juego, la curiosidad y la sorpresa. La experiencia del aprendizaje auténtico desde el rasgo particular docente

Después de haber indagado en las categorías del juego, la curiosidad y la sorpresa es importante decir que a esto devino el diseño y planeación de prácticas dibujísticas con base en dichas categorías para obtener información veraz de la experiencia del acto de dibujar. Fue importante tener actitud expectante, ya que se requería estar en constante observación de cambios o situaciones que se registrasen en la conducta o estadio del estudiante con respecto al aprendizaje del dibujo, y al modo de vivenciar el acto de dibujar, sobre todo por el momento histórico por el que se estaba pasando.

La propuesta de las prácticas dibujísticas, se acompañó de un conjunto técnicas de indagación, como: evidencias escritas, documentales, orales y gráficas para recuperar las experiencias ante el acto de dibujar. Así mismo, desde la recuperación de la práctica docente se identificó que las actividades de dibujo que se habían realizado, estaban guiadas por el contenido de la asignatura de dibujo V, con la referencia de la orientación infantil como eje rector, que al mismo tiempo, fungió como el primer aspecto significativo al momento de empezar a dibujar.

Generalidades de las prácticas

Cada práctica dibujística tuvo su particularidad según la categoría aplicada y la problemática a resolver, pero en lo general las prácticas se estructuraron por los mismos componentes, que se describen en la tabla 8:

Tabla 8. *Generalidades de las prácticas dibujísticas.*

TÍTULO, RESPONSABLE Y HORARIO DE APLICACIÓN.

<i>Título</i>
Imparte: Huberta Márquez Villeda
4 sesiones: viernes de las 10:00 a las 14:00 horas.

IDENTIFICACIÓN DE LA MUESTRA Y EJE TEMÁTICO (CONTEXTO)

Muestra participante	Asignatura de dibujo V de carácter optativo, séptimo semestre de Diseño y Comunicación Visual de FES Cuautitlán UNAM.
----------------------	---

ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN

Documentar la clase	Se propone documentar por escrito la práctica dibujística con fines académicos (bitácora o notas de campo, registro fotográfico).
Acercamiento	Narración en una cuartilla de la experiencia en el aprendizaje del dibujo.
Meta	Previo a la práctica cada estudiante se propone una meta.

OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA DIBUJÍSTICA Y DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

Objetivo general	Relacionado con el objetivo de la asignatura.
Objetivo particular	Relacionados con los objetivos particulares de la asignatura.
Descripción de la práctica	Relacionada con las características de la categoría como estrategia discursiva de enseñanza.

INDICACIONES GENERALES DE ACTITUD DIBUJÍSTICA

Indicaciones	Cuerpo relajado, respiración natural para liberar estrés o alguna incomodidad del estudiante. Nervio o trauma.
Espacio de la práctica	Aula, taller, estudio, crear un nuevo espacio idóneo para la práctica en el interior de su casa según circunstancia.
Medios para dibujar	El estudiante es libre de elegir los medios dibujísticos, medios de carácter policromático. Sin embargo, se les hizo saber las cualidades de cada medio para que bajo ese reconocimiento pudieran elegir.
Técnicas a aplicar	Se aplicarán diversas técnicas, pero sobre todo se hará énfasis en el punto, el garabato, el rayonismo, línea continua, discontinua, la mancha, el salpicado.

CONTENIDO DE ASIGNATURA

Tema del programa	Las unidades del programa de asignatura.
-------------------	--

EJE ESTRATÉGICO DOMINANTE DE LA PRÁCTICA

Línea temática	Según contenido de asignatura ³³
Desarrollo de la práctica dibujística basada en los siete niveles de la orientación infantil.	PRIMER PRÁCTICA (DIMENSIONES COMUNICATIVAS) Nivel 1.- Garabato incontrolado. Nivel 2.- Garabato controlado. Nivel 3.- Garabato con nombre. SEGUNDA PRÁCTICA (SER HUMANO) Nivel 4.- Esquemático. Nivel 5.- Preesquemático. TERCER PRÁCTICA (ANATOMÍA ARTÍSTICA) Nivel 6.- Realista. Nivel 7.- Pseudorealista.

EJERCICIOS A REALIZAR

Técnicas y actividades	De acuerdo con la categoría considerada (juego, curiosidad o sorpresa) y con el eje estratégico de la orientación infantil.
------------------------	---

ESTRATEGIAS DE CONEXIÓN ENTRE EL BINOMIO DOCENTE-ESTUDIANTE

Ejercicio detonante	Según la categoría (el juego, la curiosidad y la sorpresa).
Actividades, técnicas y ejercicios de dibujo	De acuerdo con la categoría y sus cualidades.
Acciones durante la práctica	Lecturas de textos sobre el dibujo, el juego, el aprendizaje. Música, actividades en grupo participativas. Actividades de autoconocimiento.

ACTIVIDAD DE CIERRE

La entrevista o charla	Preguntas para obtener información de la experiencia ante la práctica dibujística basadas en las cualidades de cada categoría. Flujo, descubrimiento, incertidumbre.
------------------------	---

LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN ADQUIRIDA

Interpretación, reflexión, contrastación	Evidencias fotográficas, videográficas, notas de campo o bitácora.
--	--

REFERENCIAS DE APOYO

Textos selectos	Manuales de dibujo, obras literarias, catálogos de dibujo, técnicas, medios y herramientas de dibujo.
-----------------	---

Nota: Cada recuadro describe los componentes de las tablas que se desarrollaron en el momento de diseñarlas.

[33] Programa de asignatura de Dibujo V. Tres unidades. Unidad UNO: Investigar: Unidad DOS: Ser humano y unidad TRES: Dibujo artístico de la figura humana.

Era ineludible reiterar el método de enseñanza-aprendizaje basado en prácticas, laboratorios y talleres, que han permitido, permiten y permitirán la constante reflexión del acto de dibujar, no solo en la acción práctica sino en la teorización constante de ese hacer. En la sistematización de la práctica docente del pasado se removió la memoria para crear una nueva experiencia en la enseñanza del dibujo, que otorgaría valores primarios y genuinos que la práctica docente tiene por añadidura en el binomio docente-estudiante.

2.4.1 Jugar a dibujar

Dentro de esta posibilidad de dibujar jugando, se generó la propuesta de la primera práctica dibujística titulada **“Jugar a dibujar”**, que dispone los tres primeros niveles del dibujo infantil para reconocer el gesto y la libertad del trazo, el carácter sustancial del rasgo dibujado y la sutil huella que dejan los medios de dibujo sobre cualquier sustrato.

Para ello, fue necesario mirar cómo se construyeron sus creencias, hábitos y costumbres dentro de la ritualidad del acto de dibujar, así como rescatar la experiencia previa, la del momento y la posterior a dibujar.

La conversación fue un recurso viable para dar por comenzada la actividad, basada en la interacción y continuidad con el rescate de la experiencia de aprender dibujo por medio del juego, que conlleva parte de las preguntas que hacen que se genere la triangulación dialógica entre acción-reflexión-activismo.

En este sentido, la propuesta se basó en el objetivo de olvidar y generar la memoria como un impulso y estímulo que reconoce el acto de dibujar desde la orientación infantil y el juego (cabe recordar que en su momento los estudiantes han denominado *hubertidas* las prácticas realizadas, y justo con ello en cuenta, se verificó que es lo entretenido, lo divertido y lo lúdico lo que se desea rescatar al jugar a dibujar).

Por ello, es importante decir que la motivación es un factor clave que se conecta con la necesidad de expresividad, integración y socialización dentro la relación docente-estudiante dada ahora fuera del aula y en el espacio personal del estudiante.

En este sentido, se consideró la teoría de flujo Csikszentmihalyi (2009)^[34] como estado subjetivo que permite experimentar completamente una actividad, ya que se observó que sería un buen indicador para encausar una charla y de ahí una entrevista. La tabla 9 describe ocho emociones que posiblemente se relacionen con las experiencias del estudiante en el momento de dibujar.

[34] La teoría de flujo o ¡flow! según Mihaly Csikszentmihalyi (2009). El término flow se relaciona con la creatividad, el talento y la felicidad y es uno de los pilares básicos de la psicología positiva.

Tabla 9. Emociones que despiertan el flow.

Emoción	Descripción	Identificar la emoción y transcribirla a experiencia
Apatía	Comparado con la indiferencia	Desafiar la experiencia negativa y potenciarla a una experiencia positiva
Aburrimiento	Falta de interés	Desafiar la experiencia negativa y potenciarla a una experiencia positiva
Relajación	Calma o ausencia de la emoción	Como un desafío y desarrollarlo como habilidad
Preocupación	Hacia la negatividad	Desafiar la experiencia negativa y potenciarla a una experiencia positiva
Control	Las habilidades se automatizan	Como un desafío y desarrollarlo como habilidad
Ansiedad	Congelamiento y estancamiento	Desafiar la experiencia negativa y potenciarla a una experiencia positiva
Excitación	Respuesta atenta y	Como un desafío y desarrollarlo como

Nota: Tabla que describe las ocho emociones que se detonan en la realización de una actividad según Csikszentmihalyi, pero ajustada a las necesidades de la indagación de información en la práctica dibujística.

Las emociones citadas en la tabla anterior pueden determinar si la actividad realizada estará al alcance del estudiante, de tal modo que estas no le provoquen frustración o prejuicio. Por ello, es importante decir que para poder generar las emociones más naturales en el estudiante participante se recurrió a la descripción general del método del juego de roles, bajo el principio de: acción-reflexión-activismo, mostrado en la tabla 10.

Tabla 10. Roles en la acción-reflexión-acción.

Acción	Reflexión	Activismo
¿Quién soy? ¿Cómo me llamo? ¿Cuántos años tengo?	¿Qué hago?	¿Cómo lo hago?
Soy un niño o un estudiante universitario. Mi nombre es (el nombre del estudiante y el nombre basado en el juego de roles). Tengo entre 3 y 6 años.	Dibujo con mis poderes. ¿Tienes poderes? ¿Cuáles son tus poderes?	Trazo libre con ojos cerrados. Dibujo a dos manos. Dibujo a dos manos bajo la instrucción de la palabra cambio.

Nota: Márquez, H. 2021. Tabla que describe y contesta en términos generales las características de los estudiantes participantes.

Con lo anterior se pretende resignificar cada etapa dentro del juego de roles que se propuso en la práctica dibujística bajo la tendencia de la orientación infantil. Por ello fue importante describir las características de los jugadores con base en la actividad que rige la práctica dibujística. Entonces, se dispuso trabajar desde los gestos genuinos del garabato con base en los primeros tres niveles de la orientación infantil y su pertinencia en el diseño de la primera de tres prácticas dibujísticas, que en seguida se describen:

1. **Garabato incontrolado:** es el momento en que el niño toma por primera vez un medio del dibujo sin saber a ciencia cierta lo que hace, y descubre en su experiencia a priori que al ejecutar cierta acción sobre una superficie cualquiera sucede algo. Entonces solo responde al estímulo del movimiento de su mano; su felicidad incontrolada de hacer lo impulsa a repetir la misma acción.
2. **Garabato controlado:** ha entendido que los movimientos de sus manos responden a cierto trazo que va hacia arriba, hacia abajo, hacia adentro y hacia afuera, entonces su herramienta responde a ello. Ahora es capaz de controlar y dirigir de forma consiente, al mismo tiempo reconoce las superficies donde puede ejercer mejor su práctica dibujística. La pared, el piso, el mantel y cualquier papel que se encuentre en su paso.
3. **Garabato con nombre:** el infante que controla el garabato es capaz de darle a todo lo que construye un significado, un sentido y un concepto. Esto no quiere decir que el dibujo deba parecerse a lo que niño dice, no, solo que el niño tiene toda la claridad de lo que está haciendo. Puede ser el caso que haga el mismo garabato ante nuestra mirada para referirse a diferentes conceptos.

Ahora, con lo citado se construye la tabla 11 que permite integrar los tres aspectos fundamentales de la práctica dibujística. Emociones, juego de roles y orientación infantil. Por último, se plantea como objetivo situar al estudiante en su acción continua del dibujar.

Tabla 11. *Relación entre la gamificación y garabato.*

Acción: garabateo	Reflexión: emoción	Gamificación: activismo
Garabato incontrolado	Olvidaré lo que sé para jugar con lo que no sé	Reconocer el trazo como elemento sustancial del dibujo
Garabato controlado	Olvidaré lo que sé y recordaré lo que hice	Identificar el movimiento de la mano con el trazo
Garabato con nombre	Recordaré lo que hice para llamarlo de alguna manera	El trazo con cualidades propias

Nota: Con el fin de comprender las características de los niveles de la orientación infantil, se describe la acción y la reflexión que estos niveles aportarán a las actividades de la primera práctica dibujística basada en el juego.

Lo relacionado con el juego como estrategia de enseñanza permitió permanecer a la esencia de la investigación, recabar la experiencia del acto de enseñar dibujo desde la experiencia de la práctica docente, donde lo fundamental ha sido, es y será rescatar la experiencia del estudiante en el acto dibujístico.

Los ejercicios de dibujo que se sugirieron en la práctica fueron:

- 1.- Elefantesco: dibujado con oscilaciones caporales.
- 2.- Siguiendo al compañero: dibujo a dos manos donde la mano derecha es seguida por la mano izquierda con distintos medios.
- 3.- A ritmo de tambores: simulando el movimiento de ambas manos como si se tocara la batería, se deja la huella de un medio directo y preciso.
- 4.- El banderillero: imitando el actuar del banderillero de la corrida de toros, se debía hacer un trazo donde la fuerza de los brazos deje huella y a su vez una trayectoria de línea.
- 5.- A la carga: en cada mano se debía tener todos los colores posibles y poco a poco irlos dejando, para posteriormente volver a tomarlos, y de ese modo garabatear con movimiento elefantesco con pequeños saltos levantando los brazos para hacer trazos interrumpidos.

De ese modo se proponía incentivar el trazo libre y sin prejuicio. Es importante decir que, al cierre de la práctica, se invitaría al estudiante a seguir jugando, pero ahora bajo otro principio de aprendizaje. (la práctica completa se encuentra en los ANEXOS).

2.4.2 Exploremos, preguntemos y descubramos

La práctica docente, la experiencia del aprendizaje, las estrategias y las técnicas de enseñanza se vieron alteradas por la situación cambiante; por lo tanto, la enseñanza del dibujo presencial tuvo un cambio fortuito. La situación social inmersa en un contexto mundial obligó a modificar los modos y los hábitos de la enseñanza presencial de forma inimaginable^[35].

Por lo tanto, más que entretenido, divertido y relajador, el dibujo se volvía un nuevo lugar de imaginación, búsqueda y encuentro, y bajo estos pretextos se diseñó la segunda

[35] En el contexto en que se desarrolla esta investigación –pandemia por Covid19- es importante diferenciar en qué momento los medios tecnológicos se volvieron el lugar de acción educativa, pues más que ser un recurso didáctico, suplantaron el aula, el pizarrón, convirtiéndose en el espacio que por tanto tiempo la escuela como construcción arquitectónica había sido –el lugar de encuentro-.

práctica dibujística titulada “Exploremos, preguntemos y descubramos”, que la heurística encabezara por medio de lo curioso y cuestionador el despertar de las habilidades representativas en el fortalecimiento de las actitudes reflexivas, emotivas y estéticas.

El diseño de la segunda práctica tuvo a bien entrelazarse con la práctica uno, ya que la primicia de la propuesta general de estas prácticas se basó en la continuidad e interacción por medio de la recuperación de las experiencias anteriores. En este sentido, también es oportuno mencionar que estas prácticas también fueron adjetivadas como hubertianas,

La práctica de dibujo se identificó en la curiosidad, el estímulo o la motivación recurrente para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde el predominio era el descubrimiento continuo en medio de la búsqueda de algo que se daba por supuesto, pero que aún no estaba explorado ni descubierto, agregando a ello el hecho de no olvidar lo antes aprendido con el trazo y la actitud ante lo dibujado.

En este sentido, es a bien mencionar que desde la perspectiva de Carrillo (2013) “el acto de dibujar fija lo que resulta claro (lo dicho) para su conciencia, lo no claro (lo no dicho) se asoma y se entromete, pues sigue planteando preguntas, interpela y sigue exigiendo ser aclarado” (p. 29), así pues, el dibujo se presenta como algo que inquieta, como algo que no está, pero debe estar.

Lo anterior requirió de un proceso de pensamiento que activara el resultado pensado pero no resuelto, solo por medio de un proceso de búsqueda dado por la experimentación de los medios, recursos y procesos del dibujo antes, durante y después de lo dibujado, sino dado por la pregunta constante de qué estoy haciendo y cómo lo estoy resolviendo.

La tabla 12 se destaca aspectos fundamentales y relevantes de la indagación, la búsqueda y el descubrimiento del trazo en el dibujo, de los rituales de dibujar y de las cualidades de los medios en el acto dibujístico como estímulos para detonar una experiencia emotiva cognitiva.

Tabla 12. *Cognición-emoción.*

Aspectos generales emotivos	Incentivar la práctica constante del dibujo, desde un acercamiento al estilo infantil.
Aspectos generales cognitivos	Reaprender el sentido de la línea por medio del garabato controlado y el trazo libre, el gesto y la experimentación de los medios. Así como reconocer que el tiempo es determinante para la toma de decisiones en el dibujo, qué y cómo.
Categorías a observar	Expresiones, gestos, comentarios recurrentes, movimientos corporales, expresiones, impresiones. Miedo, gusto, alegría, frustración, agrado, entre otros.

Nota: Márquez, H. 2021. Tabla que describe de forma general aspectos a detonar en la práctica dibujística.

Es importante describir los dos siguientes niveles de la orientación infantil, reiterando que son el eje central de la segunda práctica dibujística, centrada en la curiosidad.

4. Pre-esquemático: hace una búsqueda consciente, es capaz de reconocer trazos, decidir qué material utilizar y de qué forma aplicarlo. Busca representar cosas más cercanas a su realidad, busca objetos, formas y, aún más, está preparado para describir complejidades. Se podrá identificar este tipo de dibujo cuando se reconoce en la posibilidad de ver un paisaje en perspectiva, pero con las figuras planas. Puede también identificar objetos dentro de un recipiente y vistas aéreas. Es capaz de dibujar formas frontales y en perspectiva al mismo tiempo, el niño no lo sabe, solo lo hace.

5. Esquemático: concibe formas definidas, relaciona los objetos con su espacio, implementa la línea horizontal y ubica al objeto en su entorno; integra una atmósfera, textura y gestos en su expresión. Utiliza el color de forma arbitraria, pero consciente y con lógica. Busca el color del objeto y trata de hacer mezclas. Se fascina con las combinaciones y el círculo cromático aparece como cosa de magia. Obtiene resultados y se complace con lo que hace.

Es importante mencionar que en el proceso de sistematización de la práctica docente, se vio la pertinencia de volver a observar cómo el estudiante pasa de un proceso del garabateo a un proceso de esquemas emotivos con nombre y concepto, que otorgan valores a la práctica que por añadidura tiene el binomio docente-estudiante.

Bajo lo anterior dicho se presenta la siguiente tabla 13 que sugiere aspectos característicos de la curiosidad a partir de la indagación en la narrativa inicial del participante en la práctica uno.

Tabla 13. *Acción-reflexión-acción en la curiosidad.*

Acción: garabateo con dimensiones de la línea.	Reflexión: búsqueda del aprendizaje previo en el estudiante.	Activismo: pregunta relacionada con el qué y el cómo.
Pre-esquemático	Recordar a sus personajes favoritos de ficción y dibujarlos en acción	Dibujarse con ellos en una actividad diaria que hacían cuando eran niños
Esquemático	Ubicarse a sí mismo haciendo una actividad que les guste	Ubicarse con alguien bajo las preguntas ¿quién eres y quiénes son los demás?, ¿qué piensan y qué hacen?

Nota: Márquez, H. 2021. Con el fin de comprender las características de los niveles de la orientación infantil se describe la acción, la reflexión y el activismo como aportes a las actividades de la segunda práctica dibujística basada en la curiosidad.

Tabla 14. Preguntas detonadoras de la curiosidad.

¿Quién soy y en relación a quién soy lo que soy?	¿Qué hago en relación a qué?	¿Qué busco?
Soy un niño o un estudiante universitario. Mi nombre es (el nombre del estudiante y el nombre basado en el juego de roles). Tengo entre 7 y 10 años.	Dibujo con mis poderes. ¿Tienes poderes? ¿Cuáles son tus poderes? Identificar las generalidades de sus habilidades dibujísticas.	Trazo libre con ojos cerrados, abierto y semicerrados. Dibujo a dos manos. Dibujo a dos manos bajo la instrucción de la palabra cambio, rápido, lento, entre otras.

Nota: Márquez, H. 2021. Tabla que describe en términos generales las características de las preguntas centrales de la práctica.

Es importante decir que lo que se espera de esta práctica es recuperar los aprendizajes previos, reforzar la experiencia del juego por medio del descubrimiento y relacionar lo aprendido con las necesidades dibujísticas que el estudiante tiene, ya sea para fines académicos o para fines personales.

Así mismo, que el estudiante dé continuidad a la búsqueda de ir hacia adentro de sus propias necesidades dibujísticas, que en la introspección de sus propios intereses indague en sus habilidades, actitudes, necesidades y áreas de oportunidad, que en esta práctica se encuentre el gesto de la línea, la soltura del trazo como una acción recurrente que se realiza para motivarse, y que al hacer una introspección de su propio proceso dibujístico descubra las diversas circunstancias que lo lleven a indagar en lo no documentado, lo no analizado y lo no reflexionado, dando lugar al aprendizaje por descubrimiento.

Los ejercicios dibujísticos se proponen bajo los siguientes principios:

1. Emborronamiento: trabajo a dos manos, donde una de ellas borra, niega, se sobrepone, es irrespetuosa al trabajo de la otra. Pero no por ello se desiste de dibujar.
2. Destruyendo los medios: el bolígrafo es desarmado para obtener de él la esencia que lo hace pintar, la tinta, que entre el error y la ilusión desmiente que es difícil dibujar con ella, logrando derivas, huellas y caminos que dejan manchas, saltos, trayectorias y formas.
3. Garabateo con elefantesco a ojos cerrados, el descubrimiento: por medio de una instrucción continua se dibujan conceptos, formas y se definen a ojos cerrados, posteriormente se entreabren, se descubre y se indaga para definir y entonar.

Por lo tanto, ante lo descubierto es posible que el asombro no falte; así que al cierre de la práctica se hará la invitación a seguir su instinto curioso es posible que el estudiante tenga preguntas por hacer, por esa razón surge la tercera práctica dibujística.

2.4.3 Este es mi dibujo, mi trazo y mi gesto

Fue importante tener en cuenta las emociones y estadios de los estudiantes en el momento preciso de dibujar, dice Maturana (en Sánchez, 2009) que lo que guía la conducta humana son la emociones o confianzas básicas. Las emociones son una clase de conductas relacionales con las acciones y reacciones del ser humano. No están aisladas, cuando se coordinan las emociones, se coordinan las conductas relacionales; la consideración que se tiene ante el acto de dibujar es volverse hacia una conciencia de la emoción significativa, resignificada y cognitiva.

La tercera práctica dibujística centrada en la sorpresa, surgió dentro de las otras prácticas, y pretendía de principio enfrentar al estudiante ante su propio aprendizaje, pensando en la asimilación, la interacción y la continuidad, donde lo que se esperaba era que el estudiante diera veracidad a los resultados dibujísticos como imágenes discursivas en la comunicación visual, al mismo tiempo se buscaba cierta aceptación del desempeño, proceso y resultados dibujísticos, por ello, fue titulada **“Este es mi dibujo, mi trazo y mi gesto”**

Situar al estudiante en la necesidad dibujística para que reconociera las condiciones emergentes en las que se encontraba, ver el problema centrándose en sus propias habilidades manuales, facultades creativas y procesos intelectuales de resolución de problemas, significaba llevarlo de ida y de regreso a sus propias necesidades profesionales.

Así mismo se hizo una breve descripción de la actividad, los materiales y ejercicios a desarrollar; se hizo uso de los niveles del dibujo infantil como instrumento sustancial del aprendizaje y el proceder de la enseñanza. Del mismo modo, se creó un conjunto de preguntas tipo entrevista para que el estudiante pudiera vaciar sus apreciaciones, contenerlas como demostración de la experiencia vivencial.

Dibujar con garabatos, con manchas, con texturas, donde los medios son portadores de cualidades propias que pasan por un descubrimiento que requiere de una actitud constante de asombro. Mantener el asombro como un estado emocional controlado, permite que la inteligencia emocional se dirija hacia los objetivos planteados, no perderse, más bien encontrarse en el acto de educarse, construirse, formarse desde las emociones para llevarlas a la expansión del conocimiento por medio de las experiencias conducidas hacia fines y finalidades.

En este caso, Berger (2010) expone que la experiencia de dibujar está conectada directamente con lo que se dibuja y en donde se dibuja, asume que se debe estar en contacto con el todo del dibujo, “cuando miré a la página en blanco de mi bloc de dibujo, percibí más su altura que su anchura. Los bordes superior e inferiores eran importantes” (p. 9).

La tabla 15 integra aspectos relevantes de las emociones y la indagación como puntos a conectar con la nueva experiencia.

Tabla 15. *Aspectos cognitivos y emotivos a vivenciar.*

Aspectos emotivos	Mantener la expectativa del aprendizaje con base en un proceso de estadios emocionales que se conjuntan con conciencia y sentido común.
Aspectos cognitivos	Reconocer en el sustrato el lugar de recepción de una escena narrada, contada por medio de atmósferas que devienen del sustrato o soporte donde se dibuja. Descubrir en el papel la luz y la sombra antes de la forma o la figura. Dialogar con el suceso dibujado como una noticia, como algo que pasa, como algo que se queda. Ver al dibujo como un documento histórico con cualidades espacio-temporales que denoten el dónde, el cuándo y el qué.
Aspectos a vivenciar	Integración de emociones y sensaciones en la experiencia de dibujar, encontrarse, descubrirse, experimentarse. Ser en el acto dibujístico.

Nota: Márquez, H. 2021. Tabla que describe de forma general aspectos a detonar en la práctica dibujística.

Y para la conexión total con la práctica se consideraron los últimos dos de los siete niveles de la orientación infantil. Se describen de tal modo que permitan observar las generalidades de sus cualidades, cabe decir que se trata de tomar actitudes naturales, puras, como parte del mismo acto de dibujar que en teoría deberían ser parte del dibujante.

6.-Realismo: el infante busca, pregunta, se informa, se documenta, se interesa por la tercera dimensión, por las sensaciones. Quiere sobreponer figuras y se abstrae por el detalle. Es una etapa culminante, es el momento de tomar decisiones.

7.- Pseudorealismo: busca que el objeto no solo se parezca, sino que se mueva, que diga, que grite, quiere reglas para construir una figura que caiga del cielo, pero que

no se golpee, quiere que los objetos den vuelta, giren, se transformen. Sabe que se puede, lo ha visto, ha sido testigo de su propio proceso.

La tabla 16 permite conectar las acciones presentes en las tres prácticas, las acciones dibujísticas y la posible nueva experiencia por medio de la memoria visual.

Tabla 16. *Acción-reflexión-activismos-dibujo.*

Acción: trazar, dirigir y distinguir las cualidades de los medios.	Reflexión: integración consiente de lo aprendido como proceso de articulación del aprendizaje experiencial.	Activismo: ver en el dibujo la posibilidad comunicativa, discursiva y narrativa denotando las propiedades del dibujo como lenguaje visual.
Realismo	Referirse al dibujo de la figura humana desde una concepción infantil,	El garabato como principio de acción para crear formas con contenido.
Pseudorealismo	Traer a la memoria un dibujo que haya visto en algún libro de arte o dibujo, evocarlo y recrearlo.	Recapitular lo aprendido en las otras prácticas y activar la experiencia por sobre evocación de la memoria.

Nota: Márquez, 2021. Con el fin de concluir con las características de la orientación infantil, se describe la acción y la reflexión que estos niveles aportarán a las actividades de la tercera de las prácticas dibujística basada en la sorpresa.

Tabla 17. *Preguntas detonadoras de la sorpresa.*

¿Esto es un dibujo?	¿No lo había experimentado?	¿Qué busco?
Soy un estudiante universitario que juega a ser niño. Tengo entre 11 y 14 años.	¿Cuáles son tus poderes? ¿Qué preguntas tienes? ¿Qué necesitas hacer? ¿Qué quieres dibujar?	Manchones, danzando, cantando. Integrando medios y elementos gráficos como metáforas.

Nota: Márquez, H. 2021. Tabla que describe en términos generales las características de las preguntas centrales de la tercera práctica.

Las actividades dibujísticas para la práctica tres se guiaron a partir de las siguientes acciones:

1. Emborronamiento con fondo figura: a dos manos, una dibuja y la otra emborrona a conciencia para descubrir una figura en medio de una atmósfera grisácea.
2. Dimensionar el espacio dibujado con formas geométricas básicas: dibujar con trazo seguro dentro y fuera, en medio y en el contorno esquemas de la figura humana.
3. Trazar figuras geométricas planas y tridimensionales que sirvan como contenedores de formas humanas: alargar, transformar, deformar y concretar.

Finalmente, se reiteró considerar como estrategia didáctica la posibilidad de dibujar como niños, situándolos en el aprendizaje adquirido para ser aplicado en sus nuevos dibujos. Esto parecía no causarles problema alguno, contrariamente, se vio estimulada la curiosidad, a tal punto que parecía sencillo acceder al juego.

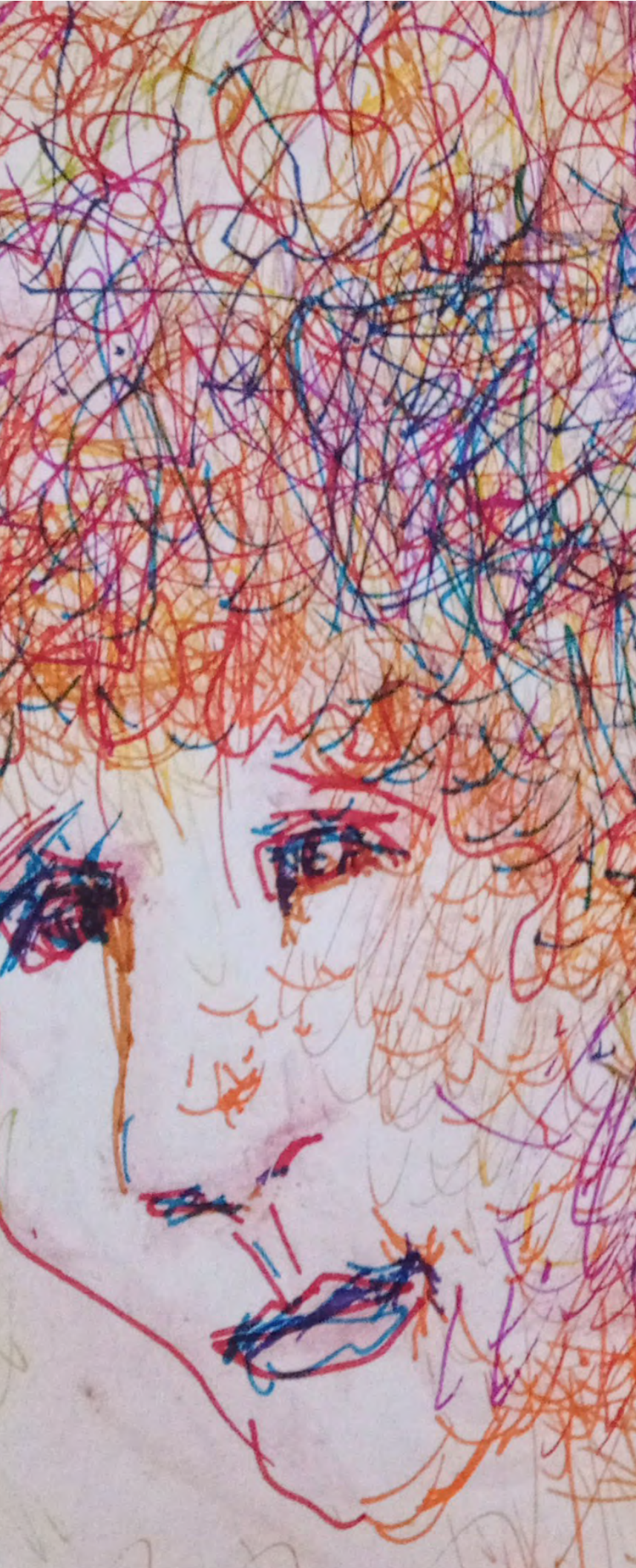
Como conclusión del capítulo, se observó que cada actividad propuesta fue una tarea compleja que demandó la búsqueda de argumentación para extender los fundamentos conceptuales de nuevas experiencias (más allá de la académica) y que estas otorgasen provecho en la vida profesional y para la vida en sí. Pero, tal vez, solo haya sido un pretexto para la reestructuración del aprendizaje en la experiencia del acto de dibujar.

Si bien el proceso de enseñanza se ajustó a las tecnologías educativas, la memoria y el recuerdo se hicieron presentes como medio de interacción y continuidad. Se sugirió recordar algunas clases presenciales y experiencias para no olvidar el rol social que nos une en el acto educativo dentro de lo que implica la escuela y la adaptación a situaciones complejas.

Y desde ese actuar, construir el pensamiento reflexivo que logra ennoblecer la responsabilidad del estudiante que tiene ante el docente como un ser social. Situarse todos los días en la tarea que se debe realizar es volver a la memoria para erigirse nuevamente.



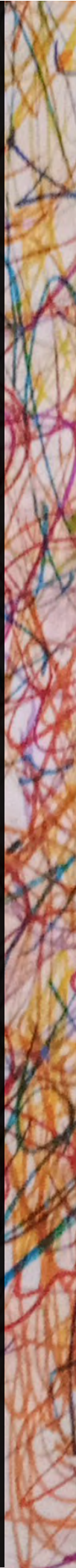
Imagen 38. Ejercicio: **Garabato libre.** Garabatear para liberar el trazo. Tinta, rotuladores, gis blanco sobre cartón. Martínez Salas Adrián, 2021.



CAPÍTULO III

INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA.

Reencuentro con el juego, la curiosidad y la sorpresa en el acto de dibujar



CAPÍTULO TRES

INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA. Reencuentro con el juego, la curiosidad y la sorpresa en el acto de dibujar

Entonces empecé a ver de otra manera la superficie blanca del papel en el que iba a dibujar. Dejó de ser una página limpia, lisa, para convertirse en un espacio vacío. Su blancura se transformó en una zona de luz ilimitada, opaca, por la que uno podía moverse, pero no ver a su través.
(Berger, 2005 p.10)

Es una tarea compleja interpretar las experiencias que los estudiantes vivenciaron al momento de dibujar, aun a pesar de que se vivió con ellos dicha experiencia es un hecho que cada uno la experimentó de forma distinta, por esa razón, ha sido fundamental ver el fenómeno de la experiencia del acto de dibujar como un algo orgánico que se ha transformado y que se puede contar desde la mirada de cada uno de los participantes. Su propia realidad enriqueció el hecho al tener varias realidades. Una sola visión cegaría las posibilidades del hecho.

El testimonio dado desde la individualidad de su persona hasta la posibilidad de abrirse al mundo de los otros testimonios, dio valía y transcendencia a cada vivencia, haciendo susceptible de compartirse y de evocarse como un suceso importante.

Cada fragmento aquí relatado es solo una pequeña parte de toda una experiencia dada en continuidad que bajo ciertas circunstancias se suscitó para fortalecer experiencias anteriores que hubiesen inhibido el aprendizaje del dibujo, y ante este hecho cada estudiante se vio inmerso en la recuperación de su propia experiencia que inmerso en ella encontró el modo de otras interpretaciones que le llevó a escribirlas como nuevas experiencias.

Por eso, reescribir sobre lo que se ha vivenciado desde la perspectiva de recuperar la experiencia es una responsabilidad basada en la objetividad de la práctica realizada, ya que es fundamental no extraviar la sustancia de la misma. Lo que a continuación se leerá, queda como evidencia de la memoria colectiva del acto de dibujar en una transición de cambios en torno a enseñar dibujo a nivel superior.

3.1 Ser del dibujo, jugar en el acto de dibujar. Relato de la vivencia en “Jugar a dibujar”

Primera práctica dibujística centrada en el juego de roles, bajo la propuesta de “**Jugar a dibujar**”, moverse de su edad actual para dibujar bajo la orientación infantil, bajo el principio de la gamificación que requiere de algunas reglas:

Primera regla, tratar de ser otro, ser un niño por medio de la imaginación; segunda regla, divertirse cuando se dibuja, y tercera regla, pensar como niño, estrictamente en el sentido de pensar en el juego como un facilitador del entendimiento.

En el proceso de indagación directa, y como primer acercamiento con los estudiantes, se propuso como estrategia de comunicación narrar en una cuartilla la experiencia sobre su aprendizaje del dibujo a lo largo de su vida académica (kinder, primaria, secundaria, preparatoria, cursos, talleres, estudios autodidactas y universitarios). La intención era que se pudiese reactivar la actitud infantil del estudiante al momento de dibujar y que se liberarse de hábitos y prácticas prejuiciosas.

Al inicio de la actividad, se expuso:

Relajen su cuerpo, mantengan una respiración natural para liberar estrés o alguna incomodidad. No estén nerviosos.

Eres libre de elegir los medios dibujísticos de carácter policromático.

Aplicaremos diversas técnicas y procesos gráficos, pero sobre todo se hará énfasis en el punto, el garabato, el rayonismo, la línea continua y discontinua.

Además, aprovecharán la oportunidad de estar en casa y no en el aula, así que pueden hacer su propio espacio dibujístico. Llamarlo aula alterna, taller de dibujo, estudio de artista o diseñador o simplemente crear un nuevo espacio idóneo para la práctica en el interior de su casa según las circunstancias particulares.

Paso siguiente, se describió a modo general la circunstancia en la que se iba a realizar la actividad:

Bien, ustedes como estudiantes se involucrarán en un juego de roles, que va a abrir la posibilidad de volver a ser niño, con toda la carga que conlleva. Imaginación, inquietudes, realidades, realidades alternas, así como el juego como una tarea indispensable, donde jugar implica directamente ganar o perder así como tener una recompensa, competencia y reglas.

Se continuó con la presentación de los objetivos y el desarrollo de la actividad. Quedó claro que el objetivo general de la práctica dibujística tenía como principio hacer una invitación a cada uno a ser parte del juego, por medio de la actividad dibujística como una actividad comprensiva que le permitiría proyectar un reto propio.

Se les planteó que crearan un personaje con poderes y habilidades, con armas y escudos protectores que pudiesen integrar a su hacer como una especie de doble personalidad. Se explicó que esos poderes provenían de sus debilidades dibujísticas, que podríamos identificarlas como áreas de oportunidad en lo que ellos buscaban lograr en el acto de dibujar; desde mejorar el trazo hasta los acabados técnicos y manejo de medios y materiales.

Imagen 39. Dibujar al mejor amigo con **garabateo libre sin miedo al error.** Bolígrafos de distintos colores sobre hoja de cuaderno con cuadros. Hernández González Andréa Ismael, 2021.



La actividad comenzó por activar la memoria, cada estudiante escribió una narrativa corta donde externaba su experiencia con el dibujo. Algunos de los comentarios que surgieron fueron: “yo me acuerdo que no sabía dibujar; no me acuerdo cómo empecé; había olvidado aquellos momentos; yo no dibujaba, pero, me acuerdo que era muy bonito”. Comentarios como estos dieron vuelta durante casi todas las sesiones, lo cual llevó a generar otra serie de preguntas, que detonaron la continuidad de la narrativa inicial.

La narrativa tenía como pretexto dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿recuerdas cuál fue tu primer dibujo?, a esto, Alitzel narró la siguiente experiencia:

¿Cómo llegó el dibujo a la vida de Alitzel?, es una muy buena pregunta que me gustaría iniciar con la historia de la pequeña Alitzel. Esa pequeña que solía estar explorando hasta lo menos explorable. Un día aquella niña conoció por primera vez lo que era un lápiz de color y una hoja, esto tuvo como resultado un dibujo curiosamente raro, pero para la mamá de Alitzel era lo más hermoso que hayan visto sus ojos.

En este sentido, se planteó reiteradamente en la clase que era relevante unificar ambas perspectivas, la infantil y la del adulto. Por un lado, ir más allá del juego como lo visualizan los infantes (como una actividad seria y que requiere su tiempo de dedicación) y, por otro lado, aquel que invita a divertirse saliéndose de la realidad.

Ante esta integración, Gerardo, en su narrativa, empezó por describir qué es dibujar como niño desde su perspectiva de adulto: “dibujar como niño es expresar tus emociones

y sentimientos en una hoja de papel sin preocuparte el cómo lo expreses, utilizando todos aquellos elementos que te ayuden a proyectar tu sentir”.

Se dibujó como niño pero se pensaba como adulto, ya que era perceptible la búsqueda de un dibujo proporcionado y perfecto. Gerardo también comentó:

toda esta pasión por el dibujo me persiguió hasta llegar a la universidad, donde además de darme cuenta de que el dibujo era más complicado de lo que solía pensar, encontré sus diversas formas de expresión a través de las diferentes técnicas como el óleo, acuarela, etc.

Lizeth escribió sobre su experiencia de dibujar como niños lo siguiente:

dibujar como niños es disfrutar lo que haces, te hace feliz el proceso y también el resultado, no tienes impuesto ningún canon o referencia, solo deseas crear algo para alguien o para ti mismo, tampoco importan los materiales, puedes dibujar en las paredes, en las revistas, donde sea que pienses que puede ser lugar para tu dibujo.

En otra narrativa, Laura Aydé compartió su experiencia por medio de un recorrido con su familia, lo cual indica que las experiencias de la infancia son en colectivo, están vinculadas con el todo y donde nada está aislado. Aydé dio por iniciada su relatoría de la siguiente manera:

Desde que tengo memoria siempre me he sentido atraída por las artes gráficas, por supuesto cuando niña no entendía bien su propósito, ni qué eran, más bien, solo tomaba cualquier material y dibujaba sobre el papel. Cuando pasé a segundo de primaria junto con mi familia nos fuimos a vivir a Celaya, específicamente a casa de mi abuelita materna. Pasaron los meses y volvimos a CDMX, desde entonces resido aquí. Durante toda mi experiencia escolar y en mi vida personal siempre tuve activo el lápiz y gracias a los trabajos de Artes Visuales en secundaria noté el cambio drástico de mis dibujos.



Imagen 40. Ejercicio: **Garabato libre.** Trayectorias hacia arriba con cambio de color y garabateo. Plumones finos, gises pastel sobre cartón amarillo. Iván Godínez Ramírez, 2021.

Como se observa, cada narrativa tuvo aspectos particulares que ayudaron a identificar las personalidades de los estudiantes, así como sus gustos, influencias e inquietudes. Aspectos que apoyaron para poder discernir la habilidad que ellos podrían mejorar.

Es el caso de Maximiliano, quien dejó ver sus primeros dibujos y sus referentes que lo han acompañado a lo largo de su trayectoria, su camino comienza en la primaria, donde solía hacer dibujos de “Pokémon” que regalaba o vendía a sus maestros y compañeros a dos pesos; aunque, según los padres y familiares de Max, desde pequeño rayaba paredes con personajes usando crayolas y lápices de colores. Al comentar de forma precisa cómo es que se cambiaron los prejuicios, este estudiante hizo alusión a que tiene prejuicios en torno al modo de dibujar que tiene, esto es, al compararse con el resultado de sus compañeros. Pero que, al momento de sentirse nuevamente un niño, le había dado confianza en sus resultados.

En la participación siempre activa de Adrián menciona que,

la niñez la consideré austera, varios miembros apoyan esta visión, mi madre a quien le atribuyo la gran parte de mi enseñanza y cuidado, antes de cada sueño nocturno sembraba un espacio cuando la dungeon master invita a vivir otras realidades las cuales incluso soñaba.

Así fue como sugirió que la docente fuera la dungeon master (una mujer que guía): lo anterior sugirió dar seguimiento puntual a la experiencia de dibujar de Adrián desde el juego.

3.1.1 La memoria, un lugar para la construcción de una narrativa personal



Imagen 41. Ejercicio: **Garabato con concepto:** Dibujar bajo el concepto de monstruo. Gises pastel con garabateo con nombre sobre papel bond. Jiménez Montiel Estefany Anahí, 2022.

En las clases presenciales antes de la pandemia, jugar a dibujar no requería ser notificado, solo se sugería hacer cierta actividad dibujística que respondiera a necesidades del hacer del dibujo. Con ello, la práctica de dibujar se llevaba a cabo casi sin cuestionamiento. Los aprendizajes se daban en medio de una serie de ejercicios que parecían más bien una clase de meditación, relajación o dibujoterapia. En el contexto del confinamiento y clases a distancia, debía conservarse el origen de la experiencia, que se centraba en el aprendizaje experiencial sustentado en Kolb (1984), que tiene como principios un estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Se propuso que el estilo activo y el reflexivo se ejecutaran al mismo tiempo para poder caminar hacia por qué se invitó a dibujar como niños; y en el teórico y pragmático se intentó relacionar ambas posturas para poder comprender lo que implicaba ir en busca de ciertas actitudes que permiten desprenderse de juicios que impedirían dibujar desde la acción misma que requería el dibujo in situ.

Se compartió con los estudiantes el siguiente texto de Lucart (en Pélicier, 1978) *El juego en el niño*, que dice:

La acción de jugar del niño significa más que su juego. En el juego coexiste toda la inocencia junto a toda la malicia, todas las construcciones de lo imaginario, todas las compensaciones a las frustraciones de lo real. El juego del niño y más tarde el juego del adulto remiten a todo un mundo, esbozado a veces, pero más frecuentemente muy preciso, de deseos y de conflictos (p. 146).

En este sentido, dibujar era un juego de niños pero de adultos al mismo tiempo. Por esa razón se implementó la gamificación como punto intermedio que guiase el juego hacia algunos principios pedagógicos. Que, metafóricamente, se fundieron en una leyenda bajo el título de ¡reto superado!, agregando con ello una serie de poderes adquiridos.

Fue necesario volver a leer las reglas del juego, para retornar de la memoria las acciones que llevaron a recrear la enseñanza del dibujo de otra manera, acción que requiere de una introspección reflexiva sobre la experiencia de enseñar dibujo.

Ante la experiencia relatada por los estudiantes que describieron sus recuerdos sobre el dibujo y lo que dibujaban, era recurrente hacer énfasis en los motivos a dibujar, la forma de aprender a dibujar y la forma en que se les enseñó. Alfredo recordó el momento justo cuando hizo un dibujo:

En alguna ocasión en 2do. año de preescolar una maestra nos pidió que hiciéramos un dibujo de los honores a la bandera. Yo lo hice y sorprendentemente la maestra mandó a llamar a mi mamá al terminar las clases debido a que “era un niño muy grande como para no tener noción de las proporciones”, sin embargo, yo le expliqué a la maestra que yo estaba cerca

(por eso me dibujé muy grande) y la asta de la bandera estaba muy atrás y por eso se veía chiquita, lo que sorprendió a mi maestra en ese momento.

Imagen 42. Ejercicio: **Garabateo con nombre** con trayectoria de punto y paradas en formas específicas. Plumón fino sobre cartulina azul.

“Haber vivido esta experiencia me dejó quizá la enseñanza de dejarme llevar y ser un poco más libre con mis dibujos, que no siempre deben ser perfectos y que ningún dibujo está mal hecho, solo seguir intentando las veces necesarias para obtener un buen resultado. También salir de nuestra zona de confort es bueno porque podemos experimentar nuevas formas de aprendizaje y después poder implementarlas” Steephany de la Cruz Frías, 2021.



Se observa en las narrativas que la mayoría de los estudiantes había tenido un amplio acercamiento al dibujo, a sus procesos, medios y técnicas. Sin embargo, la narrativa de Alfredo tenía algo que hizo ruido, ¿será posible que en segundo año hay la exigencia de saber sobre perspectiva y proporción, o será que Alfredo, en la construcción de su memoria, trajo consigo conceptos que más bien parecían abrumarlo en su tiempo actual como estudiante de diseño?

Por otro lado, Omar menciona con mucha confianza sus referentes de la infancia que impactaron en su aprendizaje y cómo este se fue enriqueciendo conforme se acercó a la universidad:

la experiencia que he tenido con el dibujo ha sido desde que era niño, para este ejercicio recordé que, cuando tenía como seis o cinco años, dibujaba o trataba de copiar los dibujos de películas de pixar o caricaturas que me gustaban, en especial los de la película de Buscando a Nemo y Bob esponja. Creo que es de ahí cuando nace mi interés por el dibujo más infantil o cartoon y no tanto realista o hiperrealista.

Del mismo modo, Andrea decidió titular su narrativa: Memorias plasmadas. Chispas de la memoria:

no recuerdo si estaba prohibido rayar las paredes en casa, pero seguramente sí, ya que el primer recuerdo que atesoro interactuando con el dibujo fue en el kínder, remarcando con

todas las crayolas que tenía a la mano el perímetro de un círculo, era más bien una forma de piedra que sufría cambios constantes cada vez que volvía al punto de inicio, mi fuerza era impresionante ya que solía romper las crayolas pero me hacía feliz el utilizar las puntas finas y rotas, constantemente dudaba si lo hacía bien porque de niña mis padres siempre recalcan mis errores y me regañaban y castigaban hasta hacerlo bien, hasta lograr la perfección, pero ¿qué iba a saber una niña de 4 o 5 años de hacer “bien” las cosas?



Imagen 43. Ejercicio: **Garabateo con nombre** y expresión del garabato. Cambio de color a la indicación “cambio”. Lápices de color sobre hoja bond.

“Comencé este dibujo cuando recordé a una persona que quiero mucho y que también dibuja y también toca la batería, entonces tracé cómo se sentía peinar cabello largo que es negro pero el azul me gustó más y luego dibujé su playera negra y su batería y con las dos manos dibujé el “pam pam” que suena con sus baquetas sobre la tarola”, Montes Torres Jazmín, 2021.

Andrea tiene una hija pequeña a quien le enseñó sus dibujos y comentó lo siguiente:

Por ejemplo, a mi nena le enseñé el punto, la bolita y la línea, pero aun así ella plasma en el papel rayones tan irregulares y hermosos, libres, donde no importan los colores ni salirse del papel, no importa cómo se sostiene el material a trabajar, simplemente importa rayar el papel, la pared o donde tenga ganas el niño, aunque le espere una llamada de atención para aprender a hacerlo sólo en algunos sustratos. Lo que ahora llamamos una figura retorcida y deformada, en su momento era un gato, un conejo o algún otro animal, un sol, una persona, un carro o incluso letras.

En el levantamiento de información sobre la experiencia de jugar a dibujar como niños, es importante hacer notar que, si bien se llevó un tiempo considerable para comprender el sentido de la práctica, había la intención de una actitud dispuesta a ejecutarla. A la distancia era casi imposible saber su verdadero estadio, su verdadera actitud, el sentido común hizo discernir que del otro lado de la pantalla había disponibilidad.

Guillermo dijo que a él le gustaba dibujar desde pequeño y que él creía que lo hacía bien:

considero mi primera obra una que titulé “Un barco en problema”, una acuarela en una hoja de papel bond, tamaño carta, con acuarelas escolares Pelikan fechado el 20 de octubre de 1998. Jamás podría haber sospechado que años después la acuarela tendría tanta relevancia en mi vida. Durante la mayoría de mi primaria el dibujo no fue realmente algo que importe o de mucha relevancia. Me pasó lo mismo que le pasa a la mayoría de las personas que después de aprender a escribir, olvidé cómo dibujar.

En este sentido, Aidé fue hasta una edad crucial de la vida en preescolar, y trajo a su memoria algo que parecía ser un recuerdo recurrente:

soy pequeña de nuevo. Tengo entre 4 o 5 años. Miro por la ventana del coche, es de noche y sé que hace frío porque mi mamá me puso una chamarra antes de salir. Vamos de camino a ver a mi tío Beto. Estoy sentada frente a una gran pared con muchas cosas interesantes en ella, pareciera estar rota, pero creo que eso la hace aún más hermosa. Creo que no era una pared, porque ahora va hacia arriba. Estoy sorprendida. Mi mamá dice que ese artista que está sobre el escenario es mi tío.



Imagen 44. Ejercicio: **Garabateo con nombre** y rayones bajo la instrucción de lento, rápido, lento, rápido, cambio de color... Plumones finos sobre hoja opalina. Cisneros Orzuna Omar 2021.

Hasta aquí se puede observar que se enfatiza en que el estudiante, desde la narrativa o la construcción de una historia, cambia su apreciación sobre cualquier resultado dibujístico, e inserta en su memoria un nuevo modo de concebir el dibujo como proceso y no como resultado.

Dibujar como niños a la edad adulta tiene más complicaciones de las imaginadas; por ello, fue necesario pasar por un filtro el proceso del olvido. Ya que ir a la memoria requería

regresar a un tiempo pasado donde lo más importante era recordar lo que aparentemente no se había aprendido. En este sentido, era significativo rescatar cada proceso de aprendizaje del dibujo, poder mirar desde la distancia implicaba abrir la mirada, situarse en otro ángulo, al grado de ser otro en este acto de volver al pasado y con ello tener voluntad para el olvido.

Los estudiantes manifestaron, en su narrativa, que la experiencia que tenían con el dibujo estaba casi abandonada; sin embargo, hicieron un esfuerzo para ir hacia lo que se creía olvidado, para rescatar aquello que hoy era necesario, activar la memoria de la inocencia y el goce puro.

Es el caso particular de María de los Ángeles, inició su narrativa desde su nacimiento, se dispuso en primera persona y expresó cómo fueron esos primeros años:

yo María de los Ángeles Hipólito Lozano nací un 26 de junio de 1999. A la edad de 4 años tuve mis primeros acercamientos con el dibujo, al ser la menor de tres observaba cómo mis hermanas trazaban en el papel formas, figuras con lápices, colores, crayolas, pintura y gises, es así como nació mi amor por el dibujo. Dibujaba en prácticamente cualquier soporte y/o superficie. Incluso, aún después de tanto tiempo, hay paredes que lo demuestran.



Imagen 45. Ejercicio: **Siguiendo al compañero**, dos medios uno en mano derecha y otro en la mano izquierda, una dibuja y la otra lo sigue. Plumones sobre hoja opalina. Ortega Flores Maximiliano, 2021.

Luana declara que siempre ha estado cerca del dibujo, pero aun con todo ello, no se pensaba en la actualidad como una gran dibujante, por eso es a considerar el siguiente texto que en su interior titula como *La resignación*:

Me presentaba como alguien con la capacidad de dibujar y me remitía a mis tiempos en secundaria, donde los maestros me pedían dibujar retratos de personajes históricos para los homenajes en los lunes, y donde me juntaba con una querida amiga durante horas y horas simplemente para dibujar juntas.

Imagen 46. Bajo la instrucción de **cambio** el dibujo surgió. La línea y la mancha se unieron en un garabateo libre con nombre. Plumones y rotuladores sobre papel bond. Hipólito Lozano Ángeles, 2021.



Entonces, ¿qué tanto el juego fue el medio para hacer esta conexión con el aprendizaje del dibujo? Si bien el juego era una simulación que, bajo una invitación a dibujar como niños, requería voluntad, eso no solo significaba que dibujaran como niños desde su apariencia visual, sino que dicha invitación consistía también en volver a jugar, a hacer del juego la actividad más importante, a vincularse con su ser infantil de manera libre y espontánea. Una nueva forma de jugar, significando el juego para la comprensión del aprendizaje a partir de una experiencia basada en aspectos simbólicos.

El sentido de esta experiencia se situó en la vivencia que llevaría a un aprendizaje integral. Vivirla, pensarla y repensarla. Se trataba de jugar con la mente. Lograr cierto dominio del intelecto como una acción consciente inconsciente y se jugara solo por jugar.

3.1.2 El cuerpo, instrumento para el dibujo en la acción dibujística

Es frecuente que los estudiantes busquen obtener ciertos resultados que les permitan ver los logros sobre el aprendizaje del dibujo. Los recursos gráficos, los procesos, los acabados técnicos son los que develan las habilidades del dibujante. Entre la habilidad, la destreza y el dominio, el estudiante de dibujo se ve inmerso en hacer lo que le gusta y lo que se necesita hacer. Es el caso de Alfredo:

forzosamente debo de tener referencias para dibujar, trato de alimentar mi galería visual para poder dibujar algo que me guste y muchas veces tengo la idea o concepto de lo que quiero hacer, pero a la hora de plasmarlo en el papel me siento incapaz y me limito bastante. He tratado de mejorar en eso y creo que por el momento voy por buen camino, pero tener esa sensación de limitación no es nada grato.



Imagen 47. Ejercicio: **Siguiendo al compañero.** Una mano guía a la otra como si se acompañaran al caminar. Plumones finos sobre cartulina amarilla. Alejos Velázquez Leslie Adalí, 2021.

Entonces, dibujar es una acción que requiere cierto conocimiento que va más allá de los medios y recursos. Dibujar es una acción que ejecuta el cuerpo bajo un propósito definido que no hay que perder de vista. Por esa razón es importante comprenderla como una actividad que requiere disciplina, compromiso y motivación.

Es a bien decir que, la narrativa obtenida de cada uno de ellos dejó ver la necesidad de liberarse de prejuicios categóricos sobre el dibujo, los medios y los procesos. Algunos de ellos argumentaban que los semestres anteriores inmediatos solo habían realizado dibujos por medio de la computadora y que sus asignaturas estaban ligadas con las tecnologías; por lo tanto, buscaban algo que los hiciera sentir diferentes. Entrar a una dinámica donde hacer dibujos no fuese lo más relevante, sino desarrollar una actividad que les permitiera dibujar bajo las influencias de la imaginación, sin modelos ni referentes. Empezar por aceptar que el garabato es un dibujo, o, por lo menos, un dibujo que un estudiante universitario debería valorar como una expresión libre. En este sentido, Andrea escribió lo siguiente:

ya centrada en mi carrera, todo era dibujo digital o tradicional, pero es a mi parecer, la base del todo porque las ideas que tenemos en mente sólo pueden empezar a ser plasmadas con un dibujo o palabras, éstas te llevan a la imagen del o los objetos

Entonces, se sugirió realizar la actividad del dibujo “elefantesco” que consiste en dibujar con todo el cuerpo, balanceándose. Así surge el garabato libre, ese garabato que se ejecuta en la primera infancia como una acción impronta que responde a un momento intuitivo; que el estudiante de diseño requiere para lo que conoce como su fase de bocetaje.

Se compartió la cita de Lurcart que dice que la “motricidad, percepción, lateralidad, espacio, función simbólica, lenguaje: todos estos factores concurren en la expresión gráfica para darle su especificidad” (en Pélicier 1978, p. 131); en este caso, el garabato libre fue la primera invitación a despertar todos estos aspectos que en apariencia no los relacionaban con el dibujo, o con el acto de dibujar.



Imagen 48. Ejercicio: **Garabateando con nombre** y movimiento elefantesco, creando historias. Plumones finos sobre diversos soportes. Daniela Valle, 2021.

El ejercicio “elefantesco” es una propuesta para dibujar a partir del juego de dejar de ser uno mismo para ser en el otro, donde la preocupación más importante radica en el balanceo del cuerpo y cómo los trazos responden a ese movimiento. Balancearse implica estar en movimiento, pero también quedarse quieto, centrar la atención en el movimiento y no en el resultado dibujístico. Las oscilaciones son impulsos que determinan el estilo gráfico, son improntas que responden a un propósito donde es el cuerpo el que debe estar en control. Originalmente, el dibujo de garabato tiene un sentido lógico con el movimiento de la mano, pero al incorporar el cuerpo, el garabato cobra un sentido más dinámico. El movimiento con la mano derecha tiene una dirección, al contrario que con la mano izquierda o con ambas manos.

Luana hizo a bien integrar en su carpeta de evidencias no solo sus dibujos, sino su experiencia de dibujar con el garabato, ya sin castigar sus dibujos infantiles, sino, más bien, homenajéandolos:

la niña dormida. El aprendizaje en mi dibujo. Dibujar llena el corazón de la niña tímida que destruye las crayolas, dibujar aviva las memorias de cuando el dibujo era moneda y abrazo, de cuando dibujar me enseñaba a amar mejor y a existir. Le reprocho mucho a esos trazos torpes y me apresuro a juzgar bajo el rígido estándar de lo perfecto y normativo. La verdad hay mucho que envidiarle al trazo libre y despreocupado.

Para dibujar con el cuerpo es necesario considerar: garabatear libremente, dibujar con responsabilidad y consciencia, mostrar habilidades, mostrar una evolución, soltar el trazo, soltar la mano, agilizar la observación, mostrar la relación de la forma con el espacio. María de los Ángeles lo describió de la siguiente manera:

la pluma utilizada como medio de expresión adecuó la técnica de garabato en el sustrato. Libremente fue la forma en que se garabateó, con conciencia y responsabilidad se creó cada trazo. Con el objetivo de crear una imagen que combinara el entorno con el todo se liberó la mente y la mano. Es así que, en un intento y esfuerzo por reproducir las obras de los grandes, el papel exigía ver más allá de lo que se pretendía plasmar; dibujar una fecha, una hora, un lugar, una escena fue la finalidad.

La metáfora de ser un elefante, de dibujar con el cuerpo, implicaba balancearse al unísono recuperando de la memoria la singularidad de ese animal, los medios se hermanaron con la mano, se proyectaron con la mente y con el espíritu infantil al grado de obtener un garabato libre donde, sin forzar nada, la consiga estaba implícita en cada acción dibujística. Pensar al garabato como un dibujo llevó cierto tiempo de acción. Dibujar constantemente, sin parar.

Adrián dio nombre a cada dibujo y a cada experiencia, y relató lo siguiente:

juego y lágrimas. Garabato. Plumones sobre cartón. Tomo todos los materiales que tengo en el cuarto y los lanzo a la mesa, cierro los ojos mientras en la laptop esta un video de la música de los videojuegos de mi niñez, ¡ah! no lo espera, sigo siendo uno.

Así, la búsqueda de la experiencia genuina tiene muchas formas, por eso se propuso el ejercicio del “banderillero”, que tiene como principio que el ejercicio sea a dos manos, y que permita pensar y hacer en un solo acto un dibujo doble. El dibujo debe ser con un garabato controlado, consciente y dinámico.

Entre el elefantesco y el banderillero se amplió el espectro del espacio gráfico, dibujar ya no era solo el balanceo, sino una acción continua a dos manos. En este caso, se hizo mención de Lurcat (en Pélicier, 1978) cuando comenta que la percepción del espacio gráfico, la percepción del trazo y luego la conducción de este trazo parecen ser la etapa más importante, ya que es en este momento cuando se establece la conexión interfuncional entre la kinestesia y la vida en el espacio gráfico.

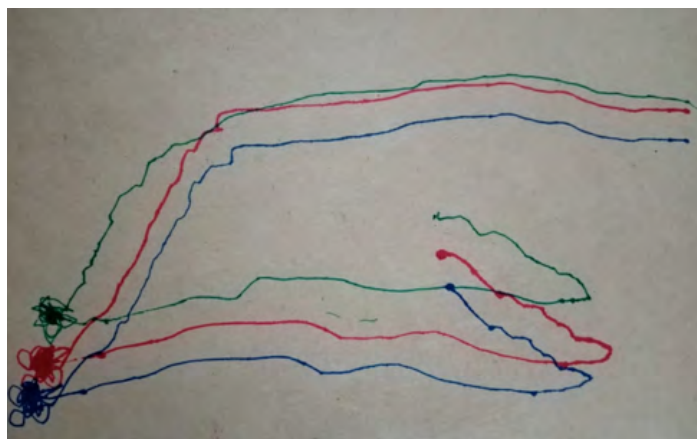


Imagen 49. Derivas, siguiendo al compañero con descanso y movimiento elefantesco. Plumones de punta fina sobre hoja bond. Nolasco Hernández Valeria, 2022.

El estudiante, al dibujar, conecta la mente, la mano y el espíritu, justo es cuando el cuerpo se libera como materia para trascender a una dimensión de conexión integral con su ser. El dibujo a dos manos es muy recurrente en la enseñanza del dibujo, ya que conlleva una doble acción, un desprenderse de lo habitual para dimensionar otras habilidades. A esto, Adrián expuso:

el garabato del mundo. Lápices de color sobre papel Bond. Y, pues andaba finalmente conectado a la clase en tiempo real, trabajando a la par con mis compañeros, cosa ya muy enrarecida para mí, trabajar el garabato lo traduje como movimientos circulares al ser mis favoritos. Del movimiento surge el enfoque y el deseo de que se convierta en un paisaje, jugando junto al mundo.

Y, ante el ejercicio del banderillero, el mismo Adrián narró:

los plumones son muy grandes para mis manos, pero con toda seguridad los agarro y comienzo a arrastrarlos sobre el cartón, en algunas ocasiones por mi extraña fuerza el plumón se hunde, la alegría de este ejercicio me hace llorar, lágrimas de libertad.



Imagen 50. Siguiendo al compañero, garabateo con nombre, a dos manos, con la intrucción de cambio de color y de mano. Lápiz de color sobre opalina. García Saldívar Ilse, 2021.

La siguiente acción se denominó “siguiendo al compañero”, y consiste en quitar la agresividad del trazo desde la fuerza del brazo para sugerir un acompañamiento de ambas manos. Se implementó en clase por primera vez gracias a esta investigación.

Seguir al compañero como un juego de amigos fue la invitación a dibujar con mano derecha y mano izquierda al mismo tiempo, solo que primero iba una mano y luego la otra, imitando el trazo, pero no sobrepuestos, sino más bien juntos, pero con un desfase de tiempo.

Era obligado observar, pensar y dirigir el trazo. El garabato cobró otro sentido, era libre, pero controlado y dirigido. Ya que saber dibujar está estrechamente relacionado con tener consciencia del dibujo, estar en el dibujo, caminar con la línea para transformarla en trazo, un trazo natural y legítimo. Aquí, Claudia Aidé, manifestó que:

para este momento, creo saber cómo es dibujar, ya he pasado por todas mis edades anteriores. Pero ahora me enfrento a otra parte de mí, ya no a mi pasado, sino a mi yo. Debo poner atención a lo que estoy creando, me hago consciente y no sé si realmente soy yo la que lo hace. Mis manos comienzan a tomar el control, ellas saben lo que quieren hacer... cómo y a qué ritmo.

En la continuidad de cada clase dada en la reunión virtual se hizo presente la pregunta de ¿están listos? y la respuesta fue siempre, ¡sí, estamos listos! Ante esta actitud, era casi necesario plantear nuevas propuestas de dibujar. Así que apareció el garabato con nombre, que encaminaba a la culminación de la primera de tres prácticas dibujísticas.



Imagen 51. Instrucciones sencillas que impactan en el hacer del dibujo. Banderillero y elefantesco. Garabatos y rayones con nombre; garabateo con concepto y trazo libre. Diversos medios sobre distintos soportes. Daniela Valle, 2021.

Después de hacer trazos simultáneos a partir del banderillero y siguiendo al compañero, se propuso que el estudiante cambiara su actitud para despertar el sentido del oído. Prestar atención era la rigurosidad, pero esta atención no era hacia lo que la instrucción decía, sino, más bien, hacia el sentido de la escucha en activo. Dibujar seguía siendo el objetivo, para ello se compartió un fragmento del libro *El principito* (“¡Dibújame un cordero! No, ese no es un cordero, es un carnero”).

Al escuchar los estudiantes el texto compartido, comprendieron que muchas de las veces el dibujo no es totalmente representativo, sino que más bien responde a ciertas necesidades comunicativas más que expresivas. Por ello, la boa devorando a un elefante y el dibujo del cordero, requerían no solo de la capacidad representativa, sino de la imaginativa, de la emotiva, expresiva y de la interpretativa.

Ante esta sugerencia, Leslie comentó en su carpeta de evidencias que:

ciertamente la actividad de dibujar se estigmatiza cuando se dibuja por profesión y no por el verbo de dibujar, sin embargo, el dibujo puede ser resuelto de muchas maneras. Una de ellas es a través de un garabato, que a pesar de su simpleza tiene una alta complejidad, que al mismo tiempo un niño puede hacer. Por eso, es preciso recordar cómo dibuja un niño. Y quitar el “cómo se debe dibujar”.

Dibujar y representar estaba casi en el mismo plano, pero con caracteres diferentes. Con la realización de los dibujos y la pregunta de la narrativa inicial, Leslie concluyó que es importante no olvidar que un dibujo no está bien hecho o mal hecho y que un dibujo tiene muchas maneras de hacer y ser.

La experiencia de Laura merece plasmarse aquí:

este fue uno de mis favoritos y no tanto por lo visual sino por cómo me sentí al hacerlo. Se supone que debía ser creado con garabatos libres, pero no lo conseguí y eso no significa que esté mal mi dibujo, más bien que todo el tiempo en mi mente volví al flashback de esta escena. Soy yo de niña a los 7 años.

Laura fue una estudiante que cursó dibujo para poder titularse, esto es, bajo la opción de ampliación de conocimientos, ella no imaginó qué es lo que iba a ampliar, pero argumenta que “dibujar como niños no es dibujar mal, es dibujar con una soltura e inocencia, con trazos firmes y seguros”.

Imagen 52. Siguiendo al compañero con armonía de colores, del claro al oscuro. Plumones de punta fina sobre papel opalina. Alejos Velázquez Leslie Adalí, 2021.

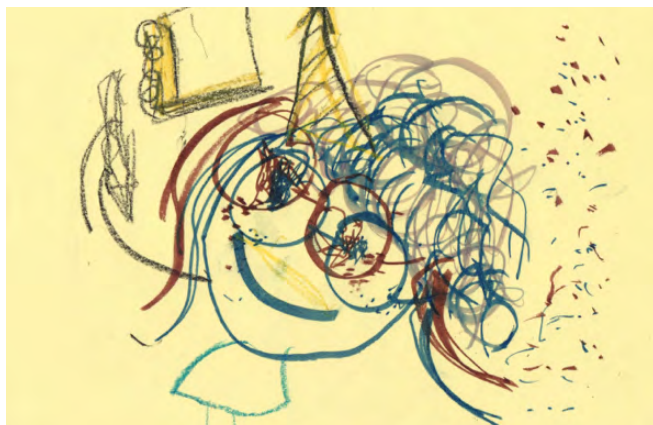


Para finalizar este apartado, se comparte la experiencia de Alitzel, que es de frustración pero también de superación:

me gustaría concluir esta carpeta de evidencia mencionando unas cosas. Hace unos meses tuve un bloqueo creativo y no me salía nada de lo que quería dibujar, y lo que hice para volver a soltarme, a desbloquear mi mente, fue regresar a hacer puros trazos, así como círculos, líneas en distintas direcciones, entre otros ejercicios y gracias a ello volví a dibujar y hasta mejor que anteriormente.

3.1.3 El sentido de dibujar

Imagen 53. Derivas, elefantesco y siguiendo al compañero. Bajo la instrucción de cambio de color, cambio de línea a mancha y cambio de mano. Plumones finos y gruesos sobre cartulina amarilla. Alejos Velázquez Leslie Adalí, 2021.



Los estudiantes participantes de la modalidad a distancia no hicieron la práctica del elefantesco, banderillero y siguiendo al compañero, ya que estas fueron realizadas en la modalidad presencial sincrónica; sin embargo, se apoyaron en un documento escrito bajo ciertos principios que fungió como instrucciones a seguir bajo la siguiente lectura:

Instructivo sugerido para la realización de los dibujos que acompañarán la práctica.

Huberta Márquez

Ciento de hojas blancas, lápices de color, plumas, tinta china, plumillas, pinceles, crayolas y carboncillos. Cartulinas, cuaderno sketch u otros sustratos de libre elección.

El ejercitar diariamente nuestra mano y nuestro cerebro en la actividad dibujística es similar a lo que ejerce cualquier deportista, pero en este caso no sabemos el momento preciso en el que vamos a utilizar nuestra práctica.

Lo anterior es verdad, pues si nosotros como dibujantes no nos ejercitamos, nuestras manos pierden condición, además se pierde habilidad visual y el cerebro se enfría. Así que para la siguiente actividad tu trabajo será simplemente dibujar.

A partir del garabato incontrolado emprenderás un proceso dibujístico que registre el gesto del trazo con la apariencia del garabato.

Para ello, te sugiero lo siguiente:

1.- Toma un ciento de hojas blancas, lápiz de color, plumas, tinta china, pinceles, crayolas y lápiz grafito.

Después;

2.- Del ciento de hojas blancas toma aproximadamente la mitad y empieza a garabatear de forma inconsciente en cada una de ellas, siéntete un niño (toma dos colores, tres colores, tinta, crayolas, todo al mismo tiempo, traza con la pluma sobre los primeros trazos o recurre a tu hermano, hijo, sobrino o vecino para que te den una muestra de su manera de dibujar).

3.- En el resto de las hojas, trata de hacer trazos más controlados, no te preocupes si la línea se va chueca, si es curva o si se sale de la hoja, sólo cuida la sala, no la rayes mucho, aunque no importa ya que al final limpiarás.

4.- Posteriormente, realiza la actividad el Tallerin Tin-Tin que está en la plataforma.

Imagen 54. Siguiendo al compañero y rayando con garabato a dos manos. Lápiz de color sobre papel revolución. Leonardo y Javier, 2021.



Brenda Michell, estudiante de dibujo en la modalidad a distancia, al finalizar su actividad con base en la instrucción citada se dio el tiempo para repensar su desempeño y mencionó lo siguiente:

el ejercicio fue de mi agrado personal debido a mi pasión por el dibujar que a veces me hace sentir presionada, preocuparme por los prejuicios, desmotivarme por mi poca experiencia, práctica y conocimiento en el dibujo que a veces me hace dudar sobre si lo estoy haciendo bien o si es un trabajo profesional. Sin embargo, este ejercicio cayó perfecto en lo personal pues al dibujar sin prejuicios, ni preocupaciones, ni desmotivarme por un resultado que no era el esperado, me refrescó la cabeza, de verdad que me regresó a cuando en mi infancia dibujaba expresándome y creando historias que amaba hacer sin importarme si me salía bien o mal el dibujo, solamente era yo y mis materiales de dibujo.

Al dibujar como niña, Brenda recuperaba sus memorias, pero sin olvidar su rol como estudiante universitaria.



Imagen 55. Iluminar dibujando con mancha. Colores acuareleables y acuarela sobre papel opalina. Fernanda Selenne Esparza Flores, 2021.

En el caso particular de Leonardo, él expresó que nunca ha tenido frustración alguna con sus dibujos y que, al contrario, han sido acogidos de buena manera. Por lo tanto, él no trae en su historia el infortunio en el acto de dibujar, así pues, en su conclusión de la actividad menciona lo siguiente:

los dibujos que integran este documento representan un acercamiento o mejor dicho un reencuentro con el dibujo infantil. Aunque presentan una evolución, la intención no fue buscar desde un inicio y de manera forzada la perfección técnica, sino la de tener la oportunidad de dibujar con libertad y sin prejuicios.

Bárbara, por ejemplo, realizó su actividad acompañada por dos niños que le hicieron ver que la actividad era muy sencilla:

realicé estos dibujos con ayuda de mis sobrinos gemelos de casi nueve años y debo decir que fue muy difícil para mí, en cuanto a ellos, lo disfrutaron mucho. Las dificultades a las que me enfrenté fueron el intentar desencastillar o sacar del molde preconcebido que tengo de cada uno de los dibujos que me han solicitado hacer.

El caso de Leonardo, Brenda y Bárbara es el mismo, ellos, con apoyo del material didáctico puesto en la plataforma y con algunas sugerencias por WhatsApp realizaron su actividad de jugar a dibujar como niños. Los tres consideraron que la actividad los ha movido de lugar y les ha dado la oportunidad de reestablecer el contacto con aquella etapa que les permitió ser libres en su expresión.

Imagen 56. Derivas, siguiendo al compañero y línea con mancha con plumones sobre papel bond. Nolasco Hernández Valeria, 2022.



Resulta importante mostrar las preguntas a las que los estudiantes dieron respuesta con el fin de concluir el juego de dibujar como niños. Al preguntarles “¿qué experimentaste al jugar?”, las respuestas fueron muy afines, contrario a cuando se les preguntó “¿te apeteció jugar?”, donde muchos no tenían una respuesta concreta. En relación al tiempo, todos dijeron que se pasaba rápido. Todos expresaron que fue comprendido lo enseñado, ya que, lo más importante era el gesto del trazo, lo cual los llevó a una mejora en su aprendizaje, focalizando su atención y esfuerzo. Dijeron que solo en algunos momentos se sintieron aburridos, ya que los resultados tenían parecido, garabatos y garabatos. Pero aun con ello, nunca desistieron de seguir jugando, ya que nunca dejaron de dibujar.

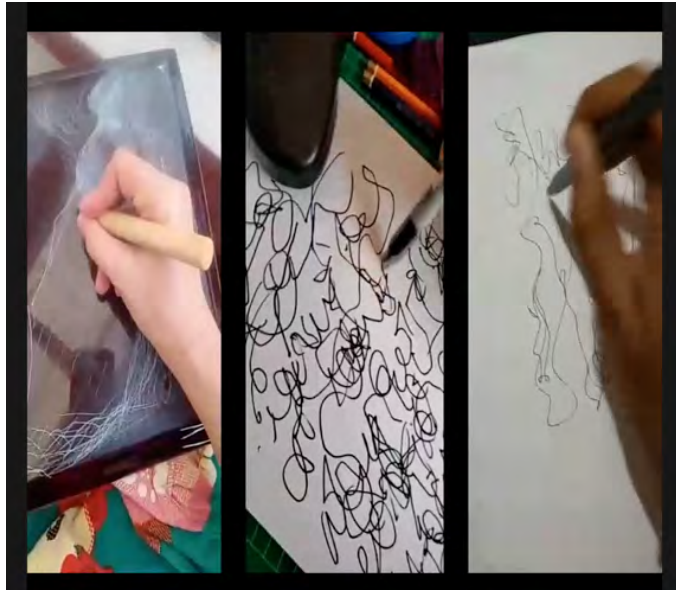


Imagen 57. Foto de grabaciones de los estudiantes mientras la práctica de dibujo se realiza a distancia. Gerardo, Ernesto y Huberta mostrando un ejemplo del garabateo, ejemplos compartidos con los estudiantes a distancia, 2021.

Cuando la práctica uno **“Jugar a dibujar”** llegó a su culminación, debieron pasar varias semanas para poder realizar ejercicios sustanciales bajo la premisa de dibujar como niños, rescatando el garabato como acción primaria. Para el levantamiento final de información se construyeron preguntas para obtener parte de la experiencia ante la práctica dibujística basada en el juego de roles; por ejemplo, se les formuló continuamente la pregunta ¿quién soy?, enmarcada en la teoría de flujo para enfocarse en aspectos que permitieran entrar en la experiencia desde su propia voz.

Para ello se realizó una entrevista que respondieron mediante un video personalizado. Dieron lectura a las preguntas, y sin prisa respondieron. Ramsés, por ejemplo, manifestó que él no dibujaría como niño en su propia producción, pero que le fueron muy gratificantes los ejercicios.



Imagen 58. Explorando el medio con el garabateo con nombre. Plumones finos y gises pastel sobre papel bond. Estrada Ramos Lizeth Joanna, 2021.

Finalmente, expresaron que se sienten poderosos, que pudieron darse cuenta de que el poder adquirido era comprender el sentido de dibujar como niños. La práctica dibujística alcanzó el objetivo, pero a su vez se expandió en sus alcances imaginativos. Cada estudiante antepuso su cambio de actitud por sobre sus hábitos dibujísticos y, a cada clase, esperaban expectantes el ejercicio a realizar.

3.2 Fuera del dibujo, curioseando en el acto de dibujar. Relato de la vivencia en “Exploremos, preguntemos y descubramos”

La práctica dibujística con la estrategia discursiva de la curiosidad se tituló “**Exploremos, preguntemos y descubramos**”. Se presentó a los estudiantes participantes con algunas sugerencias para evidenciar el proceso de la misma. Por ejemplo: videograbar su práctica para fines de observación y contrastación de datos, pero, sobre todo, para que ellos se pudiesen observar en su propio proceso dibujístico.

Imagen 59. Recordando a las personas. La activación de la memoria. Manchas de café sobre papel de color. Ernesto comentó ante el dibujo de Iván que: “dibujar como niños es sentir como niños, soñar como niños y observar al mundo como niños”. Iván Godínez, 2021.



También se sugirió que de forma constante se pensara en la pregunta como principio básico de la práctica, ya que es la pregunta la que lleva al descubrimiento y que a su vez favorece la curiosidad. Por lo tanto, era necesario buscar en la memoria aquellos ejercicios dibujísticos realizados con anterioridad que aludieran a la categoría de la curiosidad, lo cual requirió observar e interactuar con los estudiantes identificando algunos aspectos detonadores para contrastar ambas experiencias.

El objetivo de la práctica se basó en propiciar la conciencia de “ser curioso” como una condición natural del ser, que apoya al desarrollo consciente de su propio proceso cognitivo y emocional observado en el desempeño y evolución de la exploración de los recursos dibujísticos.



Imagen 60. Manchando y punteando pensando en derivas. Tinta boligráfica sobre papel opalina. ¿Qué es eso maestra? Iván Godínez Ramírez, 2021.

Cuando se esbozó el objetivo de la práctica a los estudiantes, ellos manifestaron que el ser curioso lo asignaban a la infancia; por eso, se generaron algunas preguntas que condujeron a los objetivos específicos de la práctica a corto plazo. Por ejemplo ¿Ustedes recuerdan alguna experiencia negativa que les provocara cierta resistencia al dibujo? Se les solicitó que la respuesta fuera por escrito en el chat del grupo para después enriquecerla en la narrativa.

Iván Godínez, estudiante de la Fes Acatlán de ampliación de conocimiento, manifestó en su narrativa lo siguiente:

La mayor parte del tiempo, al dibujar con nuevos medios o técnicas suelo recordar alguna experiencia previa, pues para mí es importante pensar en aquello que ya sé y pensar si de alguna manera esa experiencia pasada puede apoyarme a plasmar mejor mis ideas en nuevos dibujos, a pesar de que la técnica aplicada o los materiales sean desconocidos para mí.

En continuidad con la exploración sobre los aprendizajes previos de los estudiantes de dibujo, se les solicitó que al identificar esa experiencia del pasado la dirigieran hacia un posible encuentro con otro proceso y exploración, de tal modo que eso les permitiera reconocer que la persistencia es un proceso de búsqueda a las experiencias ulteriores que ayudan a la indagación de un nuevo aprendizaje a partir de esa ruptura o experiencia negativa.

También Iván compartió:

a partir de esa experiencia busqué soluciones, puesto que en aquella experiencia cometí muchos errores, no por no seguir las indicaciones que se me dieron para realizar los dibujos, sino porque tuve el infortunio de no saber que los materiales fluyen de acuerdo a sus propiedades y que somos nosotros quienes, en la mayoría de los casos, debemos adaptarnos a ellos. (...) Encontré dos soluciones a la problemática de la actividad. La primera opción de

mis propuestas fue considerar la calidad de mis medios y qué tanto los podría explotar de acuerdo a las diversas actividades realizadas y si realmente eran los adecuados para conseguir una técnica satisfactoria con mis habilidades manuales de ahora. La segunda opción se enfoca más a la práctica posterior a la utilización de mis medios, una solución que me parece más satisfactoria, a pesar de la calidad de los materiales se podrían obtener resultados considerables al momento de garabatear o realizar tramados y achurados y fluir con los medios con mayor amabilidad.

Lo anterior dio pauta a deducir que Iván tomó decisiones y que tuvo la osadía de encontrar soluciones. En este sentido y en función a la experiencia compartida por Iván, se discutió la posibilidad de que las experiencias negativas puedan ser vistas como áreas de oportunidad para un nuevo aprendizaje.

Por otro lado, Jazmín comentó que la experiencia que la marcó está relacionada con la experimentación de medios y materiales, argumentó lo siguiente:

la mayor parte del tiempo, al dibujar con nuevos medios o técnicas suelo recordar alguna experiencia previa, pues para mí es importante pensar en aquello que ya sé y pensar si de alguna manera esa experiencia pasada puede apoyarme a plasmar mejor mis ideas en estos nuevos dibujos, a pesar de que la técnica aplicada o los materiales sean desconocidos para mí.

Como se observa en la narrativa de Iván y Jazmín, hay cierta convergencia, por tanto, es posible que al mismo tiempo cualquier aprendizaje obtenido de forma negativa se piense como un proceso activo y social con impacto de forma directa en su nuevo conocimiento adquirido y, de acuerdo con Bruner (1963), cada estudiante se dispone a formular sus propias aseveraciones y argumentos que le indican que puede tomar decisiones integrando sus experiencias para nuevas construcciones mentales, procedimentales e intelectuales.

Entonces, relacionar las experiencias del pasado con las actuales sugiere desde la perspectiva de la curiosidad proponer varias respuestas que con certeza se descubren en la experimentación de los medios de dibujo, bajo la constante pregunta ¿qué pasa si hago lo siguiente?, y que al hacerlo su proceso de aprendizaje sea iterativo y contrastador. En este sentido, es importante pasar de la descripción a la ejecución técnica y a la reflexión con el fin de motivar, animar y activar el diálogo entre el dibujante, los medios y lo dibujado y así entrar de lleno a la exploración.

Así que, por medio de la reflexión del autoconocimiento, el estudiante buscó dentro de sí aquellas experiencias negativas que afectaron su aprendizaje del dibujo para considerarlas como punto de referencia en su proceso de desarrollo, pasándolas por un proceso transformador a una experiencia diferente que le otorgará un nuevo aprendizaje.

En este caso, Ilse narró cómo dichas experiencias pasaron por el filtro de la concientización de la memoria que la hizo reflexionar los siguiente:

en realidad, recordé muchas experiencias de mi primer año en dibujo en cuanto al empleo del garabato que en su momento lo realicé analizando mucho lo que iba a dibujar, por eso mismo siempre tuve presente esos errores que cometí para mantener mi confianza en la técnica y el medio.

Entonces, lo sugerido propició en Ilse reconocer aprendizajes previos sobre la línea y sus dimensiones, centrada en la libertad del trazo con experimentación de los medios y materiales que haya adquirido en sus estudios disciplinares.

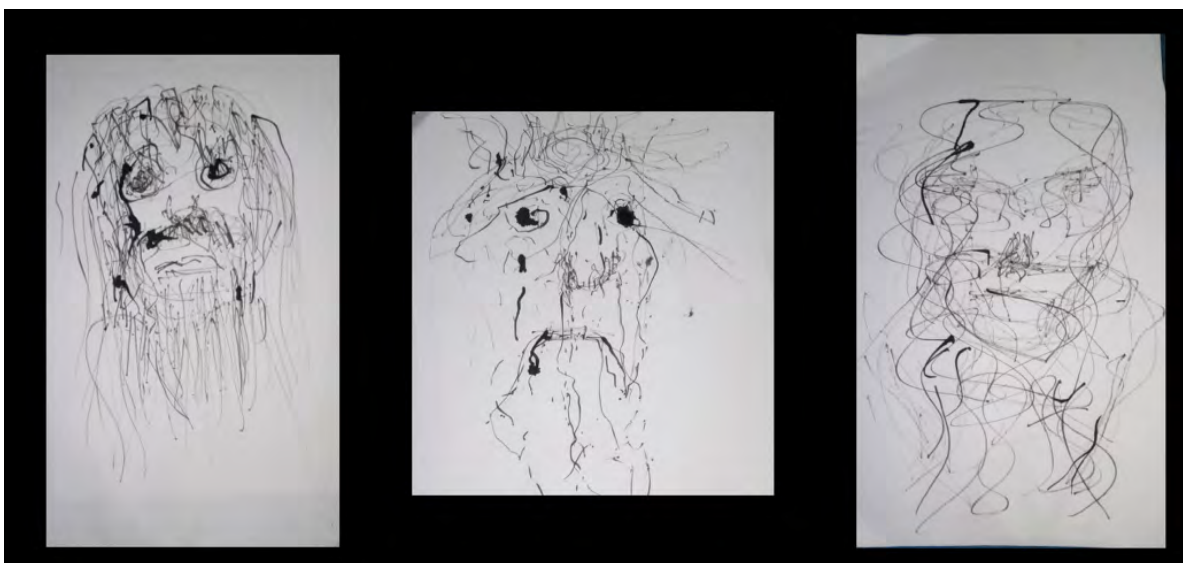


Imagen 61. Garabateo como calentamiento de la mano, del brazo, de la mirada y de la forma del rostro.

Mientras se compartía la experiencia se dibujaba. Y se enviaba por WhatsApp el proceso de garabatear con sentido, concepto y libre. Huberta Márquez Villeda, 2022.

Para establecer un vínculo entre la práctica anterior y esta, se volvió al dibujo elefantesco y siguiendo al compañero pero con cambio de medios y procesos, formulando nuevos propósitos.

Imagen 62. Trazo con movimiento elefantesco, tinta china aplicado con una barita natural afilada como sustituto de la plumilla. Ernesto Jesús Adame Pano, 2021.



Algo que generó mucha curiosidad en los estudiantes fueron los medios de dibujo, tanto por sus características propias como por el uso y desgaste de los mismos (manifestaron preocupación por el desperdicio y los costos). Por otro lado, se hizo referencia a los aspectos procedimentales detonadores: el trazo continuo, el dripping, el salpicado, el estarcido, los contornos ciegos, la mancha, las aguadas y aquellas otras que aluden a generar texturas, movimiento, dirección, gamas tonales que permitiesen negar-aceptar, emborronar y desdibujar.



Imagen 63. Trazado libre aludiendo al garabato con nombre, con cambio de color imaginando motivos de la naturaleza. Bolígrafos de diferentes colores sobre papel bond. Zaira Janeth Hernández Prieto, 2021.

Fue necesario mover al dibujo de su lugar representativo, llevarlo hacia afuera de lo que en lo general se concibe como dibujo. Enfatizar en el trazo, la gestualidad y la flexibilidad de los medios cuando se garabatea, se traza y se dibuja con solo las calidades tonales, los errores y los accidentes.

Así que, uno de los ejercicios que más tuvo énfasis en la memoria docente y que se rescató con aspectos descriptivos, fue aquel que se denominó emborronamiento con trazo libre, se dispuso como práctica fundamental con el medio del carboncillo, la goma y sus manos libres.



Imagen 64. Trazado libre con fines de calentamiento para agudizar la memoria y la memoria visual para recordar las generalidades del ser humano, sobre todo como persona en acciones cotidianas. Carboncillo sobre papel bond, con garabato y derivas. Bolaños Muñiz Ramsés, 2022.

Imagen 65. Línea seguida mirando hacia el frente, el motivo a dibujar fue el rostro visto desde el monitor a través del aula zoom. Carboncillo sobre papel bond. Fuentes Hernández José Gerardo, 2022.



En este ejercicio, Gerardo manifestó lo siguiente en función a su experiencia:

empleando el carboncillo logré comprender el difuminado accidental como el emborronamiento con propósito, empleando el dibujo del rostro, los ojos, boca, cabellos, partes de la figura humana. Pude comprender que la rigidez del material en este caso de los carboncillos es un poco más complicada, las formas, líneas y manchas interactúan de una manera armónica desde el movimiento de tus manos y la velocidad, que además involucra todo un proceso mental que busca el objetivo de representar lo que vemos desde nuestra perspectiva, del cómo nos sentimos, del qué representa para nosotros cada elemento dentro de la composición humana. La negación de la mano izquierda ante lo dibujado por la mano derecha hace un doble dibujo que te permite volver a observar.



Imagen 66. El rostro y sus elementos básicos de expresión, dibujo continuo a dos manos con movimiento elefantesco. Lápiz de color sobre papel bond. Karen Alexa Arano Mendoza, 2022.

Bajo el hecho de tener a la pregunta como protagonista de la práctica dibujística, era preciso entenderla como “aprender por descubrimiento”, lo que conlleva a la indagación, creación de hipótesis, propuestas, otras preguntas, procesos de creación, seguimiento, rupturas y, por supuesto, nuevos aprendizajes dados desde los otros modos de enseñar y de aprender. En cada pregunta hay algo de incertidumbre, en su momento no es comprobable que el estudiante tenga respuestas tácitas, o que se encuentre en un estado total de recepción para discernir su nueva postura ante su propio proceso de aprendizaje.



Imagen 67. Emborronamiento, negación aceptación del dibujo, motivo de dibujo el rostro a través de la cámara. Carboncillo sobre papel revolución. Fernanda Selene Esparza Flores, 2022.

También mencionaron no estar acostumbrados a tantas preguntas. Les resultaba curioso que todo fuese referido con preguntas y que no hubiese una sola respuesta, más bien siempre se propiciaba generar otras preguntas, y que la respuesta siempre estaba latente dentro de la pregunta. Es probable que desde la enseñanza se haya inducido cierto razonamiento que llevase al estudiante a ir relacionado las experiencias, pero también es posible que el estudiante estuviera dispuesto a ser dirigido o guiado a partir de incentivar la pregunta. Al mismo tiempo, al mostrar las maneras de tomar los medios entre sus manos y mostrar cómo dirigirlos, el estudiante se vio motivado por la acción de dibujar, el error como proceso y el desgaste de los medios como la exploración.

3.2.1 Pesquisa de una experiencia

Durante la práctica ha sido importante volver al diseño curricular del plan de estudios, en el que en todo momento se hace referencia a las habilidades del dibujo para el planteamiento, solución y creación de mensajes visuales para la comunicación visual. Allí es donde se encuentra el sustento teórico-argumentativo de lo que el estudiante aprenderá y de cómo se le enseñará; aunque es un hecho que de la teoría a la práctica hay ajustes según circunstancias.

Se hizo referencia a los objetivos de la asignatura enmarcados en las habilidades, destrezas, autoconocimiento, valoración y creación del estilo propio.

Se dispuso analizar la exploración técnica y de los medios como estrategia teórico-discursiva, como principio básico de la enseñanza del dibujo que generaría curiosidad en su estilo personal; también se proyectó recuperar procesos de enseñanza de otros tiempos, indagar en los procesos técnicos de los medios clásicos del dibujo para inducir el descubrimiento, al mismo considerar los intereses referenciales de los estudiantes como manga y superhéroes.

Imagen 68. Mancha y línea con la instrucción de cambio de manos. Tinta boligráfica sobre papel revolución. Karen Alexa Arano Mendoza, 2022.



El mundo de la imagen es determinante ante los ojos de los estudiantes, genera gustos, interés y preferencias. El uso de las tecnologías ha dejado ver que no se debe menospreciar el impacto que estas tienen en el proceso de dibujar en relación a las posibilidades gráficas, representativas y de soluciones de reproducción, animación y programas especializados. Por ello, se trató de considerarlas como un medio para fines específicos, pero al mismo tiempo como el fin mismo. Siempre como una alternativa a sus otras posibilidades de creación.

Uno de los aspectos más notorios versó en la necesidad de tener referentes, hábito que el estudiante tiene de forma inconsciente, aspecto que se subsanó con estrategias vinculadas con las formas de experimentar los medios, materiales, los recursos gráficos que cubren necesidades representativas; pero, sobre todo, se recurrió a técnicas de instrucción básicas que constan en dibujar en fracciones de tiempo con referentes virtuales.

En diversos momentos los estudiantes mencionaron que era extraño dibujar con tiempo determinado un referente virtual, advirtiendo que habían copiado deteniendo el video tutorial, con olvido en la exploración de los medios y ocupándose por los resultados. Solo algunos cuantos consideraron la experimentación de medios como área de oportunidad, permitiendo que la instrucción directa los guiase. Por ello, se sugirió que dibujaran lo que tenían en frente, en su pantalla.

En relación a lo anterior, Jazmín comentó dentro de su carpeta de evidencias que:

comenzamos trabajando con la exploración de distintos medios como el café, mezclándolo con agua y dejando pinceladas sobre papel, lo cual nos hizo trabajar diferente a como lo habíamos hecho con lápiz o carboncillo; también utilizamos otros medios acuosos como la tinta china y a veces pintura acrílica. Todo esto, mirando siempre frente al monitor.



Imagen 69. Olor a café, mancha y línea en medio de lo acuoso. Impregnar de aroma el sustrato sobre el predominio del dibujo. Café sobre papel ingres. Jazmín Montes Torres, 2021.

En este sentido, Jazmín se limitó a la experiencia de los medios, ya que se optó por que los estudiantes, como entes curiosos per se, indagaran en sus habilidades y en sus carencias las posibilidades de exploración y experimentación de los materiales como un proceso de descubrimiento, pero también, como un proceso de maduración de sus aprendizajes.

Ernesto expresó lo siguiente:

quiero comenzar expresando mi enorme agrado por esta materia; las actividades, el trato bondadoso y la forma en la que la profesora introduce cada tema en la conversación con tal parsimonia me parece el mejor bálsamo para un semestre tan caótico como lo es este.



Imagen 70. Ubicar las partes del rostro a través de las manchas continuas, agregando color blanco para dar tonalidades. Café, acrílico blanco sobre papel ingres. Steephany de la Cruz Frías, 2022.

En la búsqueda del nuevo conocimiento del acto de dibujar, se dispuso como estrategia teórico-discursiva situar al estudiante como sujeto portador del objeto de estudio, o sea la experiencia del aprendizaje, con la apuesta en su cualidad curiosa la esencia del acto de aprender por indagación llevándolo al descubrimiento.

En el caso de Alitzel, ella logró en una primera descripción de su experiencia escribir lo siguiente: “aquí he venido a desaprender para aprender de nuevo, y eso hace de esta clase de mis favoritas, porque no sé lo que me espera cada clase. Pero sí sé que es algo nuevo”. Es un hecho que Ernesto y Alitzel comparten una experiencia similar, pero, también cabe decir que cada uno la ha vivenciado de forma distinta.

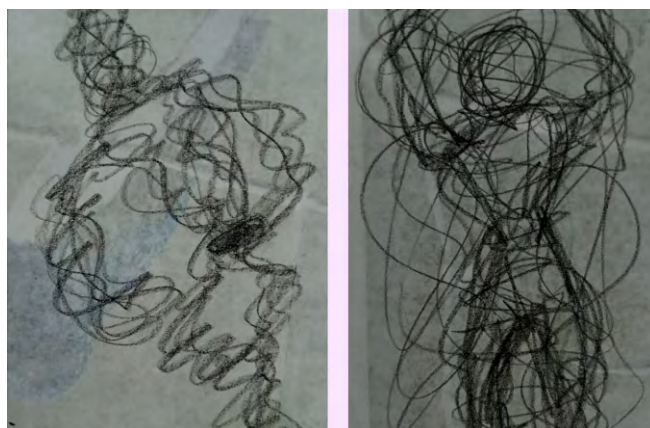
En las carpetas de evidencias se observó una generalidad en sus resultados dibujísticos, pero una divergencia en la apropiación de la experiencia, al grado de que hay en cada descripción de la experiencia un detalle digno de reflexionarse. El estudiante, al dibujar, se sabe en una acción específica que le implica una responsabilidad en su hacer y, por lo tanto, se arma de los recursos necesarios, pero sobre todo se ve inmerso en su propio proceso constructivo.



Imagen 71. Garabateo con pincel para identificar la forma y el volumen del rostro. Café, acrílico blanco y negro sobre puesto para modelar el rostro. Karen Alexa Arano Mendoza, 2022.

Así, la ruta de enseñanza se encaminó por un tema en específico que el programa de asignatura incluye en la segunda unidad: el ser humano y sus posibilidades motrices. Cabe decir que es un tema que requiere de mucho estudio, además de curiosidad para explorar las diferentes maneras de dibujarlo.

Imagen 72. Calentamiento de la mano con garabateo continuo. Identificar los elementos esenciales que permiten que el ser humano pueda moverse. Carboncillo sobre papel bond. Zavala Reynoso Evelyn Alitzel, 2022.



En este caso, Iván expresó lo siguiente en su experiencia de dibujar al ser humano en clase y bajo condiciones de pandemia:

después de varios ejercicios logré realizar una representación más adecuada y a pesar de que los medios no se aprovecharon tan bien como en el dibujo anterior, tomando en cuenta las múltiples tonalidades que el café soluble brinda, pude finalmente alcanzar un nivel de representación de la forma humana más adecuada, sin dejar de lado el garabato esta vez, con menos fuerza pero con más soltura que permitió al dibujo adquirir un gesto más adecuado pese a que carece de ciertos elementos del ser humano completo.

Una pregunta que generó un confrontamiento discursivo fue ¿qué es un dibujo técnicamente bien resuelto? Los estudiantes compartieron que siempre han tenido problemas al dibujar la figura humana y más desde el entendimiento de un dibujo perfectamente resuelto, sobre todo porque no les queda proporcionado. Es comprensible que esto suceda, a pesar de que el plan de estudios cuenta con seis asignaturas de dibujo, solo dos tocan el tema de manera más amplia, las otras cuatro se centran en los procesos de la representación, medios y materiales y otros temas de la representación.

Por lo anterior, el estudiante no logra del todo superar el nivel de experimentación sugerido, esto se percibe como un problema de aprendizaje, ya que, la enseñanza no se torna integral: por un lado, hay la exigencia de la representación y la técnica y, por otro lado, la proporción y composición que requieren de una atención específica y continua.



Imagen 73. Imagen espejo, dibujo a dos manos con la instrucción de cambio y trabajo con la memoria visual en relación al ser humano. Tinta china aplicada con una varita natural sobre papel algodón. Zavala Reynoso Evelyn Alitzel, 2022.

No hay que olvidar que el dibujo está vinculado expresamente con el proceso de diseño, a lo cual se le suman otras condicionantes como la comunicación, el mensaje dado por la imagen y la credibilidad del contexto del dibujo, aspecto que el estudiante casi nunca tiene en cuenta.

En este sentido y bajo la experiencia vivencial de la práctica dibujística, Iván concretó lo siguiente:

dibujé de manera muy libre y sin control y posteriormente mi visualización y enfoque sobre el dibujar al Ser humano y los sentidos cambió, aunque no fue hasta posteriores actividades que logré resolver de manera correcta los ejercicios, así como dibujar con gestos, trazos y la actitud adecuados.

Iván integró su pensamiento de diseño al pensamiento del dibujo, por lo tanto, al encaminarlo hacia el acto de dibujar al ser humano, pudo comprender que este acto va más allá de dibujar una figura humana de pie o sentada, ya que su pensamiento convergente le llevó al sentido integral de la representación.

Es importante reiterar que cada experiencia es distinta, como es el caso de Steephany:

comenzamos la unidad dos de mi clase de Dibujo V de una manera divertida utilizando medios que en algún momento de nuestra niñez los implementamos, pero, que ahora no pensamos que podríamos considerarlos para realizar nuestros dibujos puesto que siempre utilizamos lo que mejor se nos acomode a nuestras necesidades. Al utilizar el café como medio para dibujar fue interesante ver cómo se comportaba éste con el sustrato porque al diluir mucho la mezcla y pintar los trazos eran muy transparentes y para que tuviera tonos más oscuros le agregué más café entonces la mezcla se volvió más espesa, pero le dio como otro acabado a los dibujos, me gustó además que fue un poco placentera por el olor.



Imagen 74. Ejemplo de cómo se fue avanzando en el resultado de la aplicación del medio del café y como logró resolver el tema en cuestión. Café, tinta negra y acrílico blanco sobre papel bond. Zavala Reynoso Evelyn Alitzel, 2022.

Se plantea aquí la invitación constante de repensar la indagación, el descubrimiento y la exploración como el resultado del acto de curiosoar, aspectos que el estudiante debería tener en cuenta en todo momento, y a ello sumarle los requisitos que cada trabajo amerita, independientemente de lo que ellos deseen.

3.2.2 El descubrimiento

Durante el confinamiento, el estudiante volvió a casa, donde la convivencia estuvo dada por la familia directa; hermanos, papás, abuelos y hasta sobrinos que se vieron inmersos en esa situación educativa. Por lo tanto, el espacio íntimo personal se convirtió en el lugar para dibujar. En este sentido, en ninguna de las carpetas de evidencias que los estudiantes entregaron al final de la práctica manifestaron la inconveniencia de trabajar en casa; pero, en ocasiones sí se mencionó dentro de la clase virtual que se le disculpara por el ruido ocasionado en el espacio exterior, por las mascotas y por los hermanos inquietos.

Ahora bien, el descubrimiento dado en este nuevo espacio implicó cambiar las maneras de interactuar. Por ejemplo, hubo estudiantes que se trasladaron al patio de sus casas y otros que fueron acondicionando el entorno para disponer de más espacio para el movimiento. En este sentido, estar en un espacio de confianza como su casa, cuarto o patio, les permitió prestar más atención a lo que se les sugería y concentrarse.

Bruner en su estudio realizado por Maimonides (1956) expresa que el descubrimiento es una forma libre para el aprendizaje, que permite incrementar en el estudiante de forma específica su conocimiento por medio de la práctica y su descubrimiento basado en su propio descubrimiento. Esto significa que el estudiante porta de forma natural una cualidad que le es dada y que necesita descubrir. Bruner la llama “la cuarta adquisición” y la denomina “intelectual”.



Imagen 75. Garabateo en pocos minutos y lapsos de tiempo para observar las generalidades de la figura humana, modelo de madera proyectado por medio de la cámara. Carboncillo sobre papel bon. Steephany de la Cruz Frías, 2022.

Por eso, la experimentación con los medios, que no siempre es sencilla, logró hacerse en el entorno hogareño de una manera peculiar. El descubrimiento fue colectivo e integral. Comentó Iván:

cuando comencé a dibujar los primeros ejercicios integré algunos de los tipos de garabatos aprendidos, de control y garabatos continuos y recordé que en algún punto de la carrera ya había hecho ejercicios similares, pero no estaba consciente de ello, en aquel entonces los hice por hacerlos sin pensar realmente lo que se estaba dibujando. Utilizar materiales es algo nuevo para mí y con algunas técnicas me es complicado adaptarme a esbozar y sintetizar, incluso garabatear con una intención se volvió complicado para mí utilizando ciertos medios.

Desde la experiencia de Iván, es posible que él ya haya logrado dibujar de manera integral. Él disponía de un espacio amplio que le permitió tener todos sus medios cerca, sin embargo, lo que más se le complicó fue justo la experimentación de los medios, aspecto que subsano a lo largo del curso gracias a su actitud reflexiva.

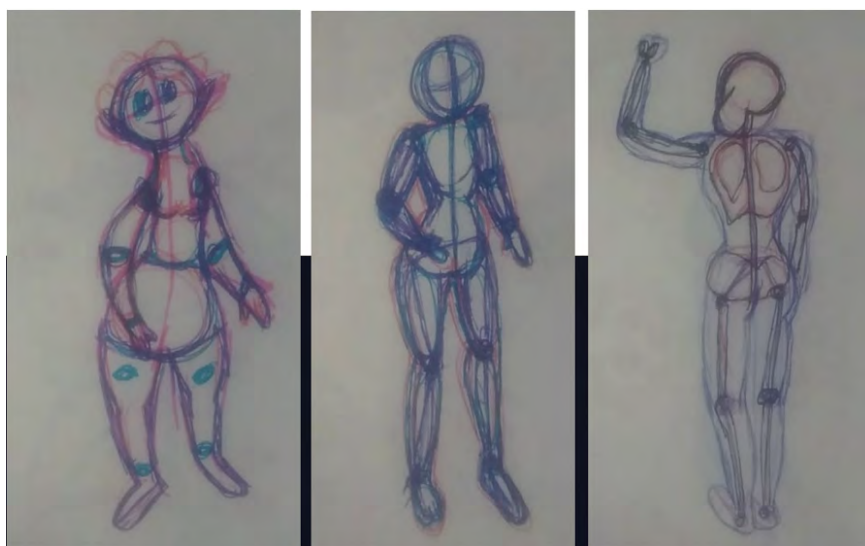


Imagen 76. Imagen del recuerdo, dibujo esquematizado en la memoria, esquema del cuerpo humano. Plumones a dos manos reiterando con la palabra la parte del cuerpo que se dibuja. Zaira Janeth Hernández Prieto, 2021.

El reto no era un dibujo perfectamente acabado ni proporcionado, sino que el estudiante explorara con los medios, que perdiera el miedo, que los experimentara de diversas formas, el motivo en cuestión se tomó del programa de asignatura, los sentidos del ser humano vaciados en el dibujo de la figura humana, nunca se determinó qué característica visual tendría el resultado.

Mientras el estudiante dibujaba por medio de la experimentación de la tinta boligráfica, se hizo la siguiente lectura de Berger, la cual sirvió como guía para dibujar la figura humana desde el sistema sensor.

La experiencia de dibujar: cuando miré a la página en blanco de mi bloc de dibujo, percibí más su altura que su anchura. Los bordes superior e inferior eran los importantes, pues en el espacio comprendido entre ellos tenía que reconstruir el modo como él se alzó del suelo o, pensándolo en el sentido opuesto, el modo como estaba pegado al suelo. La pierna izquierda soportaba su peso y, por consiguiente, esa parte del cuerpo en segundo plano estaba tensa, ya fuera recta o angular (2010, p. 38).

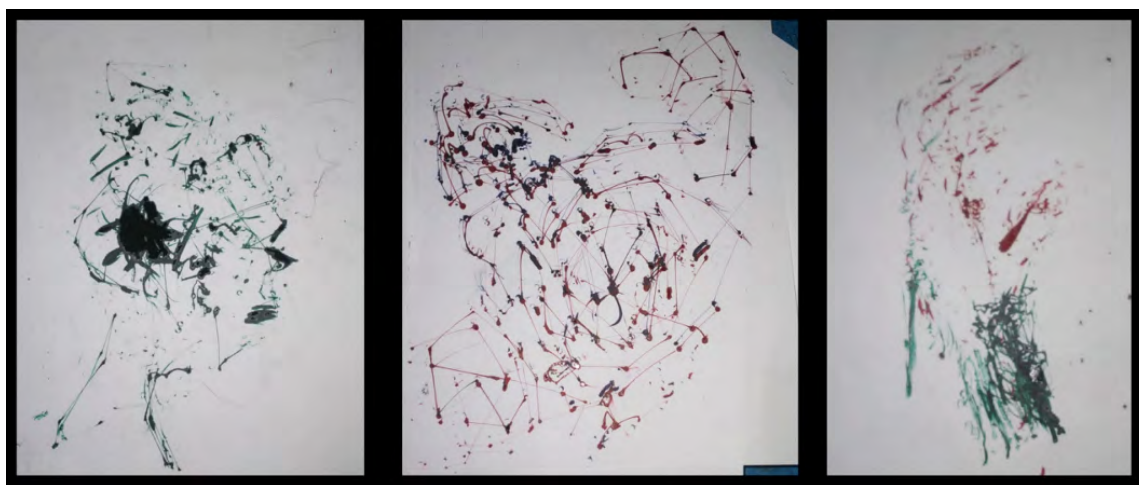


Imagen 77. Observar para descubrir. Esa fue la instrucción, Escuchar para dibujar en medio de la tinta y su aplicación sobre el papel. Ernesto Jesús Adame Pano, 2021.

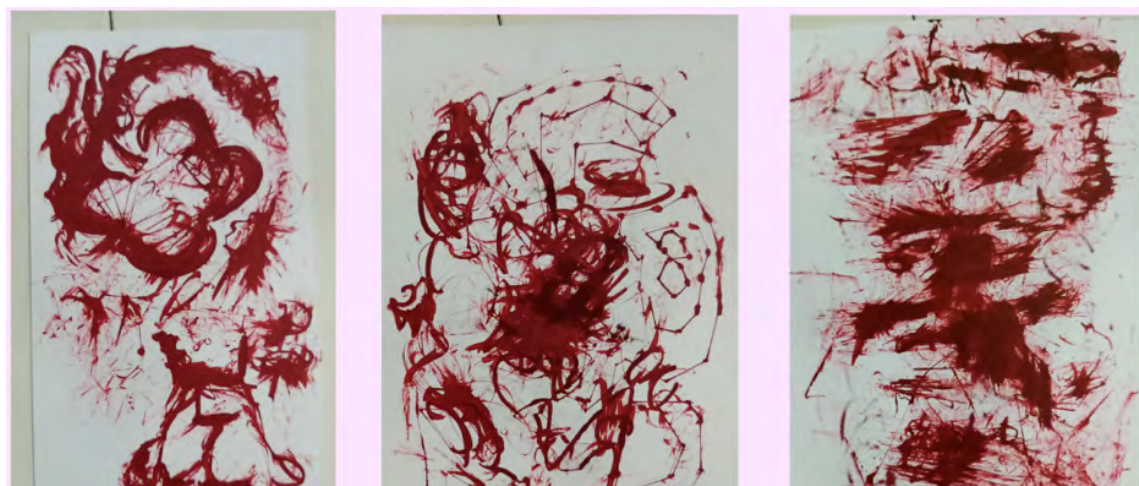


Imagen 78. Cuerpo y movimiento, dirección y calidad tonal con el garabateo. Tinta boligráfica sobre papel ingres. Zavala Reynoso Evelyn Alitzel, 2022.

Iván comentó lo siguiente:

el trabajar directamente con tinta de bolígrafo fue una experiencia completamente nueva para mí, pues intentar controlar los trazos del garabateado es difícil utilizando un material que tiene propiedades muy peculiares, tras hacer una y otra vez golpeteos con el tubo de la tinta se formaron puntos y en ocasiones, por acción del calor, manchas y líneas un poco más dirigidas, pero con poco control. En un inicio en esta imagen específica se me dijo que parecía un ratón.

Encontrar en medios no convencionales del dibujo, moverlos, dejar de usarlos y usarlos nuevamente, trajo consigo implicaciones gestuales no vistas con anterioridad, o, tal vez, vistas como errores; por ejemplo el chorreado de tinta, la mancha, el rastreo de tinta por la manga de la camisa, o el dorso de la mano que dio otro sentido de dibujar sin pensar en lo que se dibujaba, descubrir las cualidades matéricas y sus soluciones visuales es un buen principio para generar la experiencia no dada.

Iván tuvo una respuesta de asombro:

cuando se habló en clase por primera vez sobre dibujar al ser humano yo tenía una percepción muy distinta en cuanto a la forma en que íbamos a llevar a cabo las nuevas actividades, a pesar de que ya dominaba mejor las diferentes formas de garabato, estos nuevos ejercicios se me presentaron como un reto completamente nuevo, pues ahora tenía que comprender al ser humano de lo particular a lo general. Pero otros estudiantes, solo lo dejaron pasar.

Imagen 79. Movimiento para sentir el cuerpo de lo dibujado. Tinta boligráfica sobre papel. Iván Godínez Ramírez, 2021.



Al final cada participante dejó ver en sus experiencias sobre el aprendizaje del dibujo desde la exploración, indagación y la pregunta una vivencia que le permitió identificar en los procesos de aprendizaje estrategias de reconocimiento de lo que en esencia él ha aprendido a lo largo de su trayectoria académica. En ese tenor, es importante manifestar que el aprendizaje por descubrimiento es un proceso intelectual que permea al ser humano en su hacer, en su pensar y en su trascender.

3.2.3 Todos podemos dibujar

La práctica dibujística centrada en la curiosidad se realizó con distintas acciones didácticas; los participantes estuvieron dispuestos a descubrir algo que ya sabían, -que todos podían dibujar- y que por alguna razón estaba oculto, olvidado o negado. En esencia no fue nada nuevo lo que se les enseñó, si bien en la presentación de la práctica se manifestó que la pregunta sería una constante, ellos imaginaban que dichas preguntas serían muy técnicas.

Sin embargo, Leslie compartió que al realizar su carpeta de evidencias la presencia de la pregunta siempre estuvo ahí, y que su experiencia al enfrentarse al momento de dibujar ya no era posible desvincularla de la pregunta que a su vez genera otras preguntas:

al momento de realizar los dibujos encontrados en este portafolio, algunas preguntas me rondaban la mente. En primera instancia pensaba en el sustrato y en mi medio, en la composición y espacio que tendría aquel dibujo, cosas que no se piensan al momento de dibujar. Sonará extraño, pero se da casi por sentado, un ejercicio casi puramente mental, resultado claro de todo el estudio y práctica que hasta ahora he tenido.

En este sentido, para que Leslie pudiese alcanzar los objetivos fue necesario acompañarse de algunos otros recursos dentro de la clase. La invitación a escuchar música, a tener el intercambio natural de experiencias, así como buscar dentro de su memoria algo que le motivara a dibujar, fueron solo pretextos detonadores que indujeron al estudiante participante a moverse de su lugar, tanto físico como mental, para poder introyectarse en la nueva práctica de dibujo.

Se sugirió que buscaran música como compañía para estimular el movimiento corporal. Que les invitará a sentir su cuerpo, a comunicarse con sus extremidades inferiores y superiores, se hicieran ejercicios de movimiento de cabeza, brazos, piernas y gestuales. Al mismo tiempo se generó la actividad del intercambio de experiencias, anécdotas y experiencias vicarias. Con apoyo del texto Emilio (Rousseau 2010), se les hizo saber que aquello que aprenderían sería con base en sus propias necesidades.

Y, por otro lado, cuando se les compartió la generalidad del texto del *Lazarillo de Tormes* (Anónimo 1554), se observaron las adversidades que Lázaro vivió en el transcurrir de su vida, y por eso se ve en la necesidad de adaptarse en cada circunstancia, con hincapié en que cada año le enseñó ciertas cosas que le hicieron tomar la decisión de partir para seguir buscando eso que él mismo no sabía que podría lograr: la felicidad. En este caso, los estudiantes participantes guardaron silencio, sin manifestar comentario alguno.

Es posible que lo anterior sea comprendido bajo otra experiencia de vida. Ahora bien, en el caso particular de Leslie, ella logró hacer una metáfora al escuchar la nota anterior, y escribió en su texto introductorio de su carpeta que “se repiten los dibujos, pero de manera diferente al resolverlo, de esta forma se aprecian las diferentes maneras de resolver el dibujo con los mismos elementos”.

Imagen 80. Garabateo como calentamiento para distinguir las generalidades de la figura humana y comprender el movimiento. Bolígrafos de colores sobre papel bond. Alejos Velázquez Leslie Adalí, 2021.



La lectura de obras literarias que tratan temas sobre el aprendizaje son un apoyo para entender que el aprendizaje es sustancial para comprender la vida, para converger con ella y para encontrar soluciones a diversas dificultades, pero, si no se practica, este pierde continuidad e interacción con la vida.

Y continua Leslie:

resulta pues, es un dibujo hecho con varios dibujos en él, los cuales se oscurecen y dejan espacios en blanco, que junto con el achurado generan el volumen. El garabato se encuentra en las primeras capas, y aun así es perceptible y da el movimiento en el dibujo.

Es necesario indicar que el tema que imperó estuvo vinculado con el sistema sensor, que comprende que el ser humano pueda experimentar frío, calor, enojo, alegría, y todas

las expresiones que lo identifican como ser humano. Pretexto que se vinculó con la misma experiencia de dibujar, encauzar al estudiante a dibujar como ser humano capaz de experimentar todo ello y así poder plasmarlo en su dibujo.

Por medio de líneas y círculos, trazos continuos y discontinuos, manchas y texturas, el estudiante debe encontrar los procesos idóneos que le otorguen los acabados necesarios para obtener el resultado deseado. Cabe decir que en el programa de asignatura hay objetivos que guían hacia el dibujo de la figura humana, en ese caso, se propuso seguir dibujando de manera libre, sin prejuicio bajo los dos niveles del dibujo infantil que tienen a bien ir hacia un dibujo pre-esquemático y esquematizado. La búsqueda no solo estaba en los medios, procesos y recursos dibujísticos, sino en encontrar la sinergia entre ellos y el objeto a dibujar con todas sus implicaciones en busca de la expresión del ser humano por medio de indicar los sentidos en una estructura esquematizada, aprendida pero poco reflexionada.



Imagen 81. Esquemización a partir de dos dibujos que se integran. Bolígrafo directo sobre papel. Pérez Romero Wendy, 2022.

Para ello, se sugirió que recordaran a sus personajes favoritos de ficción para poder dibujarlos en acción. También, dibujarse con ellos, en una actividad diaria que hacían cuando eran niños. En la experiencia de Jazmín se comprende por qué se les hizo complejo integrar varios aspectos al momento de dibujar:

normalmente al dibujar busco representar de manera fiel lo que mis ojos perciben, lo cual volvía un poco rígidos mis trazos, sin embargo, a lo largo del semestre he logrado una soltura que me permite dibujar con fluidez. En cada ejercicio intenté integrar lo que ya habíamos aprendido como dejar los prejuicios para dibujar con seguridad. Los cambios que he notado es que ahora mis trazos tienen más movimiento, lo que permite que se sientan armónicos sin ser necesariamente muy esquematizados y trato de rescatar conceptos como el volumen, calidad de línea, los valores tonales y el garabato.

La meta de la práctica dibujística fue lograda por Jazmín, ya que consistió en que el estudiante despertará la curiosidad y tuviera una actitud despreocupada pero atenta.

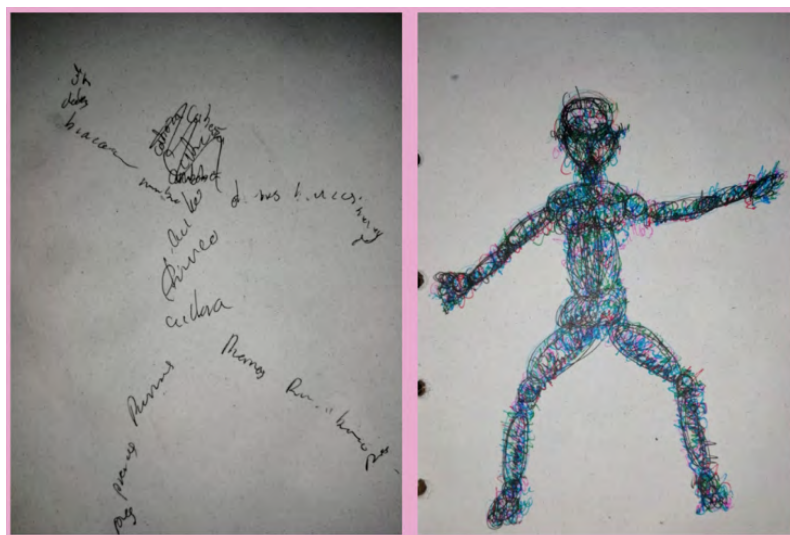
Aquí, Steephany, expresó lo siguiente:

ahora puedo tener otra percepción sobre esta técnica dado que se trabajó de una manera diferente pero que fue agradable haberla experimentado. Se logró dibujar con el garabato implementado a través de esta técnica y otras más, también sus diferentes maneras de dibujarlo siempre teniendo en cuenta lo que se quería representar. La figura humana.

En el caso de Iván e Ilse, ellos reiteraron:

tratar de aprender y sobre todo, desaprender cómo se puede dibujar y representar al Ser Humano y el Cuerpo Humano como consecuencia del primero, es una tarea ardua, que solo podré alcanzar con mucha práctica, re aprendizaje de técnicas y aplicación de medios y de la constante búsqueda de creación de nuevos elementos que permitan generar sensaciones acertadas y de esa manera, mejorar la comunicación entre mis dibujos y todos aquellos receptores dispuestos a verlos, interpretarlos y sentir gracias a ellos.

Imagen 82. Nombrando cada parte del cuerpo, escribiendo mientras se dibuja, reiterar las formas mientras se piensan. Bolígrafo sobre papel. García Saldívar Ilse, 2021.



En otro ejercicio, los participantes se sumergieron en la actividad donde se requería dibujar de forma esquematizada, pero nombrando cada parte del cuerpo dibujado. La práctica dibujística se basó en ubicarse a sí mismo haciendo una actividad que les gustase, pero, al mismo tiempo, ubicarse con alguien más. Jazmín, comenta que:

en cada ejercicio intenté integrar lo que ya habíamos aprendido como dejar los prejuicios para dibujar con seguridad. Los cambios que he notado es que ahora mis trazos tienen más movimiento, lo que permite que se sientan armónicos sin ser necesariamente muy esquematizados y trato de rescatar conceptos como el volumen, calidad de línea, los

valores tonales y el garabato. Normalmente al dibujar busco representar de manera fiel lo que mis ojos perciben, lo cual volvía un poco rígidos mis trazos, sin embargo, a lo largo del semestre he logrado una soltura que me permite dibujar con fluidez.



Imagen 83. Esquema óseo del cuerpo humano definido con trazo continuo. Bolígrafo sobre papel. García Saldívar Ilse, 2021.

Iván insiste en que esta actividad ha modificado su percepción ante lo dibujado, y que su experiencia es amplia y comprobable:

en efecto, se puede comprobar que mi manejo de materiales y la forma en que ahora los aplico los medios, ayudó a mejorar mucho la calidad de mi trabajo con respecto a las indicaciones de las actividades, el avance es muy notorio si se comparan los dibujos de las primeras actividades de garabateado con estos últimos presentados en las evidencias, la técnica y la representación de las figuras en los trabajos cambió en su totalidad.

Si bien bajo la experiencia de Iván es posible mencionar que los logros son en lo general cambios de percepción ante los procesos de dibujo, es sabido que para que el estudiante haga propia las experiencias y trascienda en su vida profesional, se requiere seguir practicando bajo el cuestionamiento constante.

Así lo muestra Ernesto, cuando en la introducción de su carpeta anuncia que:

quiero comenzar diciendo que mi experiencia fue grata y que sin duda alguna mi forma de familiarizarme con mis medios de dibujo cambió totalmente, desde mi estado mental antes, durante y después de dibujar, ahora encuentro mucho más valor en cada trazo que hago, porque sé que cada línea cuenta. Con el paso del tiempo fui sintiendo que mi interacción con los materiales y medios era mucho más tranquila para mí, ya no me da miedo equivocarme y

hacer un trazo mal, siento más libertad a la hora de querer plasmar mis ideas y eso me parece maravilloso. Todos los temas fueron abordados de manera sencilla y bastante clara, dejando todo perfectamente comprendido.



Imagen 84. Detalle de figura humana semiestructurada identificando la articulación que permite el movimiento de la extremidad inferior. Gis pastel sobre cartulina de color. Zaira Janeth Hernández Prieto, 2021.

También Gerardo lo menciona cuando, como conclusión, apuntó lo siguiente:

para finalizar esta segunda carpeta, me gustaría decir que me gustó cada una de las técnicas abordadas en clase, la forma en las que fueron ejecutadas, donde además de poner en práctica nuestros conocimientos previos, también se aprende algo nuevo, ya sea una lectura, un comentario o la forma de crear un criterio sobre tu trabajo.

Jazmín, Ernesto, Iván y Gerardo, a lo largo de su carpeta de evidencias, hicieron notar que hubo logros de todo tipo, en actitud, en experimentación, en ejecución, pero sobre todo en obtener mayor seguridad cuando se dibuja.

Es posible que la experiencia del acto de dibujar a partir de la curiosidad más bien se ubique en su propio descubrimiento al tener un contacto o acercamiento a los medios de dibujo de una manera diferente, y que en su proceso ellos adviertan que se puede dibujar lo que sea con cualquier proceso y medio. El hecho de generar reflexiones propias de temas e ideologías afines ayuda a tener mayor empatía con cierta comunidad, en este caso la comunidad de estudiantes participantes se vio en la sinergia de contribuir con sus aportes desde su propia perspectiva.

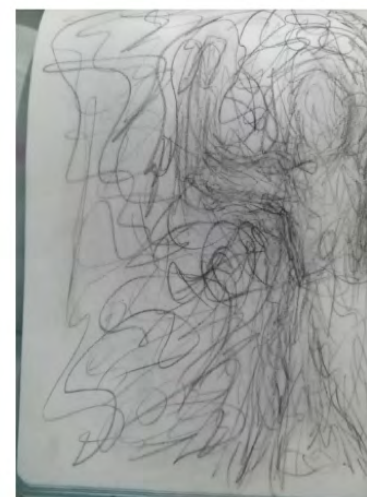
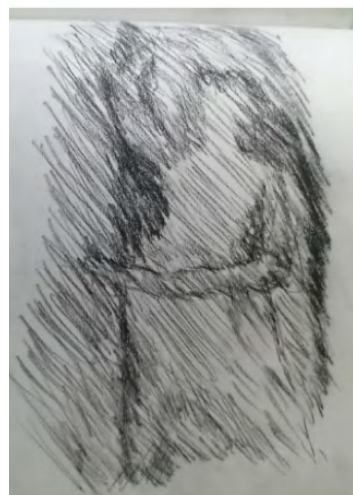


Imagen 85. Emborronar, negar y afirmar lo dibujado. Modelo presentado por la pantalla en lapsos de tiempo. Carboncillo sobre papel. Fuentes Hernández José Gerardo, 2021.

Es por ello que se reconoce al dibujo como una actividad práctica que en un soporte gráfico permite plasmar ideas concretas, en donde el contenido, o sea, lo dibujado, es resultado de la proyección y reflexión personal. Además, el dibujo es un símbolo de libre expresión que posee potenciales de síntesis en su lenguaje gráfico. Es dinámico, flexible y práctico en su proceso de creación.

El dibujo como lenguaje visual es un canal de comunicación que abre la oportunidad de despertar el interés por las técnicas, los medios y los instrumentos. Si bien es cierto que el dibujo, lo dibujado y el dibujante se encuentran categorizados como partes fundamentales del hacer y de la disciplina del dibujo, este mismo forma parte de la cultura en sí como una actividad autónoma, individual y expresiva que pasa a ser comunitaria al compartir temas de interés.

Imagen 86. Emborronado, negación y aceptación con saturación de línea y garabato. Modelo presentado por la pantalla en lapsos de tiempo. Barra conté negra sobre papel. García Saldivar Ilse, 2021.



Por lo tanto, el dibujo desde la curiosidad funciona como un dispositivo que desvanece fronteras y abre comunicaciones, reactiva el trabajo en equipo, grupo o comunidad, es continuo y capaz de generar un proceso cognitivo-emotivo que conlleva a una experiencia en particular. Ante esto Jazmín externó lo siguiente:

tomar una pluma, sacar el cartucho de tinta y quitarle la punta, después golpear el tubo contra el sustrato para hacer que la tinta baje, al principio es difícil pero después de unos minutos las gotas viscosas bajan y dejan hilos de tinta espesa que se aprovechan para hacer los trazos libres con calidades de línea muy interesantes.

Lo anterior muestra que dibujar es una acción continua de procesos intelectuales y cognitivos; intuitivos y reflexivos, tiene que ver con la aprehensión de la realidad y de las ideas.

En este sentido, el aporte de la práctica dibujística **“Exploremos, preguntemos y descubramos”** planteó que los medios en el acto de dibujar son procesos encaminados a la producción, pero también a la investigación del dibujo como una acción de lo cotidiano, entendido como una actividad que se realiza en diversas acciones comunes, por ejemplo: se puede encontrar en la escritura caligráfica, a la que cada quien imprime personalidad, ritmo, textura, contraste; es decir, una expresión visual.

Pensar, entonces, al dibujo como acción innata, pensar la conexión entre la mano, el ojo y la mente, que en el dibujo resulta natural y fluida, como si el lápiz como instrumento, medio y materia fehaciente constituyera el puente que vincula dos realidades. Construir la acción dibujística a partir del planteamiento discursivo de la curiosidad, la vuelve instrumento del dibujo que construye un gráfico que deja huella, rasgo o gesto por indagación.



Imagen 87. Emborronado negación, aceptación y afirmación con tonalidades. Carboncillo y barra conté negra sobre papel. García Saldívar Ilse, 2021.

Así fue como en el levantamiento de información se pueden identificar y valorar si el estudiante recuperó los aprendizajes anteriores al momento de incentivar la curiosidad por medio del descubrimiento, la exploración y experimentación de los medios alternos de dibujar; así como de la búsqueda del dibujo esquematizado y preesquemático, centrándose de manera específica en el puntual momento del acto de dibujar.

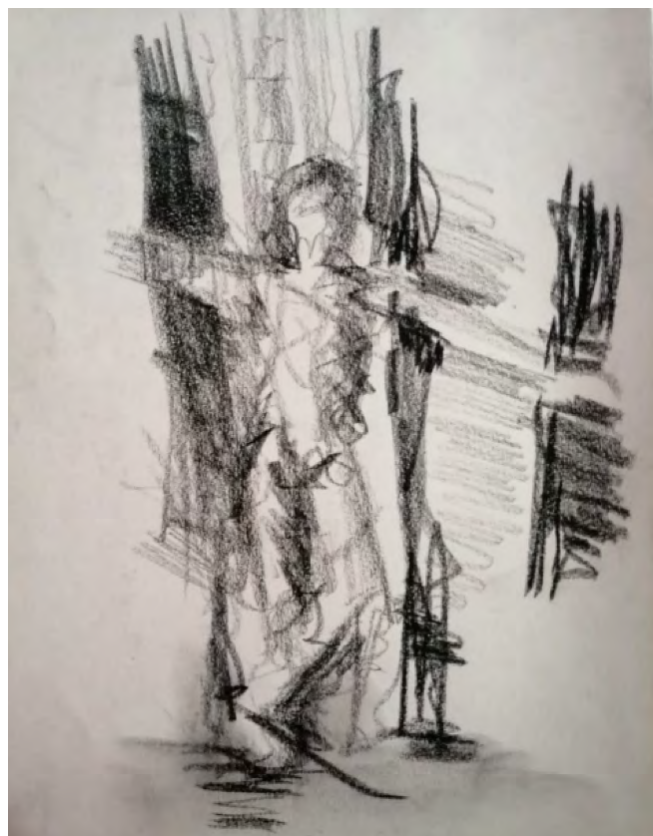


Imagen 88. Derivas con línea y mancha, negación y aceptación, emborronamiento. Carboncillo y barra conté negra sobre papel. García Saldívar Ilse, 2021.

Mover al dibujo de su lugar convencional permitió que el estudiante de diseño reconociera los códigos morfológicos, cromáticos, tipográficos y compositivos de una manera que lo guiara hacia ese redescubrir su propio aprendizaje como un acto intelectual per se que debe seguir desarrollando.

Imagen 89. Definición, negación, aceptación y emborronamiento con modelo presentado en pantalla en lapsos de tiempo. Carboncillo sobre papel. García Saldívar Ilse, 2021.



Por esa razón, la práctica se planteó como un conjunto de activaciones donde la introspección, el intercambio de ideas y experiencias individuales en torno al acto de dibujar son parte de una sola experiencia generadora digna de socializarse. La carpeta de evidencias apareció como una invitación al diálogo reflexivo acerca de su proceso y experiencia ya que, la estructura libre de la misma, no bloqueó sus procesos creativos, sino que permitió visualizar el ejercicio de dibujar desde múltiples direcciones.

3.2.4 El dibujante en la práctica de aprender a dibujar

Para llevar a cabo la evaluación y valoración de la práctica fue necesario volver a los objetivos, metas y actividades planteadas en el origen de la misma.

El estudiante al momento de dejarse guiar en cada uno de los ejercicios sugeridos, siempre estuvo dispuesto a participar, sin embargo hubo un sesgo al dar inicio a cada ejercicio planteado.

Aprender debe ser un proceso activo y social (Bruner 2011), donde los estudiantes construyan nuevas ideas, principios y aprendizajes que los guíen a un conocimiento actual, es este sentido que el estudiante de diseño, por su cualidad creativa, debería estar siempre abierto a las nuevas maneras de aprender, crear y producir.

Durante la práctica dibujística, el estudiante se vio inmerso en un redescubrimiento, así como en una constante guía que le permitió siempre estar activo, sumergido en el suceso mismo del dibujo. La constante pregunta ¿qué estás haciendo?, en algunos momentos le aturdió; sin embargo, fue la manera de sugerir que la indagación debe estar siempre presente en cualquier proyección dibujística, aun sin saber hacia dónde se va y qué se desea obtener.

Desde la perspectiva de Bruner, es llevar al estudiante por el razonamiento inductivo, que genera una reflexión sobre la acción para una formulación de lo general dejando de lado los detalles, que en un origen podrían detener el proceso de aprendizaje por experiencia. Cabe decir que se dibujó con los estudiantes, se fue guía, se les llevó de la mano y se les soltó en el momento específico, se habló, se charló y se les escuchó.

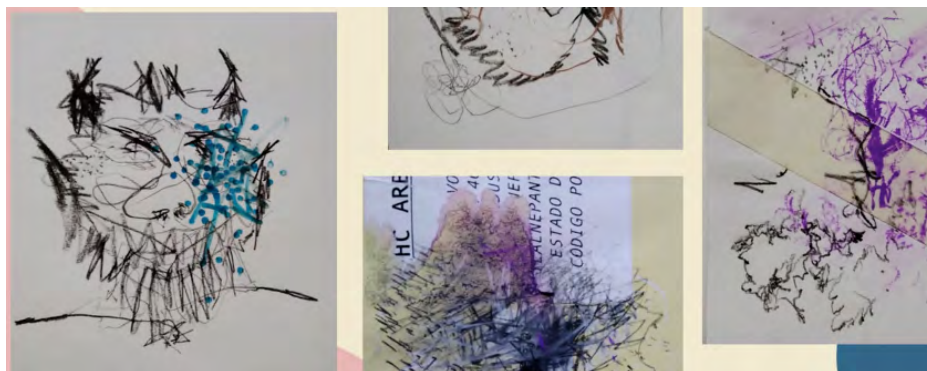


Imagen 90. Detalle de la experimentación de la tinta boligráfica y del trabajo realizado. Montes Torres Jazmín, 2021.

De este modo, ha sido posible tener como resultados comentarios como los de Jazmín:

los dibujos que hicimos en esta ocasión comenzaron a tener una temática un poco más definida y reforzada, la cual fue: la figura humana. Comenzamos trabajando con la exploración de distintos medios como el café, mezclándolo con agua y dejando pinceladas sobre papel, lo cual nos hizo trabajar diferente a como lo habíamos hecho con lápiz o carboncillo; también utilizamos otros medios acuosos como la tinta china y a veces pintura acrílica. Después de haber ganado soltura y fluidez en el trazo, seguimos estudiando las formas con un medio poco común hasta ahora: tinta de bolígrafo, directamente desde el tubo de la pluma dibujamos con la espesa tinta que dejaba pequeños hilos y grandes manchas de color, lo cual nos permitió generar trazos frescos y garabateados.

Jazmín expresó en una breve descripción lo que en general se hizo en esta práctica. Desarmar el bolígrafo es una experiencia de exploración, dejar que la mancha se extendiera no como un error, sino como una posibilidad, dio a los ojos de Jazmín una nueva experiencia.

En el caso de Ernesto, él construyó su experiencia de la siguiente manera:

esta actividad fue realizada con la tinta que se encuentra en el interior de las plumas convencionales. Con pequeños golpeteos logramos que la tinta cediera a la fuerza ejercida por nuestra mano liberando esta sustancia viscosa y oscura que nos permitió realizar diferentes trazos continuos y consecutivos, generando formas abstractas y figurativas.

En consideración con lo anotado por Ernesto, se observó que la experiencia con la tinta boligráfica fue una experiencia nueva y gratificante, tal vez el resultado dibujístico en un principio fue disruptivo, pero con el paso de la práctica, en la habilidad manual, y el interés por construir un dibujo, se logró el dominio del medio.

Es importante reiterar que el aprendizaje experiencial se da por medio del descubrimiento y la pregunta, por ello se anota la intención de cada pregunta formulada para la obtención de información directa y vivencial del estudiante al realizar la segunda práctica dibujística basada en la curiosidad, titulada **“Exploremos, preguntemos y descubramos”**.

Cabe decir que las preguntas se formularon en diversos momentos con base en la escuela Laboratorio de Dewey (2010). Al inicio de la práctica se indagó en las experiencias previas del estudiante realizando la siguiente pregunta, ¿considera una experiencia de aprendizaje cercana para el desarrollo activo de tus dibujos?

Adriana comentó lo siguiente: “el carboncillo me hace sentir muy cómoda a pesar de que es muy muy probable que vayas a manchar tu papel; sin embargo, creo que la maestra nos ayudó de buena forma acomodando al supuesto modelo de formas bastante agradables”.

Imagen 91. Estudios por lapsos de tiempo con carboncillo sobre papel. Adriana Gabriela Gamboa Gómez, 2021.



De ahí surgieron otras preguntas, como: ¿al identificar esa experiencia en tu aprendizaje, recordaste cuál fue la razón de esta? Llevarlos hacia la memoria fue recuperar no solo la respuesta de la pregunta de interés, sino que se hizo un paneo general del espectro de experiencias y pudieron discernir entre las agradables y las no tan agradables. Así que, por medio de la inducción, se buscaron posibles respuestas o soluciones a su experiencia previa.

Por lo tanto, se planteó lo siguiente: ¿buscaste soluciones a partir de esa experiencia o problema para tu actividad? El participante tardó en dar una respuesta a esta pregunta, ya que al momento de dibujar a partir de la experimentación de medios, se vio inmerso en el proceso y la exploración que olvidó lo que buscaba, pero, encontró algo que no buscaba.

¿Cuáles fueron tus propuestas de solución a tu problema en tu actividad?, fue otra de las preguntas. Muchas veces los estudiantes comentaron que habían olvidado lo que buscaban pero que, de todos modos, les había sido grato. Con lo anterior, se aprecia que no siempre el estudiante tiene claro qué es lo que busca cuando dibuja.

Finalmente, mover al dibujo de su espacio convencional ordinario significa avanzar hacia lo desconocido, se refiere salir del territorio propio o del confort habitual. En este caso, se describe cómo sacar al dibujo entendido como disciplina y concepto de su territorio restringido por una serie de factores materiales y conceptuales del dibujo y llevarlo por el camino no explorado, pero sin prejuicio o categorización alguna que demerite su resultado.

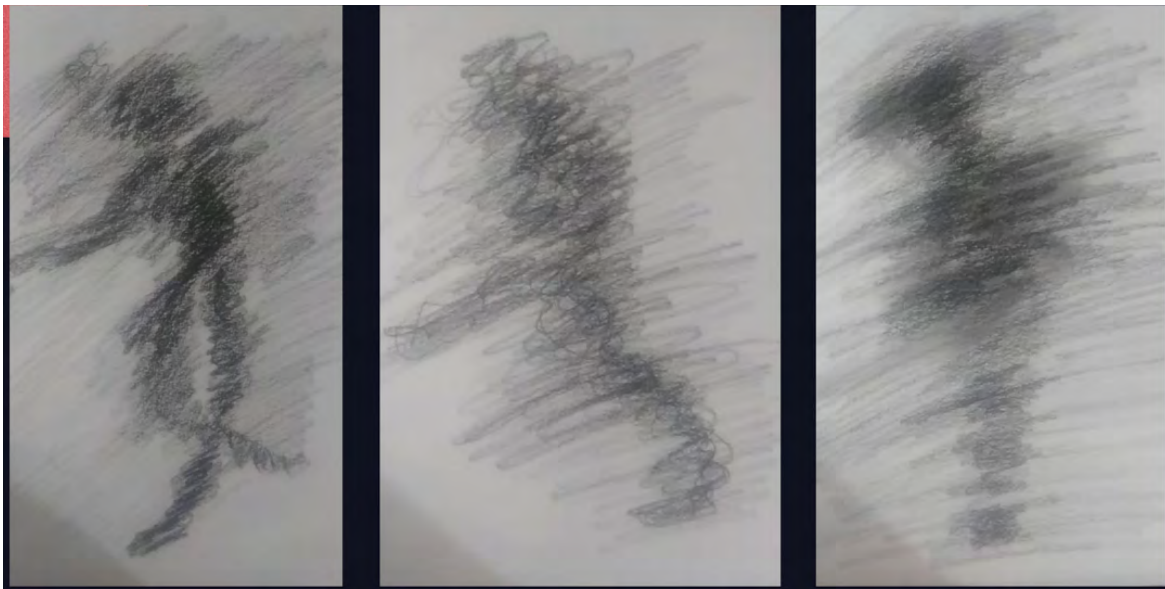


Imagen 92. Experimentación de emborronamiento. Carboncillo sobre papel. Zaira Janeth Hernández Prieto, 2021

3.3 Otra experiencia, sorprendiéndose cuando se dibuja. Relato sobre la vivencia en “Este es mi dibujo, mi trazo y mi gesto”

Eventualmente, la invitación a volver a lo presencial se hizo realidad, fue necesario adaptarse a esa nueva circunstancia para dar continuidad a la práctica dibujística. Indicar que, en ese regreso a lo presencial, se debían alcanzar ciertos objetivos particulares que ayudasen a la reivindicación de la experiencia del acto de dibujar en el espacio físico de la clase, reestableció los lazos que unieron las actividades dibujísticas.

“Este es mi dibujo, mi trazo y mi gesto” fue el título de la última práctica dibujística, y en la misma el estudiante debería encontrar ese dibujo que tanto había venido buscando, ese trazo y ese gesto que no solo le diera placer, sino certeza en su aprendizaje. Dibujar la figura humana con los cánones clásicos era su objetivo final. Algunos ya lo hacían desde que entraron a la carrera, otros querían hacerlo porque no lo sabían hacer.

3.3.1 La experiencia del acto de dibujar, la vivencia

Después de un prolongado confinamiento, en abril del 2022 se regresó al salón de clase, tratando de recuperar no solo lo académico sino también el intercambio, la socialización y la comunicación directa.



Imagen 93. Trazado a ojos cerrados con trazo invisible. Papel calca sobre papel y trazado con un punzón. Jiménez Montiel Estefany Anahí, 2022.

Se recapituló la situación contextual por la que se pasaba, el cambio de lo presencial a lo virtual y de lo virtual a lo presencial había generado en ellos una serie de emociones que era complejo describir. Por otro lado, el paro virtual que trajo consigo un semestre acortado en el 2020 y otro en el 2022, más la situación familiar que cada uno vivenciaba, se habían convertido en un pretexto para justificar cualquier falta de conocimiento.

Lo anterior llevó a intercambiar opiniones sobre la experiencia reciente, pasar de la experiencia de dibujar en casa y dibujar en el taller de dibujo. Para ello se formularon tres preguntas que guiaron la actividad de reconocimiento, tratando de responderlas con nombre propio. ¿Cómo describes la experiencia de la práctica dibujística desde casa? ¿Qué provecho has tenido en esta experiencia? ¿Qué experiencia provocó en ti esta situación?

Ramsés comentó: “el retorno a las clases presenciales provocó un choque de estados de ánimo en mí, donde al final estaba satisfecho con lo que había realizado durante la clase, se sentía mucho la diferencia al trabajar a distancia”.

Por ello, hubo la necesidad de reconocer lo aprendido bajo la premisa de valorar los procesos para una reconstrucción del aprendizaje situado, y la capacidad de cuestionamiento, pero ahora en el contexto del regreso a clases presenciales. Su memoria volvió a hábitos dibujísticos que ya se habían sorteado, así que fue necesario volver a la narrativa para activar la memoria reciente.



Imagen 94. En colaboración, los estudiantes se dibujaron entre sí. Gises pastel. Jiménez Montiel Estefany Anahí, 2022.



Imagen 95. En colaboración, los estudiantes se dibujaron entre sí. Gises pastel. Bolaños Muñiz Ramsés, 2022.

A lo cual fue necesario sugerir al estudiante que vaciara nuevamente en un escrito, a modo de bitácora y de forma crítica, sus propias reflexiones en torno a lo aprendido sobre el dibujo y, si fuese posible, la aplicación en el diseño y comunicación visual.

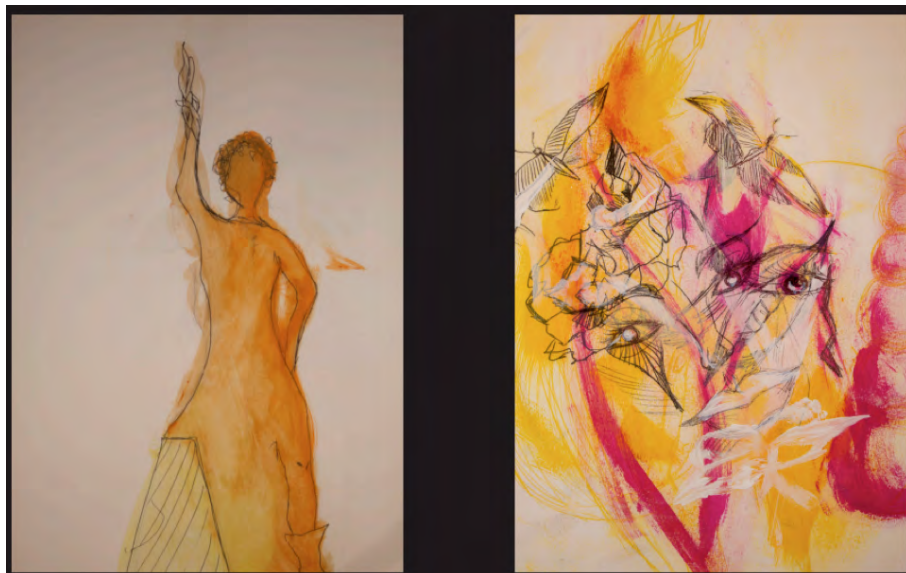


Imagen 96. Ejercicio de exploración y redescubrimiento con tintas y acrílico acuoso, sobre papel. Arano Mendoza Karen Alexa, 2022.

Max pudo escribir en su narrativa inicial lo siguiente: “normalmente soy muy introvertido y en mis dibujos se nota esa personalidad, quiero cambiar parte de eso y estas experiencias creo que podrían ayudar mucho en esa transición”. Tal vez la única certeza que tenía Max, y los otros estudiantes, era lo que en ese momento se develaba en su mente, dibujar bajo conciencia de lo que es lo que estaban dibujando y cómo querían dibujarlo.



Imagen 97. Dibujo de gran formato, observar las manos, dibujarlas con embozonamiento y barras paste grasa. Bolaños Muñiz Ramsés, 2022.

Al mismo tiempo se recurrió a las estrategias anteriores, se hizo alusión a algunos autores que tratan de explicar cómo se enseña a dibujar. En ese sentido, se compartió el punto de vista de Meglin del texto *El placer de dibujar* (2001), que dice: nadie enseña a dibujar. Y reafirma que se aprende a dibujar dibujando. O, simplemente, se dibuja.

La nota anterior hizo eco, la práctica del dibujo presencial ante ellos como una nueva posibilidad para desarrollar nuevamente sus habilidades y aprender más técnicas, o volver a dibujar, ya que, de acuerdo con Meglin, está en ellos alcanzar sus logros, identificar sus necesidades dibujísticas y buscar sus soluciones.

Las habilidades dibujísticas se dan en la práctica, exploración de los medios y el entendimiento de las técnicas, y más cuando de la figura humana se trata. Es la observación consciente la que guía para realizar estudios, apuntes y esbozos de forma continua, apropiándose de los principios de orden, armonía y ritmo, así como volver a dibujar libre devuelve el gusto, el placer y la necesidad de dibujar.



Imagen 98. Rescate del garabato con modelo vivo, ya de regreso al salón de clase. Bolígrafo sobre papel. Jiménez Montiel Estefany Anahí, 2022.

Se comentó que de principio el aprendizaje del dibujo de la figura humana ha permitido considerar ciertos elementos estéticos que en muchas ocasiones inhiben al estudiante en su desarrollo. Razón por la cual empezar por el principio ayudaría a educar la vista, la mano y el lenguaje visual.

Para que los cánones estandarizados de la proporción, que van desde el hombre de Vitrubio hasta las medidas de las siete cabezas y media, pasando por las figuras geométricas estereotipadas dadas por la publicidad y los dibujos estilizados de moda, no se aparecieran como dogmas a seguir, sino más bien como principios de esquematización con miras a un figurativismo realista, observar o prestar atención a la lógica de la figura humana terminaría en un acto dibujístico el cual podría no corresponder a la figura idealizada.

En este sentido, se propuso partir de un conocimiento previo relacionado con el dibujo del ser humano, de tal forma que se rescatara la experiencia del cuerpo como un ser

humano que siente y piensa. Por lo tanto, para dar continuidad y seguimiento oportuno al acto de dibujar libre, se propuso completar la experiencia por medio de la experimentación de medios diversos del dibujo que dieran cuerpo y volumen a lo dibujado. En ese momento el cambio de roles se dio por hecho, todos modelaron para todos.

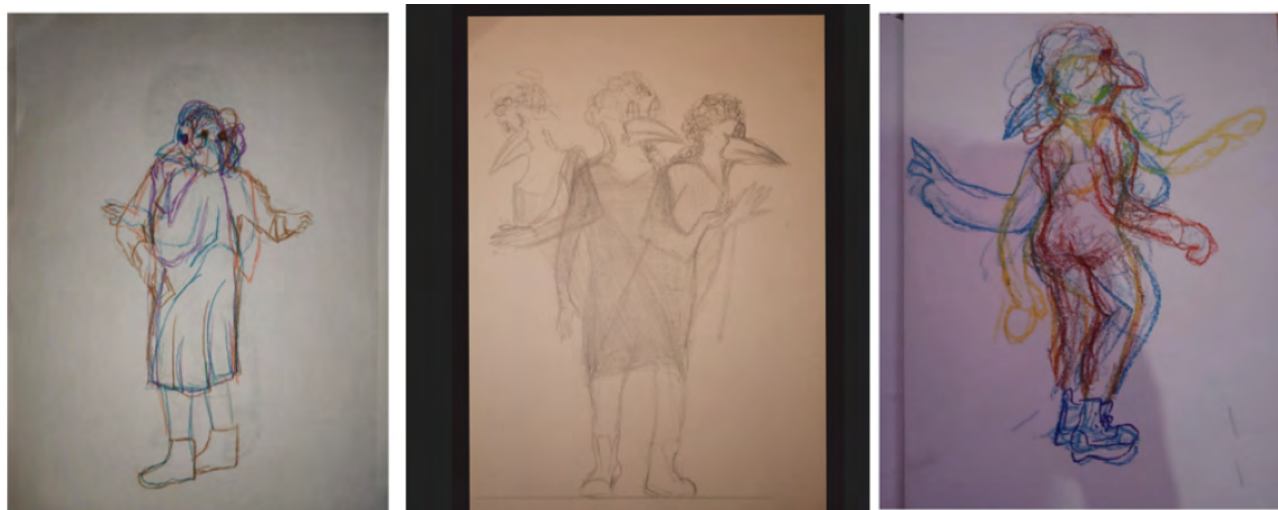


Imagen 99. Tres miradas del mismo modelo en vivo. Bolígrafos, grafito, plumones finos sobre papel. Maximiliano, Wendy y Anahí, 2022.

En este caso, era necesario reiterar que las características de los medios para lograr los objetivos deberían ser aquellas que ofrecieran manchas manipulables al contacto con las manos, de ahí la importancia del sustrato o medio para dibujar, el color, la textura, la dimensión, el formato del papel tiene por excelencia la cualidad final del dibujo.

Luana trató de recuperar algo que ella misma no sabía que siempre había estado ahí, que no había necesidad de recuperar. Sin embargo, en su escritura alude a que ha tenido terror al dibujar:

sobreponerse al miedo. A mí no me da miedo dibujar, lo que me aterra y aturde hasta lo más recóndito de mi alma es el fallar, el no crear una obra maestra que sea estandarte de la nueva era artística o de fallarle a aquellas enseñanzas que se suponen asimiladas.

Continúa su narrativa diciendo: “no hay terror más irracional que el de no alcanzar la perfección, lo tengo muy presente, sin embargo, una gran barrera de frustraciones e inseguridades se alza cada que quiero entablar contacto directo con mi proceso creativo”.

Con ello, se recuperó la experimentación de los medios, y búsqueda de soluciones gráficas. Considerando el trazo garabateado, el emborronamiento, la sobreposición de medios, color y forma, búsqueda del volumen, la luz y la sombra.



Imagen 100. Dibujando de cerca y de lejos. Grafito y acuarela sobre papel. Pérez Romero Wendy, 2022.

De tal modo que Alexa se explicó de la siguiente manera en su narrativa:

creo que en el desarrollo puedo intervenir diciendo que desprenderse de ciertas costumbres que he adquirido con respecto al “dibujo” me había impedido tener conciencia que es importante comprender el lado teórico e histórico de éste. Me explicaré en seguida. Para poder tener un resultado o una mejor ejecución y aprovechamiento de los materiales nos conviene entender su forma de uso, su origen e intenciones también.

Y esto sucedió cuando Alexa se dispuso a dibujar libremente con uno de sus compañeros como modelo en vivo.

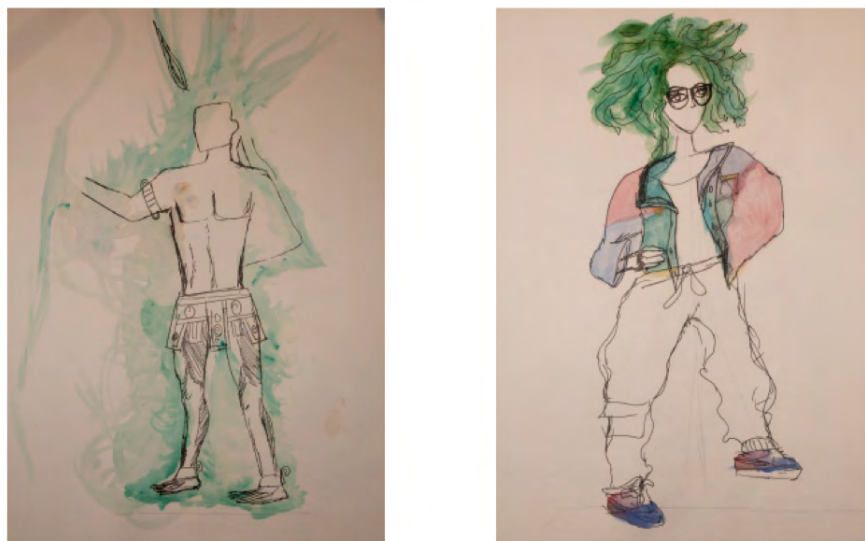


Imagen 101. Modelos en vivo, identificando las partes que componen al cuerpo en relación a la estructura ósea, el músculo y el vestir. Tinta y acuarela. Arano Mendoza Karen Alexa, 2022.

Sin embargo, ya en la práctica no fue tan sencillo, a esto Max comentó en su narrativa:

me costó mucho trabajo empezar a hacerlo bien porque inconscientemente no soltaba completamente mi mano para garabatear. Esa experiencia de sorpresa y hacer algo nuevo cada semana te puede hacer mejorar y aunque al principio fue un tanto incómodo el no saber lo que iba a hacer, al final tuvo un buen desenlace, no siempre todo va a ser como tú quieres y necesitas estar preparado para cualquier tipo de sorpresa.

Si bien se buscó en el estudiante generar un tanto la sorpresa en los medios, procesos y resultados, ellos nunca dejaron de buscar el acabado suave, proporcionado, estético y fino.

En este sentido dice Yáñez (2013) que, para que un plan de curso funcione, deben tenerse en cuenta varios aspectos, entre ellos: los objetivos educacionales, los saberes, y el contenido a desarrollar. En este caso, el objetivo que regía esta planeación de actividades se centraba en que los estudiantes se encontraran en un espacio de búsqueda sin prejuicio alguno.

Fue necesario reiterar que el tema en cuestión en la práctica dibujística era la anatomía artística de la figura humana, la comprensión de los movimientos y las relaciones en función al cuerpo cubrirían el último tema del programa de asignatura, lo cual implicaba por tradición considerar la presencia de un modelo vivo^[36].

Todos dibujaron a Alexa y luego a Wendy, cada uno con el medio más cómodo, más fácil. Acerca de esta actividad, Max escribió lo siguiente:

esa emoción de calma aunado a una actitud reflexiva y positiva pueden hacer que tu experiencia sea aún más agradable y que puedas obtener mayores conocimientos a la hora de dibujar. Si no se tiene una actitud reflexiva y te encierras en tus pensamientos no vas poder obtener nuevos conocimientos y no vas a poder evolucionar como persona o en este caso como dibujante.

Imagen 102. Alexa y Wendy dibujadas por Ramsés y Max los compañeros de clase. Dibujos sobre papel con grafito, tinta y acuarela, 2022.



Se hicieron aproximadamente 50 dibujos en esa clase, ejercicios tan básicos como dibujar por lapsos de tiempo hicieron de la práctica de dibujo una actividad placentera de forma constante, que motivó al estudiante.

También Max escribió lo siguiente:

siempre trato de entrar con una buena actitud y aunque no siempre lo logro trato de aprender algo nuevo cada día, hasta el día de hoy el volver a dibujar como niños es algo que disfruté mucho, creo que hacer sentir a los estudiantes cómodos es indispensable para que ellos se puedan sentir en confianza y que puedan desenvolverse de la mejor manera. Algo que me gusta hacer mucho es escuchar música, mientras dibujo, sería lindo poder escucharla junto a mis compañeros porque siento que te puede ayudar a florecer emociones.

Max traía a su proceso de dibujo las prácticas de dibujar como niños, él decía no ser tan hábil con esa práctica, por esa razón lo intentaba al inicio de cada clase y de cada ejercicio.

Los hábitos dados e insertados en la enseñanza crean por sí mismos retos que requieren voluntades colectivas, para un aprendizaje sorpresivo y enriquecedor que permita la experiencia completa e integradora del dibujante.

3.3.2 Convergencias y divergencias del acto de dibujar en la experiencia vivida

El levantamiento de la información recabada al cierre de la práctica dibujística dio espacio para revisar las semejanzas y las diferencias en torno a la experiencia vivida de cada participante; así mismo, encaminó a identificar si el estudiante recobró los aprendizajes anteriores, siguió jugando como niño, se encontró en su proceso de madurez, se hizo preguntas o si hubo algo que le haya sorprendido.

[36] Antes de la pandemia se tenía el apoyo de un modelo, al regreso ya no fue posible tenerlo como recurso para dibujar, lo cual impidió realizar la observación al cuerpo desnudo. Como alternativa, se consideraron, videos, revistas médicas, obras de dibujo y los mismos estudiantes como apoyo. Fue una experiencia renovadora. Cada uno proponía lo que a su condición física soportaba.



Imagen 103. Imaginar para completar el dibujo, tinta china sobre papel con aguadas de aguatinta. Alexa, 2022

De ese modo, cada estudiante participante describió y explicó cómo la experiencia de dibujar se vivenció, y que en una situación de emergencia se suscitó la urgencia de valorar la práctica dibujística “Este es mi dibujo, mi trazo y mi gesto” es una manera simbólica de dar respuesta a preguntas simples, donde las palabras cobran sentido según la misma experiencia. Este es el caso de Valeria, quien pudo por fin hablar de su experiencia bajo subcategorías:

la experiencia que tuve al dibujar durante este semestre la puedo categorizar como una mezcla de asombro y frustración, debido a que si bien me fue fascinante los diferentes resultados al probar diversas técnicas y materiales, también me sentí intimidada por lograr cierto resultado. Creo que es posible que mi experiencia al dibujar sea trascendental, como forma de entenderme y conocerme, saber qué soy capaz de lograr con mi intuición y límites. Al dibujar bajo la posibilidad de la sorpresa todo me pareció más libre y a la vez me invadió el miedo de no lograr disfrutar el proceso.

Wendy siempre estuvo ensimismada en el dibujo con estilo manga, y esto a veces fue un obstáculo y otras una motivación: cuando logró integrar ambos estilos, experimentó un placer que ella misma no podía describir, sin embargo, su conclusión fue en el siguiente tono:

cada dibujo es una nueva oportunidad de aprendizaje y reflexión, el sentido que le doy al dibujo aparte de ser un respiro espiritual y un sello personal, si va acompañado de un fin es porque busca comunicar algo o transmitir un mensaje de manera gráfica y por tanto visual.

Saber que Wendy ha logrado identificar qué es lo que se lleva, permite valorar y evaluar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje como una sinergia que han sido dados en el provecho de toda acción entre los actores participantes del acto educativo.

Imagen 104. Activar la memoria visual y comparar con un referente directo. Sanguina y tiza sepia sobre muro. Max, 2022.



Max se dio el tiempo de concluir que su estancia en dibujo V fue complemento de su formación previa y que, a lo largo de su historia académica, la sumatoria de aprendizajes refuerza uno a uno lo que parecía faltante:

Ciertamente este proceso ha sido magnífico, le pude dar un cambio a mi proceso dibujístico, ahora le puedo dar un sentido más libre, en años anteriores me quedaba encerrado en procesos de otras personas y también me dejaba afectar por su opinión. El volver a dibujar como un niño y pensar como tal me ayudó a no pensar en otras personas y enfocarme en mí. Gracias a todas las emociones y a mi esencia que le puedo impregnar a un dibujo puedo decir que mi experiencia puede ser trascendental debido a esas emociones que se pueden transmitir por medio del papel. Gracias por todo.

La experiencia vivencial que cada estudiante compartió en el proceso de realimentación, valoración y evaluación, requirió hacer varias paradas en torno a la misma experiencia. Entenderla como una aventura, un reto o una experiencia cotidiana, devino propiamente de la naturaleza de la persona, en el entendido de que cada ser humano como ser autónomo es capaz de poder discernir según sus emociones y llevarlas a campos expandidos del conocimiento.

Si bien el proceso de aprendizaje está determinado por un conjunto de estrategias que ha desarrollado el estudiante a lo largo de su vida académica, es de saberse que el proceso de enseñanza es dado a partir de la relación con lo que se enseña. En ese sentido, Ramsés, desde su perspectiva hizo de su práctica de dibujo una conexión directa con su propio ser, sus gustos y sus necesidades como individuo pensante. Proyectó en su práctica las complejidades de la misma experiencia, haciendo de ellas áreas de oportunidad canalizadas por medio de la música en un volumen bajo, a tal hecho que le permitiera, por un lado, estar atento, y por otro, abstraerse en su propio hacer:

Podría estar de acuerdo en poder obtener una nueva experiencia cada que dibuje, mientras pienso y reflexiono sobre lo que voy o estoy dibujando, siempre se obtienen resultados diferentes. Me parece que el proceso de dibujar con un propósito para obtener un resultado específico es muy importante, sobre todo para no perder la idea principal, lo que estoy haciendo y lo que voy a terminar haciendo; ayuda para no cometer errores y cumplir nuestras expectativas o incluso superarlas, hay un momento en que ni siquiera nosotros creemos poder realizar trabajos tan increíbles, claro que el proceso puede ser largo, laborioso o incluso molesto, pero cuando se sigue un proceso reflexivo y un método, los resultados son muy gratos.

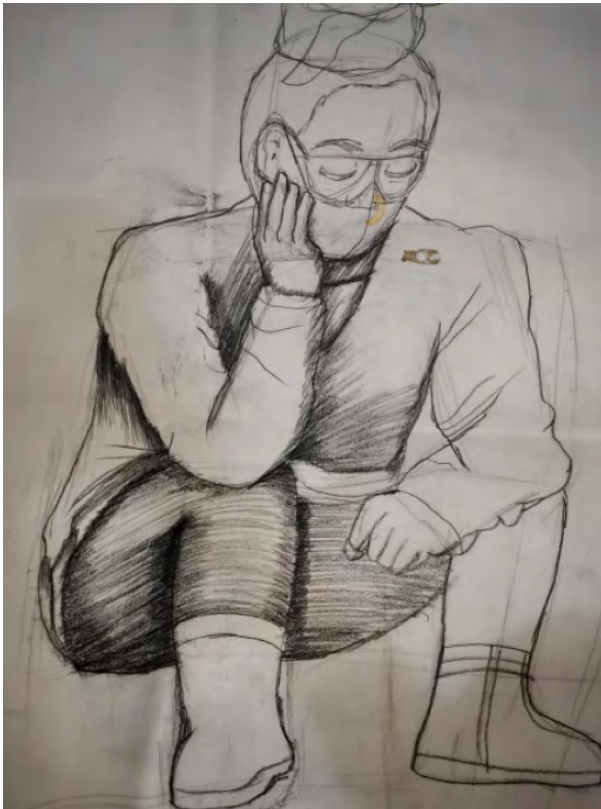


Imagen 105. Entre el realismo y pseudorealismo, la imaginación libre. Carboncillo sobre papel. Ramsés, 2022.

Alexa, por ejemplo, comprendió que nunca antes había relacionado las partes como un todo, que dibujaba de forma desarticulada, al cobrar conciencia de que al dibujar un brazo este estaba conectado con el torso entendió el sentido de la continuidad y la interacción. Por eso, comentó:

el movimiento del humano debe dibujarse con el entendimiento de todas las partes que conforman el cuerpo humano. Me resultaba muy placentero la confianza que adquiría cuando comencé a perderle miedo a los materiales; les temía a las manchas y cuando la maestra intervenía con ellas en mi sustrato, me daba más confianza.



Imagen 106. Rompiendo mitos y dogmas dibujísticos. Tinta y agua tinta sobre papel. Alexa, 2022.

Alexa, en su proceso de evolución y valoración de su experiencia, se encontraba complacida. Anahí, por su parte, escribió:

cuando pensaba que las cosas iban a salir mal por el hecho de no saber a lo que me enfrentaba, me provocaba incertidumbre, pero siento que escuchar a la profesora era la guía que necesitaba para tener valor y comenzar. (...) al concluir la sesión, era (una sensación) de satisfacción ya que todos aportamos y hablábamos de lo que realizamos, los cumplidos que recibí los amé ya que partí de la nada y terminé con un trabajo que me agradaba, me otorgaba calma. La experiencia de dibujar es muy placentera por sí sola, yo disfruté cada clase, en línea y presencial el ambiente con los compañeros fue muy respetuoso y los comentarios fueron una gran retroalimentación para mejorar.

Y concluye diciendo que el proceso de dibujar que conlleva un resultado específico situando la complejidad del dibujo en relación con los medios, procesos y habilidades dibujísticas, le parece importante, ya que así puede darse cuenta del grado de iconicidad que tiene que aplicar al dibujar, también puede definir su estilo y mejorar en el proceso de creación, encauzar los trazos, darle proporción y un espacio al modelo en cuestión para dar sentido integral al dibujo.

El trazo de Luana, su gesto, su huella, era su dibujo, ella estaba en cada grafismo; sin embargo, su inseguridad y a la vez la búsqueda del perfeccionismo no permitía que su habilidad dibujística fluyera sin prejuicio. Su dibujo siempre pasó por el tamiz del juicio y de la crítica cruda y rapaz:

dibujar como yo sé dibujar ¿Por qué quiero dibujar diferente? Hay veces que dibujar me cuesta, me cuesta tanto que llega a doler. El pánico que me ataca cuando estoy frente a la hoja en blanco, los nervios del primer trazo que se siente como definitivo e irrevocable me carcome de a poco.

Imagen 107. Dibujando al compañero en una acción cotidiana. Tinta y agua tibia sobre papel. Ana-hí, 2022.



Alejandra, Javier y Claudia, estudiantes de diseño en modalidad a distancia, también fueron parte de la práctica dibujística, lograron en su evaluación final concretar lo siguiente:

esta actividad me pareció muy agradable, en ella me fue posible integrar los conocimientos que se nos presentaron a lo largo de este curso. Aún me siento un poco rígida e insegura con mis trazos, pero con estas actividades he comprendido que en el dibujo se busca el disfrute antes que la perfección y, como todo, necesita un proceso para mejorar, un proceso que comienza desde antes de lo que consideramos básico siempre, desde el garabato, la imaginación y la soltura que olvidamos al crecer.

En el caso de Javier, logró hacer una reflexión desde esas necesidades corpóreas, y sensitivas:

como resultado del aprendizaje, pudimos observar que todas las partes del cuerpo son armónicas, rítmicas y ordenadas. Desde el esquema partimos de la proporción que el cráneo nos da, no buscamos un canon específico, la proporción natural del cuerpo humano, y las diferencias que este presenta en cada individuo dan el carácter de realidad, esto aunado con el carácter artístico que se le imprime al trazo del gesto que permite la percepción del

movimiento. Por ello, la práctica del dibujo de figura humana, desde la perspectiva artística, requiere paciencia, ingenio, creatividad, soltura y, sobre todo eso, mucha práctica.

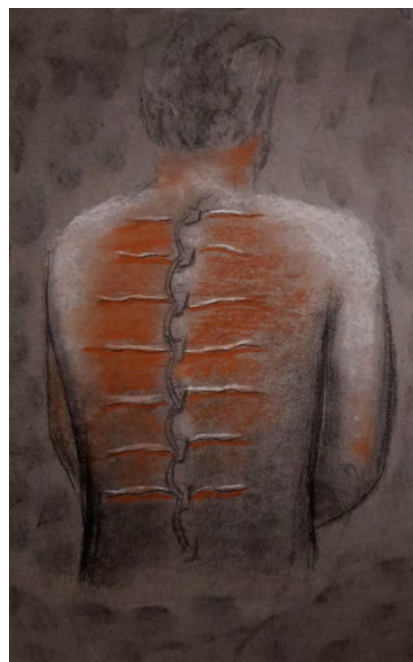
Claudia, en su reflexión final, alude más a una experiencia con los medios de dibujo ligado a su experiencia de dibujar:

en lo personal encontré en el color la forma de poderme relacionar de mejor manera con los volúmenes sin necesidad de usar color negro, me agradó usar los pasteles, ya que siento que con ellos experimento más libertad al trazar, mientras realizaba mezclas que antes no hubiera imaginado buscando darle más detalle al dibujo, sin llegar al “realismo” porque no era lo que buscaba, como la maestra mencionaba, una de las finalidades de estas actividades es conocer nuestro trazo y cómo podemos fluir con él, al final estos hablan de nuestra personalidad y en ellos se distingue nuestro estilo.

Las emociones que experimentó cada estudiante no solo correspondieron a la sorpresa, sino que, unidas con la incertidumbre, el asombro y lo inesperado, se convirtieron en experiencias relacionadas con otras categorías como: lo terrorífico, el sobresalto, la inquietud y la espera.

A tal caso que en las vivencias narradas, el estudiante hizo de manifiesto que las lecturas, la música, el intercambio de opiniones, el juego con los medios y materiales, tomar recesos, no ser rigurosos con el tiempo y los momentos de relajación pueden hacer que la experiencia de dibujar sea aún más placentera. Ya que, lo más importante de situar el aprendizaje del dibujo no es si se sabe o no dibujar, sino para qué se quiere dibujar, de tal modo que, al dibujar con un propósito, permita situar el aprendizaje en torno a las necesidades de lo dibujado y con ello encausarlo hacia los fines que convengan.

Imagen 108. La imagen como referente para dibujar, copiar para aprender el volumen, la forma y el entorno. Max, 2022.



Y bajo la instrucción de “sé libre en tu trazo, deja que fluya, no tengas prejuicios y olvida”, el estudiante se dejó guiar en medio de una desorbitante incertidumbre. El enfoque de las categorías propuestas como discurso estratégico para recuperar la experiencia del acto de dibujar en situaciones confusas se ubicó en lo fenomenológico situado, ya que su intención fue que el estudiante pudiera comprender ampliamente las categorías como un todo integrado y cambiante dentro de su propio proceso de aprendizaje. Pero, sobre todo, como dice Yáñez (2013) “generar una formación escolar sin dejar de lado el mundo exterior” (p. 81). Por ello, poder jugar mientras curioseaba y se sorprendía como una acción continua de pensamiento, acción y corporalidad fue el común denominador de las prácticas dibujísticas.

Imagen 109. Lápiz de color, por fin Ramsés dibujó como quería dibujar. Realista y sin miedo. Lápiz de color sobre papel ingres. 2022.



Como cierre del capítulo, en una visión basada en la simbiosis del juego, la curiosidad y la sorpresa que va más allá de un extenso horizonte de posibilidades expresivas a través de un lenguaje configurado a partir de formatos, técnicas, materiales, cruces con otras disciplinas, es posible generar experimentaciones tanto materiales como conceptuales, donde el estudiante nuevamente amplió su espectro sobre el dibujo y el acto de dibujar.

El estímulo constante de una introyección y de su propio poder como ser humano se hizo reiterativo con ejercicios que despertaron su “yo integral”, al encuentro oportunidades para una formación adecuada a su forma de vida. De ese modo, el aprendizaje cobró otro sentido, ya que en la integración de las categorías, estas se vincularon con otros conceptos determinantes que ofrecieron amplias posibilidades, como la flexibilidad de aprender libre en la diversión según sus propias necesidades, habilidades, recursos y actitudes.



Imagen 110. Pseudo-realismo como principio del dibujo. Imaginar y crear. Tinta china sobre papel algodón. Ramsés, 2022.



CONCLUSIONES





Imagen 111. Garabatear para liberar el trazo. Tinta, rotuladores, gis blanco sobre cartón. Martínez Salas Adrián, 2021.

CONCLUSIONES

En conclusión, las contribuciones dadas por las teorías psicopedagógicas de Freire, Dewey, Durkheim, Maturana aportaron a la investigación el supuesto de una educación integral para la vida. Sustancia que evidenció que el juego, la curiosidad y la sorpresa pueden considerarse como principios básicos de la enseñanza del dibujo, configurándose como una estrategia discursiva en y para el aprendizaje del dibujo de carácter emotivo/cognitivo como base de una experiencia vivencial integradora y transformadora.

Por ello, describir e interpretar cómo se vivió dicha vivencia comprende abrirla como una extensión del estudiante para no encerrarla en un concepto inamovible quitando la cualidad personal de la misma.

Ante ello fue necesario actuar a favor de la experiencia como pieza fundamental en el aprendizaje, si bien es un hecho que aprender es el objetivo principal de la enseñanza,

también es un hecho que aprender en un conjunto de experiencias evocadas que funcionan de forma integral en la sociedad, por lo tanto, se puede anticipar que aprender es un acto humano que fortalece toda experiencia.

Por ello es importante mencionar que las anécdotas relatadas desde la experiencia docente sirvieron como instrumentos que motivaron la construcción de sus propias memorias, que a lo largo de la investigación cobraron otro sentido. Hecho observado en las entrevistas, charlas y sobre todo en las historias de vida que fueron surgiendo de la memoria como actos de reflexión

Testimonios fehacientes vivenciados que al margen de esta investigación son productos independientes, que a lo largo de la misma **se compartieron** en cursos de dibujo dictados a distancia, foros, coloquios, conversatorios, conferencias y artículos científicos en busca del intercambio de experiencias académicas.

En ese sentido, se hizo alusión al juego como una acción natural del ser humano, que recuperó la actividad continua y fundamental de jugar a dibujar en la enseñanza del dibujo; se trató de rescatar la actitud infantil por medio del trazo garabateado como sustancia del dibujo; **reconocer** las etapas de la orientación infantil para comprenderse a sí mismos como ente completo e integral hacia una nueva experiencia dotada de libertad, ingenuidad, pureza y honestidad.

Lo anterior generó cierta incertidumbre, ya que se presentó iniciada la cuarentena dada por la pandemia del COVID 19, pero a lo largo de la investigación los estudiantes fueron apropiando dicha actitud con base a los resultados obtenidos. Cabe decir que la primera vez que se presentó la actividad de *Jugar a dibujar* se tuvo presente la posibilidad de volver a lo presencial y aplicarla en el aula. Situación que demoró dos años.

La segunda ocasión que se realizó la práctica, ya se estaba en la confianza de la modalidad virtual, lo cual ayudó a su consolidación, de tal modo que se obtuvo como resultante la confianza del trazo y la genuina actitud infantil de los estudiantes.

Con ello, se destacaron algunos logros: la experiencia recuperada como nueva experiencia; la introspección en el acto de aprender jugando y el disfrute en la actividad dibujística, que cotejaron que las experiencias previas de cada actor activo prevalecen en la memoria; pero hay que activarlas para su beneficio en el aprendizaje. Que deja claro que la vida personal, social, cultural y biológica son factores determinantes para la exploración de las experiencias.

Sumado a lo anterior, inducir al estudiante a vivenciar la experiencia del aprendizaje del dibujo por medio de la curiosidad fue una de las premisas de la investigación, la información adquirida en el intercambio de experiencias previas evidenció que los estudiantes necesitan liberar sus procesos creativos por medio del error, la pregunta y el des-

cubrimiento, olvidando aspectos técnicos, dogmáticos y procesos rigurosos, con el fin de comprenderlos desde la exploración y aprendizaje experiencial en la vivencia inmediata.

Por lo tanto, lo emanado de la práctica *Exploremos, descubramos y preguntemos*, fue enseñar al estudiante a **valorar** cada ejercicio como índice del lenguaje del dibujo de una proyección gráfica; cada práctica como el hacer constante del proceso dibujístico y cada estrategia como una solución visual, que aportó y aporta a su conocimiento el potencial creativo y resolutivo de problemas de la comunicación visual. Y en su práctica de aprendizaje, tener en consideración que la exploración de cada medio para dibujar fluye libremente hasta el cumplimiento de los objetivos.

Aspecto que desde la experimentación dibujística sugerida sustentó el aprendizaje con los códigos visuales necesarios, que conllevó al estudiante a repensar por medio de la pregunta su propio hacer dibujístico en lo inmediato.

Además, de tener en cuenta que es un proceso que activa las posibilidades sensibles, sensoriales y de pensamiento, acto indispensable en la exploración y experimentación de los medios, recursos y procesos del dibujo vinculado con la teoría y la práctica como proceso dialéctico. De tal manera que, el agrado o desagrado por el resultado dibujístico debe considerarse como consigna que conlleva a la reestructuración de los modos de obtener el conocimiento, tal vez como un nuevo principio o como un meditar o discutir los actuares. Por consiguiente, cualquier **experiencia adquirida es relevante**.

Así que, el compromiso como docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la distancia, fue ayudar al estudiante a desarrollar su ser autónomo y autodidacta apoyado con recursos didácticos que recuperaran su rol como estudiante universitario a cada momento en medio de la situación mundial que se vivenciaba.

Por otro lado, la incertidumbre propició la posibilidad de desaprender para aprender, al situar el aprendizaje en relación con los cambios y circunstancias adversas en el acto mismo de dibujar. Que requirió de aceptar o negar los resultados, por ello decir, *Este es mi dibujo, mi huella y gesto*, dependió de qué tanto el estudiante pudo pasar de lo aprendido a lo nuevo por aprender.

La sorpresa se proyectó como el recurso de búsqueda de información específica en relación con las experiencias del acto de **reaprender** a dibujar dado en lo no esperado, en la otra experiencia bajo el escenario en cuestión.

Por otra parte, enseñar a dibujar por medio de las tecnologías parecía complicado, sin embargo, fue satisfactorio el cambio de actitud de los estudiantes al enfrentarse a esta situación adversa. Aprender era un reto, se dieron cuenta que se necesitaba algo más que su presencia virtual. Cada uno de ellos buscó en sí mismo lo que parecía hacer falta. Se recurrió a narrativas, textos, cantos, y sobre todo a la voluntad para continuar con las ta-

reas asignadas. Se les acompañó en todo momento, aspecto que visibilizó la necesidad de cercanía.

También se concluye en esta investigación que los conocimientos que no pasan por el proceso de reflexión pueden frustrar al estudiante (ser un obstáculo en su acto de aprender a dibujar), generando un displacer por la actividad, una obligación académica y no un disfrute pleno e íntegro. Por ello, en el acto de reaprender fue y es necesario **valorar** cada parte del proceso de dibujar, eso dará a la experiencia satisfacción y gusto por el aprendizaje aunque las experiencias no sean agradables del todo.

El juego, la curiosidad y la sorpresa se instauraron en la mente del estudiante como una constante del desear saber, que implicó ir hacia adentro, descubrir por medio de la indagación sin juicio en la propuesta de dibujar como niños. Y bajo el principio de la pregunta, fue importante redescubrir que **el estudiante no pierde la capacidad de asombro**, ya que con esto construye un antes y un después del aprendizaje, lo relevante fue motivar por medio del estímulo constante para comprender que cuando se juega se instaura la posibilidad de conocer y hacer ciencia.

Entonces, se creó una **simbiosis** entre las tres categorías como un discurso estratégico fusionado con el contenido de la asignatura, moldeándose con los temas selectos del programa para el aprendizaje integral, que planteó que los hábitos del acto de enseñar y de aprender dibujo, pueden modificarse por medio de la gamificación, donde al mismo tiempo perder puede ser ganar en colaboración.

La invitación a ser como niño no implicó estrictamente ser un niño, sino sentirse como un niño capaz de comprender en el otro las necesidades del ser. **Activar el sentir y el pensar en el otro como una acción de colectividad.**

Ante este hecho, la aplicación de las prácticas dibujísticas tuvo a bien considerar aspectos relevantes al levantamiento de información sobre la experiencia, que determinó que la acción **dibujando** era una práctica continua que busca resolver problemas concretos en el acto mismo de dibujar.

Con lo anterior, se puede concretar que el estudiante de diseño y comunicación visual no relacionaba anteriormente conscientemente el dibujo con asignaturas proyectuales que lo requieren (como geometría y diseño), la falta del lenguaje básico del dibujo en la descripción técnica en sus evidencias lo corroboró; pero también en su experiencia del acto de dibujar como un todo que continuamente categoriza como algo no satisfactorio.

Lo cual indicó que es posible que el docente enseña lo que cree debe enseñar y el estudiante aprende lo que cree debe aprender, sin vincularlo directamente con las asignaturas que lo requieren, lo ganado en estas prácticas se ubica en que el estudiante pudo reconocer las **necesidades coyunturales del dibujo entre las asignaturas afines.**

Por otro lado, es importante decir que en la reconstrucción de la experiencia, por medio de la narración, la autobiografía, la escucha activa, la charla y la entrevista favoreció el hecho de reactivar la memoria por medio del olvido en medio de un juego infantil, que propició que lo lúdico invitará al restablecimiento de la pregunta para encaminarse hacia el “ya no me acordaba”.

Lo anterior permitió recapitular que la experiencia no había sido total, ya que su percepción sensible se había limitado solo a un aspecto de la misma, olvidando la importancia de los recuerdos, las sensaciones, las expectativas, las suposiciones, así como la premisa de sus propias conclusiones, aspectos que integran la totalidad de la experiencia, pasando de la experiencia libre, natural y espontánea a la experiencia analizada.

Por ello, volver a preguntas simples como ¿qué personaje de tu infancia te gustaba, te acuerdas cómo era?, ¿qué te gustaba de él, qué poderes tenía? Y así, sin darse cuenta, fueron llevados hacia la búsqueda de la experiencia ulterior, incentivando el olvido de la memoria y del recuerdo como estrategia de reintegración didáctica. Al mismo tiempo se recurrió al uso y manejo de medios dibujísticos con los que ellos se sentían bien, para pasar a los medios con los cuales no se sentían cómodos, causando otra experiencia tal vez no reconocida pero digna de reconocerse.

En este sentido, fue notorio que los aspectos técnicos procedimentales obligaron a replantearse la pregunta de ¿cómo debería enseñarse el dibujo en diseño y comunicación visual, para el alcance de los objetivos de la carrera? Se observó que las evidencias y las experiencias compartidas por los estudiantes, aunque similares, eran diferentes con base en las expectativas personales sobre aprender a dibujar. Y que hasta ese momento ningún participante se había hecho la pregunta anterior, ya que, en las asignaturas de dibujo de los semestres anteriores se habían limitado a la copia de dibujos u obras pictóricas para aprender procesos técnicos que conlleva a soluciones técnicas.

Lo anterior reitera que el compromiso docente no solo debería centrarse en la enseñanza del tema, sino en la urgencia de la construcción de estrategias que conlleven a la reflexión amplia en pro de la mejora del aprendizaje desde el programa de asignatura. Ajustes que impacten en el espacio del aula, profesional y social, que a la par obliguen dar sentido a la docencia, ser solidario con el otro; aprender mientras se enseña para mejorar del proceso aprendizaje por medio de la enseñanza activa; ampliar la experiencia cultural personal, porque siempre habrá algo que enriquecer cuando se dialoga y se escucha, que conlleva a la disposición al cambio de actitud, mediación y canalización de emociones.

Por ello, es importante resaltar que, en la contingencia prolongada por el COVID 19, fueron varias experiencias docentes recuperadas desde el inicio de esta investigación, diversas fisonomías experienciales donde el estudiante, a partir de una simbólica indicación,

se sumergió en su propia experiencia de aprendizaje. Demostraron ser autónomos pero al mismo tiempo permisibles a las instrucciones. Parecía fácil leer su rostro, pero de repente su sonrisa pasaba a ser de desconcierto, aspecto que llevaba a un cambio de estrategia, técnica y dinámica. Se tuvo que cambiar el ejercicio y preguntar nuevamente ¿cómo se sienten?, la pregunta aparecía como un descanso entre garabato y garabato, que permitió detenerse para ir a la memoria cercana y remover recuerdos de otros tiempos, vivencias que se resguardaron ya sea por ser gratas o por no serlo.

Del mismo modo en cursos intersemestrales que por su cualidad extracurricular tienen menos rigurosidad académica, se hicieron notar algunas necesidades dibujísticas que se exteriorizaron para su análisis presentándose como áreas de oportunidad.

En este sentido se comprendió la presencia del docente como observador e investigador partícipe de su propia práctica, se dibujaba a la par que se instruía y se aprendía al enseñar. A tal caso que fue necesario separar la enseñanza del aprendizaje para volver a unirlos en la experiencia del acto de dibujar. Se conservó la premisa del juego, la curiosidad y la sorpresa como instrumento de observación en la evolución de la actitud como estudiante al tener la disposición de dibujar importando siempre el para qué se dibuja cuando se dibuja.

Es oportuno decir que *el Principito* (2015) junto con el texto *Sobre el Dibujo* (2005), *La teoría del dibujo* (2016), *Los dibujos diferentes experiencias* (2019) y *el Placer de Dibujar* (2001), entre otros, fueron literatura que encaminó al discurso teórico dibujístico, reiterar que dibujar era descubrir, solo se refería al principio de cualquier comentario extra con el fin de compartir la experiencia de dibujar.

Hubo aciertos y desafíos, aspectos que hicieron siempre volver al origen de la investigación. Por esa razón, la enseñanza en el momento particular en que el estudiante estaba en la acción dibujística era la estrategia en sí, ver su aspecto fenomenológico, vivo, orgánico y mutable dejó saber que la asignatura de Dibujo V no tenía todas las respuestas a los modos de dibujar, que esto puede ser el principio de otros principios, relacionarlo con otras asignaturas como caricatura, historieta, ilustración y dirección de arte, da lugar a la recontextualización del problema, que visibilizó la necesidad de la integración de saberes y objetivos. Aspecto que abre una línea de investigación dada desde el trabajo conjunto de los colegios académicos.

Bien, parece necesario comprender que la educación es un fenómeno complejo, que no es solo el contexto del docente y estudiante en el aula lo que impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que es un conjunto de variables en las cuales no siempre se tiene injerencia. El contexto movable determinó un nuevo hacer en una nueva experiencia.

Donde el hacer implicó una reflexión del conocimiento adquirido que devino de la observación ante lo que se hizo, se hace y se hará, sin dejar de lado cómo y para qué hacerlo.

A lo anterior, es pertinente reiterar que la experiencia de forma individual y la experiencia en colaboración se entienden como “vivencias”, como momentos de coincidencia donde se vivencia el acto real, que en medio de recuerdos y memorias se pueden denominar, **experiencias vivenciales del acto de dibujar**, y que llevados a la práctica, más allá de cualquier discurso, se plantea que el futuro siempre es hoy.

Lo cual permite repensar que queda mucho por hacer: enseñar y aprender son dos acciones conjuntas indisociables que se separan para reconstruir sus objetivos; entender esa asociación conlleva comprender el impacto que este binomio tiene en la sociedad, y que deja en claro que el trabajo colaborativo con otros estudiantes y profesores de enseñanza del dibujo es necesario. De principio para compartir experiencias, pero sobre todo para no perder los objetivos y necesidades de la enseñanza del dibujo en el Diseño y la Comunicación Visual desde el plan curricular.

Por lo tanto, la recuperación de la experiencia vivencial docente tuvo como tarea intentar saldar cualquier deuda que haya quedado pendiente con algún estudiante, curar la insatisfacción que se vivió cuando se decía no haber aprendido a dibujar con el garabato, las líneas y los puntos, resarcir los recuerdos y la vivencia para que al revivir el aprendizaje y la enseñanza esta asuma un **nuevo sentido**, y así, en el acto de dibujar, se recupere el gusto y el placer genuino de dibujar que fortalezca el compromiso social entre el estudiante y el docente, porque es un hecho que las vivencias nos implican y que son una parte fundamental de nuestro existir.

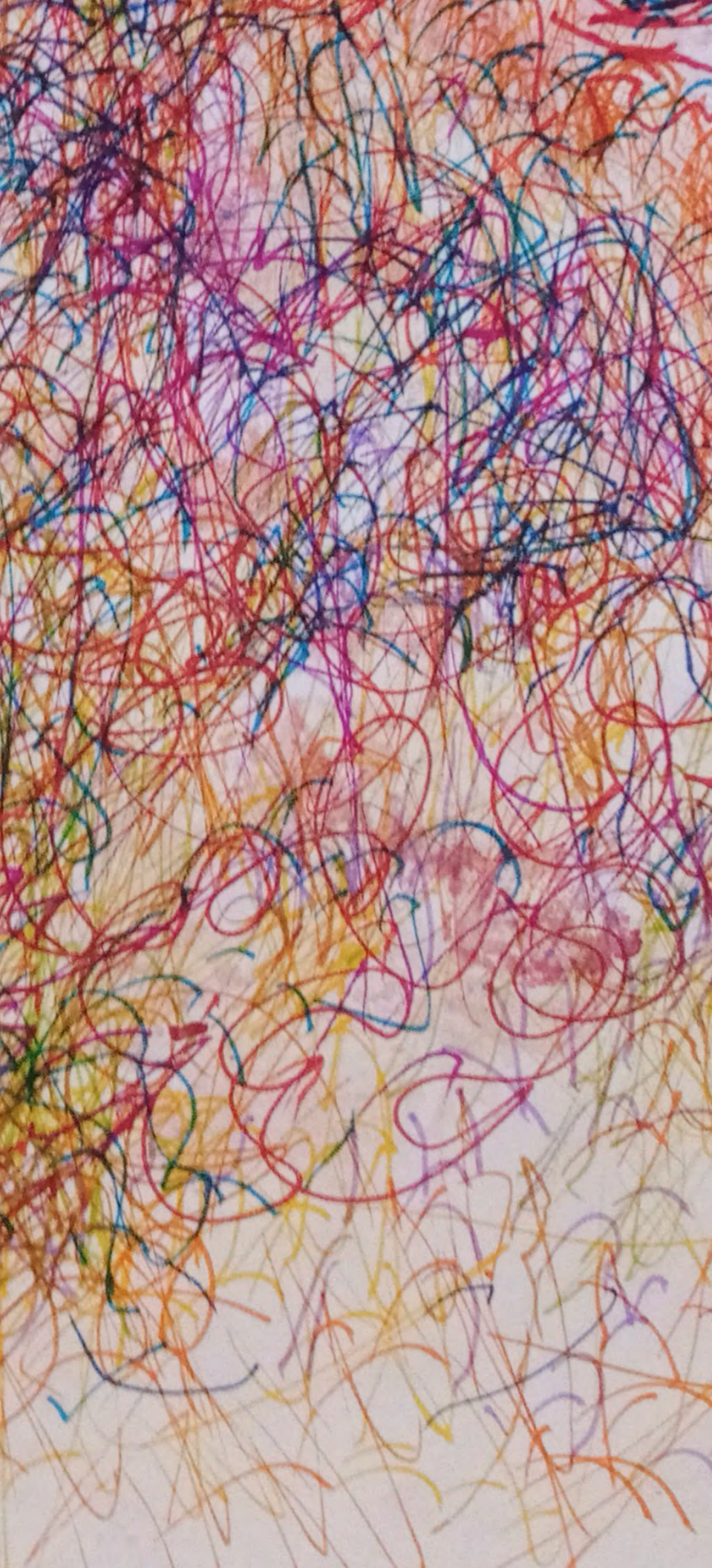
Casi para finalizar, un punto a considerar es que en el desarrollo de la investigación se tuvieron algunos contratiempos y hallazgos que se visualizan como posibles derivas de investigación. Repensar las circunstancias sociales que dependen de situaciones mundiales, reafirma que se educa para el mundo y no solo para un contexto cercano. Además, el haberse movido de lugar físico al espacio virtual abrió la oportunidad a formas de enseñar incluyentes, y que asignaturas proyectuales como dibujo, diseño y geometría rebasaron la frontera de lo imposible.

Por otro lado, los dibujos son evidencias obtenidas para compartirse en instructivos o manuales de dibujo; así como, las guías didácticas de las prácticas dibujísticas se pueden aplicar en talleres o cursos de dibujo en temas especializados y registrar otras experiencias ahora bajo la tendencia del regreso a lo presencial.

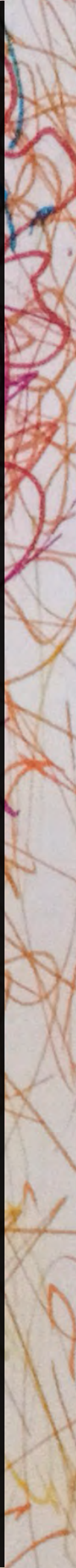
Por su parte, las narrativas son la muestra de una enseñanza viva que se puede expandir en el campo de la investigación acción de la práctica docente reflexiva, que pueda ser estudiada desde otros ángulos, que permitan revisar aspectos como: la brecha genera-

cional, los intereses inmediatos de los estudiantes, ruptura de paradigmas en la enseñanza del dibujo, los motivos, los referentes y el arraigo (descontextualizado) a los dogmas del canon académico.

Por último, durante la investigación quedó pendiente el trabajo colaborativo con los docentes que imparten la asignatura de dibujo, sin embargo, cabe decir que en los últimos meses se reactivaron las juntas colegiadas para reflexionar sobre varios aspectos que ayuden a fortalecer los objetivos de la enseñanza del dibujo en Diseño y Comunicación Visual, momento idóneo para compartir la investigación y abrir la posibilidad del intercambio académico desde la experiencia docente en la enseñanza del dibujo, así como la impartición de cursos en pares talleres e intercambio de experiencias y vivencias en torno a la enseñanza del dibujo. Con ello incentivar la pertinente revisión de programas de dibujo en el plan de estudios, aspecto que no fue desarrollado en esta investigación, pero sobre todo, ver en esa circunstancia una nueva situación para asumir el compromiso docente y poner en práctica la convivencia académica para fines comunes.



REFERENCIAS



REFERENCIAS

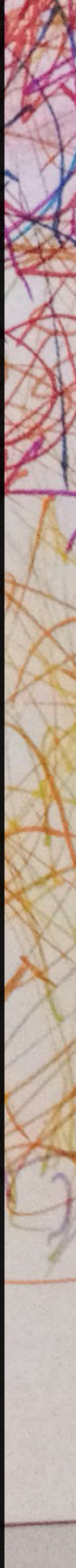
- Acha, J. (2016). *Teoría del dibujo su sociología y su estética*. México: Ediciones Coyoacán.
- Ángeles, Ofelia. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje*. Antología Formación docente.
- Ausubel, D., N. J., H. H. (2019). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas: México.
- Berger, J. (2010). *Sobre el dibujo*. España: Gustavo Gili.
- Bernabeu, N., G. A. (2009). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea.
- Best, A. (1923) *Manual de dibujo*. México: UNAM.
- Bogis, L. (1982). *La técnica del óleo*. Madrid: Leda.
- Bruner, J. (2011). *Aprendizaje por descubrimiento*. "NYE U: Iberia".
- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. México: Talleres gráficos Toledí.
- Butz, N. (1975). *Arte creador infantil, dibujo y pintura*. Madrid: Leda.
- Canda, M. F. (2000). *Diccionario de pedagogía y psicología*. Madrid: Cultural.
- Cano, V. (2014). Jugando el juego del olvido. La figura del niño en el pensamiento nietzscheano. *Poliéticas*, s/n (total 26).
www.iztacala.unam.mx/.../TEXTO%20POLIETICAS%201%20ERRANCIA%208.pdf
- Carrillo, M. (2013). *Entre líneas, trazos y visiones. Modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo*. Bogotá: Malucaco.
- Carrillo, J. C. (s/año). *Tercer congreso internacional de investigación educativa*. Educación Globalizada. La narrativa como opción metodológica en la investigación educativa. (pág. 12). Costa Rica: INIE.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *El flujo. Emociones positivas* (181-193). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Contreras, R. E.. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Barcelona: INCOMUAB.
- Dewey, J. (1928). *Cómo pensamos. Ciencia y educación*. Madrid: Ediciones de la lectura.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. España: Paidós.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. España: Biblioteca Nueva.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un gran tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz, B. F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. España: Altaya.
- Edwards, B. (1984). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Madrid: Blume.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Sao Paulo: Siglo XXI.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Gómez, R. J. *El método experimental*. México: Harla.
- Hernández, M (2014). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. España: Alianza.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Koleff, S. (2022). *El estudio de la visualidad en el dibujo: propuesta desde una matriz heurística*. Mexico: UNAM.
- Krieger, P. (2004). *La deconstrucción de Jaques Derrida*. México: Instituto de Investigaciones Estéticas.
- L'écuyer, C. (2014). *Educación en el asombro*. Barcelona: Consultora educativa.
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Argentina: Kapeluz.
- Martínez, M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México-Argentina-España: Trillas.
- Maturana, H. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: J.C. Saéz.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en la educación política*. Chile: Dolmen Ensayo.
- Montessori, M. (2003). *Educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires: Longseller.
- Morán, O., P. (2014). *La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula*. México: Issue.
- Moreno, C. M. (2011). *Por una docencia significativa en entornos complejos*. México: UDG Virtual.
- Moreno, O. y Lopez, F. (2010). *Dibujo y conocimiento; sentidos del dibujo en la universidad*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Dower.
- Mossi, F. A. (2001). *El dibujo. Enseñanza Aprendizaje*. España: Alfaomega.
- Meglin, N., M. D. (2001). *El placer de dibujar*. Barcelona: URANO.
- Ortiz-Colón A., J. A. (2018). *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión*. Educ. Pesqui. Sao Paulo, 1-17.
- Paredes O. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural*. Universidad de Alicante.
- Reyes, d. L. (2014). *La enseñanza del dibujo en México*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Pascual L., J. C. (s/f) *El juego auténtico y las claves de la gamificación del aprendizaje*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Pélicier, I. (1978). *Enciclopedia de la psicología y la pedagogía*. Madrid: Sedmay-lidis.
- Plan de estudios de Diseño y Comunicación Visual. (2012). México: Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán.

- Ramos, G. M. (2019). *Erlebnis y Erfahrung (vivencia y experiencia) en Edith Stein*. Universidad Católica De Ávila: EUM Fray Luis de León.
- Rodríguez, R. V. (1982). *Psicotécnica pedagógica. Teoría y práctica*. Argentina: Porrúa.
- Roman, J. (2016). La curiosidad en el desarrollo cognitivo: análisis teórico. *Folios de humanidades y pedagogía.*, 1-20.
- Rousseau, J.-J. (1990). *Emilio o De la Educación*. Madrid: Alianza.
- Ramos, M. (2019). Erlebnis (vivencia) y Erfahrung (experiencia) en Edith Stein. *Steiniana, Revista de estudios interdisciplinarios.*, 64-79.
- Saint-Exupery, A. (2015) *El principito*. México. Planeta.
- Sánchez, M. y López M. (2009) *Educación ¿para qué?* México: UACM.
- Streck, D. R. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL.
- Suárez, D. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. Espacios en Blanco. *Revista Educativa.*, 1-22.
- Tamés y Batta, J. (2019). *Los dibujos diferentes experiencias*. México: UNAM.
- Toman, R. (2005). *El arte en la Italia del renacimiento. Arquitectura, escultura, pintura, dibujo*. México: ULLMANN&KONEMANN.
- Vilchis, E. L. C. (Coord.). *Docencia en el diseño*. México: UNIE.
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Yañez, J. C. (2013). *Aprendiendo a enseñar. Los cambios de la docencia*. México: En buen plan. Universidad de Colima.



ANEXOS



1.- Tabla que muestra el proceso metodológico.....	198
2.- Tabla que describe los observables que motivaron el trabajo investigativo.....	201
3.- Tabla que muestra la propuesta de la primera práctica dibujística que trata el capítulo UNO en su apartado 1.4.1.....	202
4.- Primer juego de preguntas para la obtención de información en relación a la práctica uno “El juego de dibujar como niños”.....	205
5.- Tabla que muestra la propuesta de la segunda práctica dibujística que trata el capítulo dos en su apartado 2.4.2.....	206
6.- Juego de preguntas para obtener información para la segunda práctica dibujística “Exploremos, preguntemos y descubramos”.....	210
7.- Tabla que muestra la propuesta de la tercera práctica dibujística que trata el capítulo dos en su apartado 2.4.3.....	211
8.- Recomendaciones generales para dibujar la figura humana como apoyo a la práctica dibujística “Este es mi dibujo, gesto, huella y trazo”.....	215
9.- Videgrabaciones que permitieron obtener información para la tercera práctica dibujística “Este es mi dibujo, gesto, huella y trazo”.....	216
10.- Tabla que muestra el calendario de aplicación de las prácticas dibujísticas.....	217
11.- Lista de participantes activos que cursaron la asignatura de dibujo V y VI, que se vieron envueltos en la investigación 2021-1, 2022-1,2 y 2023-1.....	220
12.- Imagen virtual como evidencia de la clase de dibujo.....	221
13.- Portada y detalle de la carpeta de evidencias que Ilse entregó al final del semestre.....	221
14.- Enlace que contiene carpetas de dibujo, catálogos y videgrabaciones de evidencias sobre la experiencia del acto de dibujar.....	222
15.- Narraciones desde la recuperación de la experiencia docente en la enseñanza del dibujo.....	222
16.- Tesis revisadas en Tesis-Unam para el estado del arte.....	222
17.- Índice de tablas.....	224
18.- Índice de figuras.....	225
19.- Índice de imágenes.....	225

1.- Tabla que muestra el proceso metodológico

Investigación cualitativa	Recolección de información necesaria y suficiente	Se fijan objetivos: generales y específicos (todos son relevantes)	Diseño de esquema de anteproyecto	Definición de la problemática
Primer semestre MARCO CONCEPTUAL	Revisión y ajuste del anteproyecto que se presentó para ingreso al doctorado.	Ajuste de objetivos.	Nuevo planteamiento de esquema.	Línea de investigación: la enseñanza-aprendizaje del dibujo.
Segundo semestre Marco teórico referencial (Epogé de Husserl)	Marco epistemológico, el enfoque cualitativo tiene su propia naturaleza en lo dialéctico y sistémico. El marco referencial solo es una referencia, se va modificando según el avance de la investigación. Este se construye a partir de información obtenida.	Breve marco epistemológico, se apoya básicamente en las ideas que fueron expuestas, da sentido a la metodología y a las técnicas como a las reglas de interpretación.	Con base en los siguientes binomios: docente-estudiante, enseñanza-aprendizaje, estrategias-técnicas, prácticas-experiencia, vivencia-hechos, disfrute-disgusto, dibujar-no dibujar.	La experiencia del acto de dibujar.
Tercer semestre CRITERIOS GENERALES PARA LA ACCIÓN	No debe enmarcar o delimitar, solo es referencial. Expone lo que se ha hecho hasta ahora para esclarecer el fenómeno objeto de investigación.	El marco referencial no es modelo teórico, es fuente de información que servirá para contrastar después nuestras conclusiones con esos autores.	Antecedentes sobre la enseñanza-aprendizaje del dibujo, las prácticas de dibujo, la experiencia del dibujante, su vivencia y beneficios.	La enseñanza en la academia. La enseñanza del dibujo en la FESC, en la UNAM, en otras instituciones.

<p>Cuarto semestre ELECCIÓN DE LA MUESTRA QUE SE VA A ESTUDIAR</p>	<p>Enfoque exploratorio, participación del investigador, uso de técnicas múltiples, esfuerzo para comprender los eventos significativos, marco interpretativo que destaque el contexto natural, resultado escrito que describe la situación y su riqueza.</p>	<p>El investigador debe estar en el lugar donde recabará la información (enfoque inicial exploratorio), recoge información, repite técnicas, (grabar, filmar, documentar), comprensión de conductas, contenidos y formas. No tener miedo.</p>	<p>Etapas exploratorias con los grupos de dibujo IV y dibujo V de Fes Cuautitlán-UNAM en ambas modalidades, además con los docentes que imparten dibujo en los semestres previos a dibujo V.</p>	<p>Recoger información a partir de conversaciones y entrevistas grabadas, realimentaciones de su experiencia de dibujo y pláticas grabadas con docentes y con los estudiantes.</p>
<p>Quinto semestre PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS QUE SE VAN A UTILIZAR</p>	<p>Muestra reducida, qué se hará con ella, ¿cuándo, ¿dónde y en qué circunstancias hay que estudiarlos?</p>	<p>El investigador desea ofrecer cambios o sugerencias para incentivar cambios en una institución o comunidad en particular. Diseño de prácticas dibujísticas.</p>	<p>Fes Cuautitlán, diseño y comunicación visual grupos de dibujo V y VI del séptimo y octavo semestre ciclo escolar 2021-1 y 2021-2 en su modalidad presencial y a distancia.</p>	<p>La cualidad de la asignatura es: optativa, varía la inscripción de 5 a 10 estudiantes en presencial y en distancia oscila entre los 10 y 15 estudiantes.</p>
<p>Sexto semestre</p>	<p>Triangulación, grabaciones, lenguaje natural, observación participativa, lenguaje –argot- de los participantes.</p>	<p>Ser descriptivo, recoger gran variedad de información, cruzar o triangular, usar citas, seleccionar al informante, ser consciente y sensible, involucrarse, separar</p>	<p>Aplicación de técnicas en los grupos de prueba.</p>	<p>Entrevista semiestructurada, narrativa experiencial, entrevistas grabadas. Charla con los estudiantes previa a la práctica de dibujo y posterior. Video grabación.</p>

		descripción-interpretación del juicio propio. Incluir las experiencias, los pensamientos y los sentimientos propios.		
Séptimo semestre	CONCLUSIONES: esta etapa finalizará cuando se haya recogido y descrito un buen conjunto de material protocolar.	El propósito es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, fidedignas, fenómenos descritos (Martínez, 2015, p. 98).	Transcribir entrevista y video grabación en lenguaje coloquial del estudiante, lo más fiel posible.	Realizar el primer escrito en narrativa coloquial sobre la experiencia propia del estudiante en el acto de dibujar.
Técnicas de indagación: LA ENTREVISTA Y LA GRABACIÓN COMO INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	Diálogo coloquial, primeras impresiones, amplio contexto, aclara términos, descubre ambigüedades, motiva y eleva el interés y colaboración, se recogen logros, se estructura o se deja abierto el diálogo.	En entrevistas, observaciones, grabaciones y anotaciones que se consideren suficientes para obtener una sólida información.	Categorización o clasificación para analizar, interpretar, teorizar y conducir a resultados valiosos.	Contrastación de la información obtenida de las técnicas de investigación.

2.- Tabla que describe los observables que motivaron el trabajo investigativo

Observables en el acto de dibujar desde la experiencia docente 1999-2021	Reflexión de los observables.
Cuando el estudiante dibuja, puede estar en dos contrastes: se piensa como alguien que sabe dibujar, y/o se piensa como alguien que no sabe dibujar.	Problemas en torno a la enseñanza y aprendizaje del dibujo a nivel superior Tiene dominio técnico, pero falta soltura en el trazo. Su práctica permite ver que no hay un dominio técnico de los medios, lo cual lo lleva a una posible desilusión de su resultado.
Considera referentes del manga, animé, cómic, cine, series de tv. (referentes de su contexto actual).	Tiene un gusto personal por esas representaciones, y copia muchas de las veces solo la apariencia.
No sabe qué dibujar, esto inhibe su interés por el dibujo.	Espera la indicación de lo que se debe dibujar.
Prefiere el dibujo digital porque no tiene las habilidades de los medios tradicionales.	La rapidez del medio digital hace olvidar el principio básico y características propias del lenguaje visual.
Desea dibujar como los grandes maestros de la pintura.	Se ve asombrado por el resultado realista dado por el acabado técnico y deja de lado la tarea sustancial de observar.
Estudiantes que tienen el gusto por el dibujo.	Recurren al dibujo de la copia de paisajes, naturaleza muerta, bodegones o retratos.
No relacionan el dibujo como medio, herramienta y fin dentro del proceso del diseño.	Impide la posibilidad de experimentar el dibujo en todas su posibilidades aplicables y expresivas.
Los conocimientos básicos de la representación gráfica, como: la línea, el punto y el plano lo relacionan más con el diseño que con el dibujo.	No los tiene en su aprendizaje como algo integrador y básico de la representación gráfica para usos distintos.
Los ejercicios enseñados como calentamiento, mano alzada, dibujo ciego no son tomados en serio.	No los incluyen en su proceso diseñístico, su creación de bocetos busca definición técnica, más que experimentación o claridad de las ideas.
El dibujo es considerado como un medio de expresión de sentimientos y emociones.	No lo conectan con las necesidades de resolución en la comunicación visual. Ve a ambos como disciplinas diferentes, una como arte y otra como solución a problemas.

3.- Tabla que muestra la propuesta de la primera práctica dibujística que trata el capítulo UNO en su apartado 1.4.1

Primer Práctica dibujística centrada en el juego de roles dado en el principio de la gamificación	
“Jugar a dibujar como niños”	
Imparte: Huberta Márquez Villeda	
Aplicada en 4 sesiones: Viernes 10, 17 y 14 de septiembre y 1 de octubre de las 10:00 a las 14:00 horas.	
IDENTIFICACIÓN DE LA MUESTRA (CONTEXTO)	
Muestra	Grupo de dibujo V de Diseño y Comunicación Visual de FES Cuautitlán UNAM semestre 2022-1.
ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN	
Nota preliminar	Intercambio de experiencias por medio de la charla.
Primer acercamiento al estudiante	Narrar en una cuartilla la experiencia con el aprendizaje del dibujo en primera persona.
Meta docente	Reactivar la actitud infantil en el estudiante profesional al momento de dibujar, que permita liberarse de hábitos y prácticas prejuiciosas.
Meta del estudiante	El estudiante la expondrá y tendrá en cuenta en cada ejercicio.
OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA DIBUJÍSTICA	
Objetivo general	Invitar al estudiante a ser parte del juego, por medio de la actividad dibujística como una actividad comprensiva que permita proyectar un reto propio.
Objetivos particulares	Permitir que los estudiantes se sumerjan en una realidad lúdica y que sus pensamientos no estén en otra cosa. Incentivar el sentido de tensión, intensidad, ficción, fantasía y emoción en el acto dibujístico como esencia del juego. Crear y creerse un personaje con poderes y habilidades, con armas y escudos protectores.
Descripción de la práctica con base en el principio de la gamificación	El estudiante se involucrará en un juego de roles, que abre la posibilidad de volver a ser niño con toda la carga que ello conlleva. Imaginación, inquietudes, realidades, otras realidades, así como el juego como una tarea indispensable, donde jugar implica ganar o perder, recompensa, competencia y reglas.
INDICACIONES GENERALES DE ACTITUD DIBUJÍSTICA	
Indicaciones primarias: cambio de actitud	Cuerpo relajado, respiración natural para liberar estrés o alguna incomodidad del estudiante. Nervio o trauma.
Espacio delimitado para dedicarse a uno	Aula, taller, estudio, crear un nuevo espacio idóneo para la práctica en el interior de su casa según circunstancia.

Medios para dibujar	El estudiante es libre de elegir los medios dibujísticos, medios de carácter policromático. Se le invita a no considerar el grafico como un recurso que dibuje antes del dibujo. Se sugieren crayolas, plumones, lápices de color por ser medios policromáticos inmediatos y sobre todo por ser medios que en la infancia son muy recurrentes. También se sugiere que tengan bolígrafos a su alcance, que sean de todos los colores posibles.
Técnicas a aplicar	Se aplicarán diversas técnicas, pero sobre todo se hará énfasis en el punto, el garabato, el rayonismo, línea continua y discontinua. Se les hace saber que estas técnicas son básicas para el reconocimiento del dibujo <i>per se</i> . Comprendiéndolas como procesos gráficos de los cuales pueden obtener resultados como: contraste, textura, clarooscuro, detalles. Pero, sobre todo, la sensación de volumen dado por la luz y la sombra, aspecto deseado y buscado para la realización de dibujos figurativos o realistas.
CONTENIDO DE ASIGNATURA	
Eje de la práctica	La investigación en el dibujo (unidad uno de la asignatura de dibujo V).
Línea temática	Investigación: dimensiones comunicativas con base al texto de Juan Acha, <i>Teoría del dibujo, su estética y sociología</i> (2016).
Objetivo	Reconocer las posibilidades representativas y comunicativas del lenguaje del dibujo.
EJE ESTRATÉGICO DOMINANTE DE LA PRÁCTICA	
Orientación infantil	
EJERCICIOS A REALIZAR	
Desarrollo de la práctica dibujística basada en los tres primeros de siete niveles de la orientación infantil.	<p>Nivel 1.- Garabato incontrolado Acción a ojos cerrados, denominado dibujo ciego: garabateo libre por 50 minutos dirigido por medio de indicaciones relacionadas con las palabras: cambio, rápido, lento, cambio de color, cambio de medio y conteo como estrategia de presión y de juego. Ejercicio llamado “Impronta y estímulo temprano”.</p> <p>Nivel 2.- Garabato controlado Acción con ojos abiertos y cerrados. Denominado siguiendo al compañero: garabateo controlado con dirección, movimiento, prolongación y calidad tonal. Ejercicio aproximado de 60 minutos bajo indicaciones puntuales en torno al garabato. Conteo del tiempo prestando atención a cada indicación que va desde rápido-fuerte y dinámico. Suave-rápido y con movimiento. Suave-medio-fuerte. Sin ver el papel, pero controlando la línea. Dos medios en cada mano. Cinco medios en cada mano, diez medios en cada mano. Cambio de mano, cambio de medios, cambio de sustrato, sin ver, contando hasta tres y ver.</p> <p>Nivel 3.- Garabato con nombre Tomar una actitud relajada recostado en el piso o en la cama, según circunstancia y decisión del estudiante. Acción dibujística con ojos abiertos y cerrados intermitentemente:</p>

	denominado derivas y territorios: garabateo libre y controlado, pero con concepto, aquí el dibujante sabe con presión qué dibujará. El trazo deberá ser aplicado con conteo de tiempo, considerando la soltura de la mano, el trazo y el medio. Considerando las dimensiones de la línea como factor determinante. RAYONEAR, PENSAR, ACTUAR.
	ESTRATEGIAS DE CONEXIÓN ENTRE EL BINOMIO DOCENTE-ESTUDIANTE
Ejercicio detonante	¿Quién soy? ¿Cuántos años tengo?
Acciones durante la práctica	Lecturas de textos sobre el dibujo y el juego: Berger, John. (2010) <i>Sobre el dibujo</i> . Lowenfelf, Viktor (1958) <i>El niño y su arte</i> . Saint-Exupery, Antonie De. (2015) <i>El principito</i> . Cano, Virginia. (2008) <i>Jugando el juego del Olvido. El apartado de "La voluntad risueña"</i> .
	ACTIVIDAD DE CIERRE
La entrevista o charla	Preguntas para obtener información de la experiencia ante la práctica dibujística basada en el juego de roles ¿Quién soy? Preguntas basadas en la teoría de flujo.
	LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN ADQUIRIDA
Resultados	A partir de los resultados dibujísticos, se contrastarán los resultados para poder identificar la experiencia ante el acto de dibujar por medio del jugar a dibujar como niños.
Referencias de apoyo.	Alcoba, J. (2012). <i>La clasificación de los métodos de enseñanza superior</i> . Lasalle Campus Madrid. Contextos educativos, 15 (2012) 93-106 Recuperado el 11 de marzo, 2021. Bedard, N. (2012). <i>Conocerse a través de los dibujos</i> . Bilbao: Mensajero. Corchuelo, C. (2018). Gamificación en educación superior: Experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. <i>EDUTEC. Revisat electrónica de Tecnología Educativa.</i> , 29-41. Di Caudo, M. (2007). <i>Expresión grafoplástica infantil</i> . Ecuador: ABYAYARA. Fernández, R. E. (2008). <i>El juego: Planteamiento filosófico</i> . A parte Rei 66. Revista de filosofía. Manguel, A. (2005). <i>Una historia natural de la curiosidad</i> . Madrid: Alianza. Güereca, R. B. (2016). <i>Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida</i> . México: UAM. Gliimer, von B. (1963). <i>Apuntes de Técnica del Kindergarten</i> . Puebla: Ed. Emilio Mirth. Gómez, Bordes, Cabezas. (2005). <i>El manual de dibujo. Estrategias</i>

	de su enseñanza en el siglo XX. España: Cátedra.
	Jímenez, V. C. A. (2017). <i>Inteligencia lúdica: juego neopedagogía en tiempos de transformación</i> . Edo. de México: Nueva editorial Iztaccihualt.
	Nasen, M. (2008). <i>Aproximaciones psicoanalíticas al juego y al aprendizaje: ensayos y errores</i> . Buenos Aires Argentina: Nuevos editores.
	Rivero, V. (2016). El juego desde los jugadores. Huellas en Huzinga y Caillois. <i>Enhorabuena. Quaderns de Filosofia.</i> , 49-63.
	Verlang, A. (1924). <i>Pedagogía de paul Klee</i> . Dessau: AL.
	Vidal, C. (2008). <i>El juego como estrategia didáctica</i> . Barcelona: Laboratorio educativo.
	Villaseñor, S. (2018). <i>Juego, expresión y drama: educación estética y artística</i> . México: UNAM.

4.- Primer juego de preguntas para la obtención de información en relación a la práctica uno “El juego de dibujar como niños”

¿Qué experimentaste al jugar?
¿Jugaste porque te apeteció jugar?
¿Cómo sentiste el paso del tiempo?
¿Hubo comprensión de lo enseñado?
¿Puedes decir si hubo una mejora en tu aprendizaje?
¿Pudiste focalizar tu atención y esfuerzo?
¿Sentiste aburrimiento en algún momento?
¿Hubo algún momento en que ya no quisiste jugar?
Cuando dibujabas, ¿recordabas que estabas jugando?
¿Se comprendió el objetivo de los ejercicios?
¿Te sentiste empoderado o sentiste que se despertaba en ti algún poder?
¿Te gustaría seguir jugando?

5.- Tabla que muestra la propuesta de la segunda práctica dibujística que trata el capítulo dos en su apartado 2.4.2

TÍTULO, RESPONSABLE Y HORARIO DE APLICACIÓN	
Segunda Práctica dibujística basada en la curiosidad	
“Exploremos, preguntemos y descubramos”	
Imparte: Huberta Márquez Villeda	
Cita: aplicada en 5 sesiones: Viernes 8, 15, 22, 29 de octubre y 5 de noviembre de las 10:00 a las 14:00 horas.	
IDENTIFICACIÓN DE LA MUESTRA (CONTEXTO)	
Muestra	Grupo de dibujo V de Diseño y Comunicación Visual de FES Cuautitlán UNAM semestre 2022-2
ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN	
Nota preliminar	Se propone videograbar la práctica para fines de observación y contrastación de datos.
Segundo acercamiento al estudiante	Encausar al estudiante a pensar en la pregunta como principio básico de la curiosidad, que le invite a descubrir por medio de sus intereses, experiencias y aprendizajes ulteriores para una mejora en sus experiencias posteriores. Buscar en la narrativa la experiencia que cuente con estas características y, de ese modo, se recupere un punto de partida dado en la orientación infantil.
Meta	Consiste en que el estudiante despierte la curiosidad en cada proceso dibujístico en el cual se vea inmerso, en una actitud despreocupada pero atenta.
OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA DIBUJÍSTICA Y DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Objetivo general	Propiciar que el estudiante tenga consciencia de su propio desarrollo cognitivo y emocional por medio de la curiosidad motivada (Junco, 2010), así como de su desempeño y evolución con el pretexto de la exploración de los recursos dibujísticos y la representación.
Objetivos particulares	Identificar una experiencia del pasado que haya generado una ruptura con el dibujo y el acto de dibujar para redirigirla a un descubrimiento. Reconocer que la continuidad es un proceso de seguimiento a las experiencias ulteriores del estudiante en torno a su aprendizaje del dibujo para indagar sobre su propio aprendizaje. Relacionar las experiencias del pasado con las actuales por medio de un proceso interactivo para contrastar su proceso de aprendizaje.
Descripción de la práctica con base en despertar la curiosidad	Desarrollo de la actividad basada en la pregunta y la búsqueda de experiencias de ruptura sobre el aprendizaje del dibujo. Por medio de la reflexión del autoconocimiento el estudiante busca en sí y

	dentro de sí aquellas experiencias negativas que hayan identificado en su aprendizaje del dibujo, para considerarlas como punto de referencia en su proceso de desarrollo y transformarlas en una experiencia diferente que le dé un nuevo aprendizaje. Además, reconocer aprendizajes previos sobre el trazo, la línea y sus dimensiones, centrado en la libertad del trazo con experimentación de los medios y materiales.
	INDICACIONES GENERALES DE ACTITUD DIBUJÍSTICA
Indicaciones primarias	Respiración relajada, ropa holgada, zapatos cómodos, si lo desea música que lo acompañe.
Espacio delimitado para la práctica que permita encontrarse con uno mismo	Aula, taller, crear un nuevo espacio idóneo, descubrir a su alrededor el lugar perfecto. De preferencia iluminado, ventilado, amplio y acogedor. Tener cerca fruta, agua y semillas.
Medios para dibujar	Tinta china, tintas de color concentradas, plumillas, varas de madera, masking tape, cuerdas, resortes, sustratos diversos, café, gis pastel, carboncillos. Sustratos de formatos distintos con naturalezas diversas.
Técnicas a aplicar	Mano alzada, a dos manos, a cuatro manos. Emborronamiento, salpicado, machas controladas, variegado. Invitar a amigos, familiares y compañeros a ser parte de la actividad.
Procesos gráficos	Trazo, dripping, salpicado, estarcido, contornos, mancha, aguadas y aquellas otras que ayuden a generar texturas, movimiento, dirección y gamas tonales. Desdibujar, negar-aceptar.
	CONTENIDO DE ASIGNATURA
Eje de la práctica	El ser humano y sus posibilidades motrices (unidad dos de la asignatura de dibujo V).
Temas a compartir	La dificultad de representar los sentidos del ser humano que conlleva a aspectos psicomotrices, que deberán ser representados por medio de líneas y círculos, trazos continuos y discontinuos, manchas y texturas.
	EJE ESTRATÉGICO DOMINANTE DE LA PRÁCTICA Orientación infantil EJERCICIOS A REALIZAR
Desarrollo de la práctica dibujística basada en los niveles cuatro y cinco de los siete niveles de la orientación infantil, aquellos que le continúan a los garabatos aplicados en la práctica UNO	Nivel 4.- Pre-esquemático Recordar a sus personajes favoritos de ficción y dibujarlos en acción. Dibujarse con ellos, en una actividad diaria que hacían cuando eran niños. Los ejercicios a realizar van entre dibujar a partir del emborronamiento con carboncillo recuperando el concepto de fondo-forma, utilizando la goma como instrumento de dibujo, con ello se reestablece el prejuicio de borrar o equivocarse. Dibujar de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro sobre sustratos de mayor formato. A su vez, los dibujos con café, gis y pegamento permiten sobreponer distintas soluciones gráficas otorgando al

	<p>dibujo un poco de cuerpo y aroma. Olvidar un poco procesos aprendidos que partieron de la realización de copias de dibujos, pinturas o ilustraciones de superhéroes. Ubicarse con ellos en un espacio o escenario permite que la búsqueda de soluciones provenga de la memoria visual, la invención y el descubrimiento. Equivocarse es el requisito indispensable para el reconocimiento de habilidades manuales, aspecto sustancial para conectar con el tema del ser humano.</p> <p>Nivel 5.- Esquemático</p> <p>Ubicarse a sí mismo haciendo una actividad que les guste. Ubicarse con alguien más en relación a un suceso. Aquí se recupera nuevamente la narrativa inicial que da pie a conocer al estudiante desde su núcleo familiar y personal.</p> <p>Identificar quién eres y quiénes son los demás, qué piensan y qué hacen. Autoconocerse es indispensable, aunque peligroso, pues el estudiante está habituado a copiar sin comprender la estructura total del ser humano, pero sobre todo sin comprenderse como el otro.</p> <p>Por ello, dibujarse a sí mismo es la práctica recurrente. Dibujarse en sus manos, dibujarse en su cuerpo, dibujar al otro mirándole a los ojos.</p> <p>Ejercicios a dos manos, cuatro manos, muchas manos, dibujos bajo el contexto del cadáver exquisito, dibujar por partes un todo, fragmentos del cuerpo, unidos por manchas, líneas, salpicados y derivas.</p>
	ESTRATEGIAS DE CONEXIÓN ENTRE EL BINOMIO DOCENTE-ESTUDIANTE
Acciones durante la práctica	<p>Música como compañía para estimular movimiento corporal.</p> <p>Intercambio de experiencias.</p> <p>Anécdotas, experiencias vicarias.</p> <p>Lectura de fragmentos de obras literarias que traten temas sobre el aprendizaje y textos sobre dibujo.</p> <p><i>Emilio</i>, Roseau (2010).</p> <p><i>Lazarillo de Tormes</i>. Anónimo (1554).</p> <p><i>50 Metres distance or more. Notes on Representation</i>. VOLUMEN 4. Irene Kopelman.</p> <p><i>DRAWNtoLIFE 20 golden years of Disney master clases</i>. Walt Stanchfield.</p>
	ACTIVIDAD DE CIERRE
Preguntas a partir del Laboratorio de Dewey	¿Tuviste a bien considerar una experiencia cercana para el desarrollo activo de tus dibujos?
	LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN ADQUIRIDA
Cierre de actividad	Levantamiento de la información adquirida. Identificar si el estudiante recuperó los aprendizajes anteriores y siguió jugando como niño o se encontró en su proceso de madurez.
Referencias de apoyo	<p>Ball, P. (2013). <i>Curiosidad: por qué todo nos interesa</i>. Madrid: Turner.</p> <p>Bollnow, O. (2001). <i>Introducción a la filosofía del conocimiento</i>. Argentina:</p>

	<p>Amorrortu.</p> <p>Burge, M. (1997). <i>Elogio de la curiosidad</i>. Buenos Aires: Sudamericana.</p> <p>Granados, H. Z. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. <i>Ánfora</i>, 36-54.</p> <p>Kashdan, T. (2011). Curious? <i>The Journal of Positive Psychology</i>., 230-233.</p> <p>López, A. R. (2013). La curiosidad en el desarrollo cognitivo: análisis teórico. <i>UNACiencia. Revista de estudios e investigaciones</i>., 116-128.</p> <p>Tibol, R. (2010). <i>Cuadernos de Orozco (seis libretas desconocidas donde el muralista revela sus secretos de la pintura y el color)</i>. México: Planeta.</p> <p>Vaja, A. (s/año). <i>La importancia de los relatos en los contextos educativos. Reflexiones desde los aportes de Bruner</i>. CONICET.</p> <p>Whitin, P. (2000). <i>Indagar por la ventana: como estimular la curiosidad de los alumnos</i>. Barcelona: Gedisa.</p> <p>Palma, A. (s.f.). X Congreso Nacional de Investigación Educativa. <i>Intervención educativa: Curiosidad posibilidad para aprender por descubrimiento, en el J. N. Lic. Benito Juárez, San Cristóbal Huichochitán.</i>, (págs. 1-9).</p>
--	--

6.- Juego de preguntas para obtener información para la segunda práctica dibujística “Exploremos, preguntemos y descubramos”

Se agrega una de las respuestas de un estudiante participante.

¿La experiencia que has tenido al dibujar la puedes categorizar en una emoción?
¿Crees que sea posible que tu experiencia de dibujo sea trascendental?
¿Puedes describir cómo viviste tu experiencia al dibujar bajo la posibilidad de la sorpresa?
¿Qué propones para que tu experiencia del dibujo sea más placentera?
¿Crees que se pueda tener una nueva experiencia cada vez que se dibuje con una actitud reflexiva?

¿La experiencia que has tenido al dibujar la puedes categorizar en una emoción?

Aunque existen varias emociones que puedo experimentar a la hora de dibujar, la que más destaca sobre las otras sería la calma.

¿Crees que sea posible que tu experiencia de dibujo sea trascendental?

Si creo que mi experiencia podría llegar a ser trascendental, aunque dependa de otros factores creo que toda mi experiencia ha sido de constante evolución, aprendizaje y emociones que puede llevarla a captar la atención e interés de otras personas.

¿Puedes describir cómo viviste tu experiencia al dibujar bajo la posibilidad de la sorpresa?

La sorpresa fue una constante en toda mi experiencia de dibujo y es algo que pocas veces había experimentado y que no estaba acostumbrado, al principio no me gustaba no saber lo que iba a hacer o lo que iba a pasar, al desconocer cómo sería el proceso me sentía un poco incómodo pero poco a poco me fui familiarizando con esto y a sentirme cada vez más cómodo.

Creo que es necesario estar cómodo con distintos procesos y la posibilidad de la sorpresa es un proceso necesario ya que claramente no todo será tal y como tú quieres.

¿Qué propones para que la experiencia de aprendizaje del dibujo sea más placentera?

A veces se podría involucrar más al estudiante a la hora de elegir algunos métodos o técnicas de dibujo.

¿Crees que se pueda tener una nueva experiencia cada vez que se dibuja con una actitud reflexiva?

Si se puede tener nuevos aprendizajes cada día en cualquier ámbito de la vida pero solo si se quiere aprender y se tiene esa actitud reflexiva.

7.- Tabla que muestra la propuesta de la tercera práctica dibujística que trata el capítulo dos en su apartado 2.4.3

TÍTULO, RESPONSABLE Y HORARIO DE APLICACIÓN	
Tercera Práctica dibujística basada en la sorpresa	
“Este es mi dibujo, trazo, gesto y huella”	
Huberta Márquez Villeda	
Aplicada en 5 sesiones: Viernes 12, 19, 26 de noviembre y 3, 10 de diciembre de las 10:00 a las 14:00 horas	
IDENTIFICACIÓN DE LA MUESTRA (CONTEXTO)	
Grupo de trabajo (muestra reducida pero significativa)	Grupo de dibujo V de Diseño y Comunicación Visual de FES Cuautitlán UNAM.
TÉCNICAS DE INDAGACIÓN	
Nota preliminar	Se propone videogravar la práctica para fines de observación y contrastación de datos.
Tercer acercamiento al estudiante	Nuevamente, por medio de la narrativa desde la primera persona, se le invita al estudiante a que ponga sobre la mesa de forma crítica sus propios saberes como persona, pero también como estudiante de dibujo y si es posible como estudiante de diseño y comunicación visual.
Meta	Generar en el estudiante la tarea constante de dibujar como una actividad cotidiana necesaria en el área de diseño, en el campo profesional y, en ese sentido, instaurar una experiencia gratificante y asombrosa del dibujo y del acto de dibujar para y en la vida.
OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA DIBUJÍSTICA	
Objetivo general	Integrar aprendizajes que se detonaron por medio del olvido y la memoria, donde la pregunta restaura el acto de aprender por medio del aprendizaje experiencial para una nueva experiencia dibujística.
Objetivos particulares	Incentivar al estudiante a la búsqueda del reconocimiento de sus procesos dibujísticos para el reconocimiento de los aprendizajes previos. Valorar las habilidades técnicas y manuales, los medios y procesos para una reconstrucción del aprendizaje situado en el rol de ser estudiante con miras a ser profesional.
Descripción de la práctica con base en la sorpresa	El aprendizaje del dibujo sobre la figura humana ha permitido considerar ciertos elementos estéticos que en muchas ocasiones inhiben al estudiante en su desarrollo, en este sentido se propone partir de un conocimiento previo relacionado con el ser humano, que abstrae la esencia del cuerpo humano y su entorno, de tal forma que al poder dibujar la figura anatómica se rescate la experiencia del cuerpo como un ser humano que siente y piensa. Por lo tanto, para dar continuidad y seguimiento oportuno al acto de dibujar libre, se completa la experiencia por medio de la experimentación de medios

	que den cuerpo y volumen a lo dibujado.
	INDICACIONES GENERALES DE ACTITUD DIBUJÍSTICA
Indicaciones primarias: jugar es la acción continua	Cuerpo relajado, respiración natural para liberar estrés o alguna incomodidad, nervio o trauma. Respiración relajada, ropa holgada, zapatos cómodos, si lo desea música que lo acompañe. Disponibilidad para sorprenderse y ajustar sus aprendizajes.
Espacio delimitado para la práctica que permita encontrarse con uno mismo	Aula, taller, crear un nuevo espacio idóneo, descubrir a su alrededor el lugar perfecto. De preferencia iluminado, ventilado, amplio y acogedor. Tener fruta, verduras, comida, agua y muchos medios para dibujar.
Medios para dibujar	Tinta china, tintas de color concentradas, plumillas, varas de madera, carboncillos, tizas, lápiz conté, barras de gis pastel. Sustratos diversos, como: papel cartoncillo, papel minagris, papel fabriano, cartón, madera y tela.
Técnicas a aplicar	Trazo garabateado, sobreposición de medios, color y forma, búsqueda del volumen, la luz y la sombra.
Procesos gráficos	Trazo libre, contraste, claroscuro, contraluz, emborronamiento, dibujo performático.
	CONTENDIO DE ASIGNATURA
Eje de la práctica	La anatomía artística de la figura humana (unidad tres de dibujo V).
Temas a compartir	Formas diversas de acercarse a dibujar la figura humana. Nomenclatura anatómica y ósea. Movimientos y relaciones.
	EJE ESTRATÉGICO DOMINANTE DE LA PRÁCTICA Orientación infantil
	EJERCICIOS A REALIZAR
Desarrollo de la práctica dibujística basada en los dos últimos niveles de la orientación infantil, que le continúan a las prácticas “Exploremos, preguntemos y descubramos” y “El juego de dibujar como niños”.	Nivel 6.- Realismo Dibujar la figura humana bajo el pensamiento del realismo obtenido del periodo romántico, que tiene características sociales, culturales y sensibles. La idea de dibujar al ser humano desde su perspectiva realista se confunde con un dibujo figurativo, por esa razón lo más importante al dibujar la figura humana es mirarla en su entorno inmediato, esto lleva al dibujante a volver a mirar, observar y ver más allá de la forma en sí. Por ello, si se dibuja con modelo vivo, es necesario saber que ese modelo solo es un referente para dibujar, y que para poder entenderlo es necesario haber comprendido al ser humano. Dibujarlo nombrando cada una de las partes que componen a ese cuerpo contenedor de un ser humano, entender desde su acción, su proceder, su cotidianidad. Dibujar viendo, en lapsos de tiempo, dibujar de memoria, dibujar escribiendo, dibujar cantando, dibujar sintiendo. Nivel 7.- Pseudorealismo Traer a la memoria un dibujo que hayas visto en algún libro de arte o dibujo. Para ello se necesitará recurrir a principios básicos del dibujo

	<p>anatómico centrados en el Renacimiento y los cánones impuestos en los textos de la enseñanza del dibujo.</p> <p>Reavivar la memoria visual, ir más allá de lo memorístico y esquematizado dentro de un canon de medición. Aprender desde el hacer continuo, desde una reflexión consciente que requiere saber qué se está dibujando y dónde se está dibujando.</p> <p>Repetir patrones de medición sirve para y como un principio para lo heurístico, al final parece ser que todo dibujo tomó como principio de creación cierto realismo, cierta verdad, cierto orden estructural que ha servido para inventar.</p> <p>Dibujar haciendo, pensando, construyendo y re-construyendo a cada trazo, sin temor a equivocarse, con valor a la creación. Distribuyendo en un espacio no físico algo que se está por descubrir. Dibujando y descubriendo como un arqueólogo que descubre restos humanos y los arma para conocer su historia. Su contexto, su cuerpo.</p> <p>Dibujar en espacios pequeños, enmarcados por una línea que no es una línea, sino que es un espacio dentro de otro espacio. Diferenciar, adentro y afuera, entonar, emborronar, afinar las líneas, los puntos, las direcciones. Entonar, definir, delinear, puntualizar y detallar.</p> <p>Los medios son el líquido revelador de un espectro invisible. Pigmentar con betabel, colorear con flor de jamaica, iluminar con polvo para hacer agua, aromatizar con flores y decorar con líneas. Oscurecer, enmudecer, silenciar los trazos. Hacerlos gritar y conformar el volumen, las sombras, las luces, el claroscuro, pero, sobre todo, la lógica de las partes que conforman en un plano general a la proporción anatómica.</p>
	ESTRATEGIAS DE CONEXIÓN ENTRE EL BINOMIO DOCENTE-ESTUDIANTE
Acciones durante la práctica	<p>Música como compañía para estimular movimiento corporal.</p> <p>Intercambio de experiencias.</p> <p>Anécdotas.</p> <p>Sobre el dibujo (John Berger).</p> <p>Revisión de textos en torno al dibujo de la figura humana.</p> <p>Anatomía, y medios y técnicas de dibujo.</p> <p>Dibujo de la figura humana. Gestos, posturas y movimientos. (Daniela Brambilla).</p> <p><i>Los dibujos, diferentes experiencias.</i> (Jorge Tamés y Batta).</p> <p><i>El placer de dibujar. Libera la creatividad que llevas dentro.</i> (Nick y Diane Megulin).</p> <p>Aprende a mirar, aprende a dibujar. El método original y definitivo para desarrollar tus habilidades de dibujo. (David Koder).</p>
	CIERRE DE LA PRÁCTICA
Cierre de la práctica	<p>En este momento, el estudiante ha recorrido un camino que va del juego de dibujar, pasando por la indagación y el descubrimiento, hasta un reaprender haciendo, así mismo se ha sumergido en un conjunto de cuestionamientos sobre su experiencia del acto de</p>

	dibujar. Ahora toca que el estudiante se examine con su propia situación como estudiante profesional y sus necesidades sobre lo que desea y necesita dibujar, pero, sobre todo, aceptar que su forma de dibujar va en relación con sus propias necesidades y habilidades, tales que debe estar a la altura de cualquier situación, necesidad, requerimiento y gusto.
	ACTIVIDAD DE CIERRE
Para el cierre de actividad se solicitará un video documental que registre lo dibujado, sus procesos y sus resultados	Experiencia de la práctica dibujística con base en su propia experiencia considerando lo aprendido, lo descubierto y lo nuevo.
	LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN ADQUIRIDA
Cierre de actividad	Levantamiento de la información recabada. Identificar si el estudiante recuperó los aprendizajes anteriores y siguió jugando como niño o se encontró en su proceso de madurez, se hizo preguntas y si hay algo que le haya sorprendido.
Referencias de apoyo	<p>Barbadillo, P. (1999). <i>Dibujar. Aprender y pensar, aprender a pensar</i>. Buenos Aires: Arquina.</p> <p>Gómez, R. A. (2008). <i>Asombro, experiencia y forma: Los tres momentos constitutivos de la filosofía</i>. Errancia. Poliéticas. Buenos Aires. https://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/download/73250/98879</p> <p>Guiu, I. (s/año). El asombro como principio del libre saber del ser. <i>sin título</i>, 129-147.</p> <p>Kóder, D. (2019). <i>Aprender a mirar, aprender a dibujar. El método original y definitivo para desarrollar tus habilidades de dibujo</i>. Hoaki: Barcelona.</p> <p>Leymaire, J. (1998). <i>El dibujo</i>. Italia: Skira Carroggio.</p> <p>Luque, G. (2018). <i>La noción de criatura viva en el naturalismo cultural de John Dewey</i>. (p. 18). Doi: 10.17533/udea.ef.n59a06. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.</p> <p>Molina, G. J.J. (2011). <i>El manual del dibujo. Estrategias de enseñanza en el siglo XX</i>. Madrid: Gustavo Gili.</p> <p>Moreno, M. (1991). <i>Dibujo de la figura humana</i>. México: UAM. Lozano.</p> <p>Vallone, M. (2005). <i>La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes</i>. Buenos Aires: Ministro de educación, ciencia y tecnología.</p>

8.- Recomendaciones generales para dibujar la figura humana como apoyo a la práctica dibujística “Este es mi dibujo, gesto, huella y trazo”

ESTIMADOS ESTUDIANTES, LES SALUDO

Aquí algunas recomendaciones para la actividad de la unidad DOS:

1. Olvidar cómo han dibujado.
2. Olvidar que están dibujando una figura humana.
3. Recordar que están dibujando al ser humano.
4. Recordar que somos humanos y que al dibujar al ser humano se representa en formas algo que es irrepresentable.
5. Alma-vida, cuerpo-materia, espíritu-sensible.
6. Es el cuerpo la materia o contenedor que sostiene el halo de vida.
7. Está en los sentidos lo que le da sentido al ser humano.
8. Son sus acciones lo que da sentido al ser.
9. Solo el ser humano es bueno y malo al mismo tiempo.
10. Se ve en sus ojos su bondad y ellos mismos reflejan su maldad.
11. Son sus manos las que tocan, acarician, golpean y consuelan.
12. Es su capacidad de escucha lo que genera el diálogo.
13. Es su olfato el que descubre el amor, el hedor, el dolor.
14. Es el sentido del gusto el que modifica la forma de los ojos, altera las fosas nasales y agudiza su oído, que al tacto con aquello que degusta es capaz de alterarlos a todos en un sonido extraño.

Son los sentidos los que nos hacen sensibles, son los sentidos los que permiten que podamos movernos, son los sentidos los que nos construyen como seres humanos, en detalle, en conjunto, en partes, proporcionados y desproporcionados, todos ellos somos nosotros.

Atte. Huberta

9.- Videograbaciones que permitieron obtener información para la tercera práctica dibujística “Este es mi dibujo, gesto, huella y trazo”

CIAS > EVIDENCIAS DIBUJO-DOCTORAADO > evidencias para cap TRES DOC >



Alejos Velázquez
Leslie -
Respuestas (1)



Cuestionario
Dibujo V



dibujar como
niños.



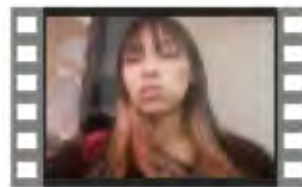
dibujo



IvanGodinez_Res
puestasdibujo



Iv_0_20211029015
706



VN20211028_165
506

10.- Tabla que muestra el calendario de aplicación de las prácticas dibujísticas

PROGRAMA	ÁREA DE CONOCIMIENTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	META
DOCTORADO EN ARTES Y DISEÑO	Docencia en artes y diseño	Procesos de enseñanza aprendizaje en la educación superior	Recuperar la experiencia cognitiva/emotiva del acto de dibujar
Título de la investigación	<i>EXPERIENCIAS VIVENCIALES DEL ACTO DE DIBUJAR.</i> Reflexión en torno a la experiencia de enseñar-aprender dibujo a partir de prácticas dibujísticas basadas en el juego, la curiosidad y la sorpresa.		
Las prácticas dibujísticas forman parte del capítulo dos de la investigación.			
CAPÍTULO DOS de la investigación	JUEGO, CURIOSIDAD Y SORPRESA. Discurso estratégico en la enseñanza-aprendizaje del dibujo	Objetivo: diseñar prácticas dibujísticas desde la recuperación de la experiencia docente que favorezcan la experiencia del estudiante como otra experiencia para compartir un saber común que se da en el acto de dibujar.	Estrategia: por medio de la continuidad e interactividad se recuperarán los aprendizajes ulteriores, experiencias ahistóricas y expectativas futuras del estudiante en relación con la experiencia del docente.
Ubicación de la muestra participante	Dibujo V (asignatura optativa en el bloque de profesionalización), Diseño y Comunicación Visual, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Universidad Nacional Autónoma de México	Objetivo de asignatura: adquirir un dominio profesional del dibujo como lenguaje visual, utilizando los sistemas de organización en el dibujo con manejo adecuado de los elementos básicos y el lenguaje de la forma.	Contenido de asignatura Unidad uno: investigación. Unidad dos: estudio del ser humano. Unidad tres: principios de Anatomía artística del cuerpo humano.
Tema UNO	Jugar para aprender. Estudiante en acción en el acto de dibujar.	Espacio de ejecución: aula, casa, otro espacio	Horario: viernes de 10 a 14 horas.

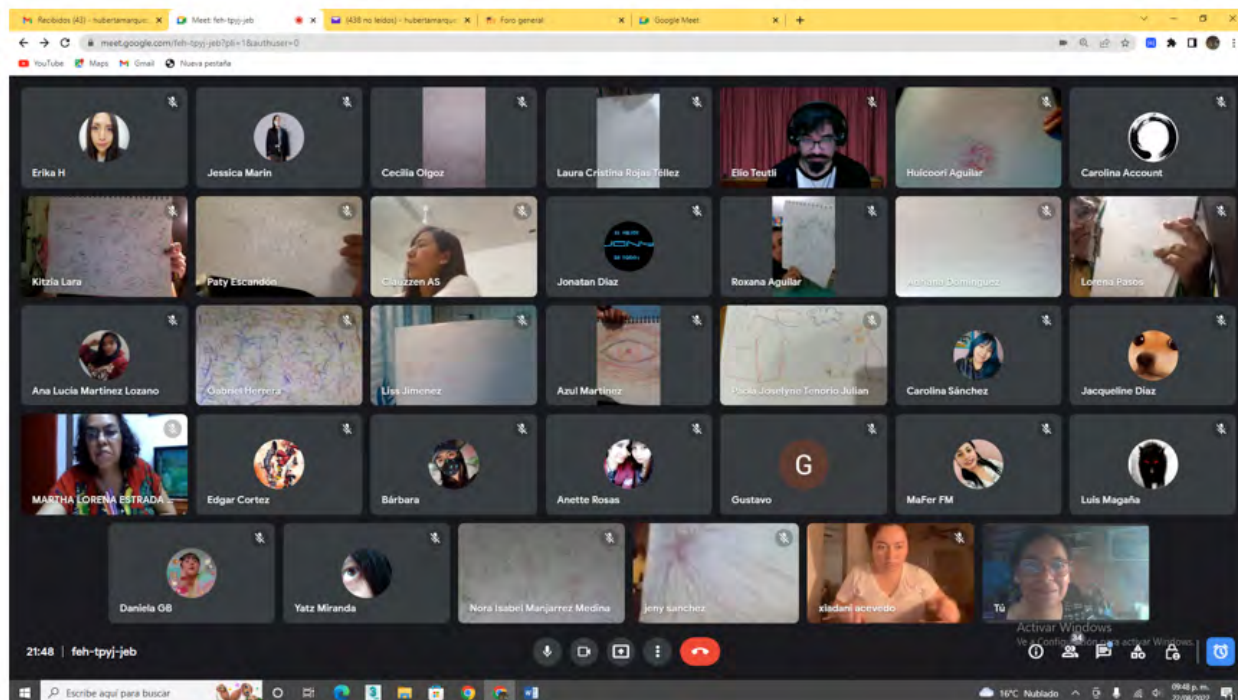
<p>Fechas sugeridas:</p> <p>Del 10 septiembre al 1 de octubre. 2021-1</p>	<p>Título de la práctica: El juego de dibujar como niños</p> <p>Objetivo: estimular al estudiante a jugar a aprender por medio de una actividad dibujística como una actividad inclusiva, que permita proyectar un reto propio. La gamificación como estrategia de enseñanza/aprendizaje.</p>	<p>Unidad uno: investigación. La unidad busca incentivar al estudiante a la pregunta en torno al quehacer del dibujo, propone preguntarse sobre la producción dibujística, la didáctica, el mercado y el dibujante bajo dos temas centrales: la orientación infantil y las dimensiones comunicativas.</p>	<p>Técnicas de enseñanza: aquellas que permitan que el estudiante se sienta libre de prejuicio haciendo énfasis en el juego.</p> <p>Elefantesco, siguiendo al compañero, derivas, tocando una percusión, puntear al ritmo de la batería, accidente controlado.</p>
	<p>Aplicación de la práctica en tres partes BAJO LA PROPUESTA DE orientación infantil.</p>	<p>Garabato, garabato controlado, garabato con nombre.</p>	<p>Entrega de evidencias y realimentación 8 de octubre.</p>
<p>Tema DOS</p>	<p>Curiosear para adecuar aprendizajes. El estudiante ante su propia experiencia dibujística.</p>	<p>Espacio de ejecución: aula, casa, otro espacio</p>	<p>Horario: viernes de 10 a 14 horas.</p>
<p>Fechas sugeridas:</p> <p>Del 15 de octubre al 29 octubre 2022-1</p>	<p>Título de la práctica: Exploremos, preguntemos y descubramos en la curiosidad.</p> <p>Objetivo: propiciar que el estudiante tenga conciencia de su propio desarrollo cognitivo y emocional, así como de su desempeño y evolución por medio de la experimentación.</p>	<p>Unidad Dos: estudio del ser humano. La unidad se encamina a que el estudiante comprenda la importancia de reconocerse como ser humano para así poder dibujarlo, y que en el reconocimiento de las partes que conforman al ser humano como un ente sensible se identifiquen los cinco sentidos como ejes fundamentales.</p>	<p>Técnicas de enseñanza: aquellas que permitan que el estudiante se sienta en la interacción con su cuerpo, a tal caso que comprenda que dibujar es una acción que se hace de forma integral: mente, cuerpo y espíritu.</p> <p>Telefonista, termómetro, el baile del mono, banderillero, limpiando la mesa, quitando excesos, control de calidad.</p>

	Aplicación de la práctica en dos partes bajo la propuesta de orientación infantil.	Preesquemmatizado, esquematizado.	Realimentación 5 de noviembre.
Tema TRES	Sorprenderse para desaprender y aprender. La otra experiencia en el acto dibujístico.	Espacio de ejecución: aula, casa, otro espacio	Horario: viernes de 10 a 14 horas.
Fechas sugeridas: Del 12 de noviembre al 9 de diciembre 2023-1	Título de la práctica: Este es mi dibujo, mi trazo, mi gesto y mi huella. Objetivo: integrar aprendizajes detonados por el olvido y la experimentación para restaurar su experiencia dibujística por medio de la comprensión y valoración de su propia forma de dibujo.	Unidad tres: principios de Anatomía artística del cuerpo humano. La unidad pretende encausar a estudiantes a un dibujo anatómico de carácter artístico; sin embargo, en una reflexión previa el estudiante aún tiene prejuicios ante su propio dibujo, por ello lo más importante es que el estudiante reconozca su forma de dibujar y de ello tenga provecho reaprendiendo a cada nuevo trazo.	Unidad tres: aquellas que permitan que el estudiante logre una relación estrecha entre lo cognitivo y emotivo. Alcance, logros técnicos, conceptuales y prácticos que le lleven a alcanzar los fines que su área requiere; pero también con miras a una experiencia completa de aprendizaje. No dejar de jugar, no dejar de explorar, delimitación del territorio, espacio abierto, por partes para tener todo, direccionar los errores, mirar, construir y seguir.
	Aplicación de la práctica en dos partes BAJO LA PROPUESTA DE orientación infantil.	Pseudorealista y realista.	Realimentación 16 de diciembre.
Organización de información	LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN	CONTRASTACIÓN DE EVIDENCIAS	INTERPRETACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

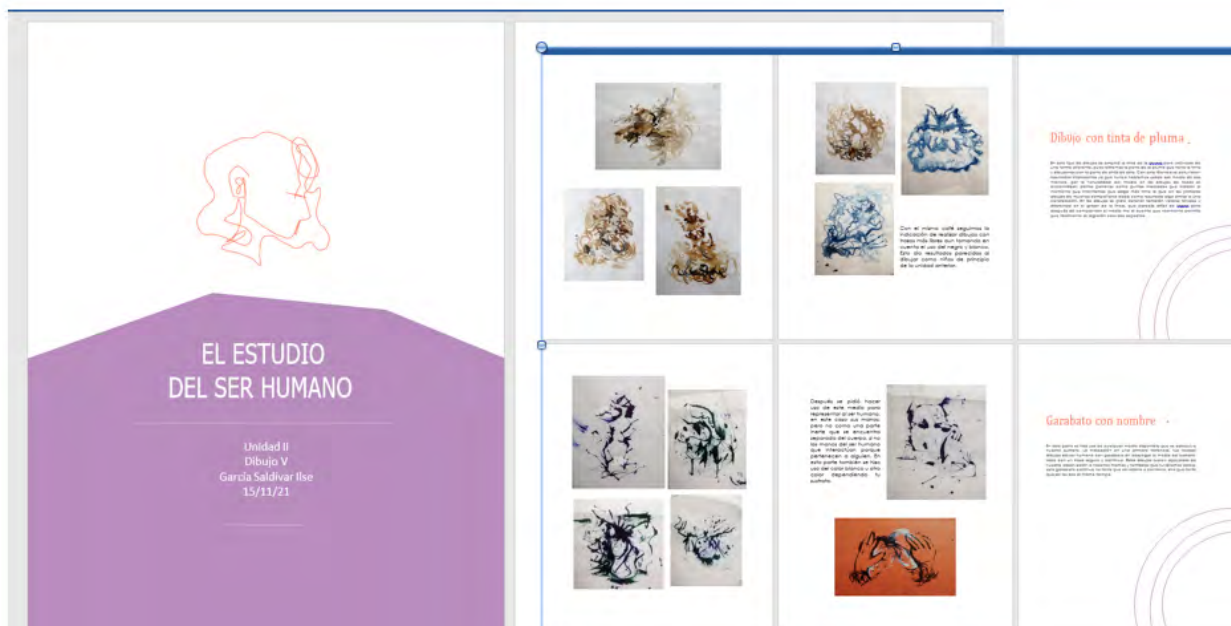
11.- Lista de participantes activos que cursaron la asignatura de dibujo V y VI, que se vieron envueltos en la investigación 2021-1, 2022-1,2 y 2023-1

José Gerardo Fuentes Hernández
Lizeth Joanna Estrada Ramos
Laura Aydé Jiménez Méndez
Maximiliano Ortega Flores
Carlos Alfredo Carbajal Ramírez
Omar Cisneros Ozuna
Andrea Itzel Canuto Páez
Guillermo (Takeich)
Claudia Aidé García Prado
María de los Ángeles Hipólito Lozano
Luana López Diosdado
Carlos Alfredo Carbajal Ramírez
Adrián Martínez Salas
Evelyn Alitzel Zavala Reynoso
Michell Brenda
Leonardo Hernández Reyes
Bárbara Francisca Pereira Gutiérrez
Jazmín Montes Torres
Ilse García Saldívar
Ernesto Jesús Adame Pano
Stephany de la Cruz Frías
Iván Godínez Ramírez
Leslie Adalí Alejos Velázquez
Jazmín Montes Torres
Wendy Pérez Romero
Ramsés Bolaños Muñiz
Anahí Estefany Jiménez Montiel
Karen Alexa Arano Mendoza
Valeria Nolasco Hernández
Alejandra Santoyo Barragán
Javier Contreras Vázquez
Claudia Sánchez Ramírez

12.- Imagen virtual como evidencia de la clase de dibujo



13.- Portada y detalle de la carpeta de evidencias que Ilse entregó al final del semestre



14.- Enlace que contiene carpetas de dibujo, catálogos y videograbaciones de evidencias sobre la experiencia del acto de dibujar

<https://youtu.be/dF5Ykju0CCw>

15.- Narraciones desde la recuperación de la experiencia docente en la enseñanza del dibujo.

16.- Tesis revisadas en Tesis-Unam para el estado del arte

Lara Klahr Isaías. El dibujo de la figura humana como medida de habilidad visoespacial gráfica en niños /El grado de Doctor en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México (2019). Asesores: Lucina Isabel Reyes Lagunes, Patricia Andrade Palos, Guadalupe Acle Tomasini, Rigoberto León Sánchez, Judith Salvador Cruz.

Urbano Alonso, Miriam. Dibujo sin pigmento. Universidad Nacional Autónoma de México (2019). Asesor Aureliano Sánchez Tejeda.

NOTA: se describe la experiencia de dibujar sin pigmento, ahuecando el papel, superponiendo y mirando a contraluz. Dejar la huella de otra manera sin incidir en el papel.

Noel Francisco Corral Félix Dibujo y narrativa. Universidad Nacional Autónoma de México (2018). Asesor Sergio Koleff Osorio.

NOTA: relación dibujo e imagen ambos como parte del mismo producto gráfico.

Gallegos Vargas. María del Carmen. La línea gráfica como elemento compositivo en la enseñanza del dibujo / Universidad Nacional Autónoma de México (2013). Asesor principal de tesis Raúl Arturo Miranda Videgaray.

NOTA: tesis que documenta la experiencia de la enseñanza del dibujo. Hay cierta convergencia en algunos ejercicios implementados en clase para la enseñanza de la proporción, la figura humana y la composición espacial

Olvera Martínez Bogar Arturo, Ensayo sobre la enseñanza del dibujo del cuerpo humano para alumnos de nuevo ingreso de la carrera de diseño y comunicación visual de la Escuela Nacional de Artes Plásticas /tesis para obtener el grado de Maestro en Artes Visuales. Universidad Nacional Autónoma de México (2011). Asesor Jorge Alberto Salazar Chuey.

NOTA: tesis que expresa la experiencia de cómo encontró a los estudiantes, y en una descripción personal expone su vivencia de la manera en que los mismos se enfrentaron al dibujo en desnudo femenino.

Cervantes González Marco Antonio. Vivir para contarla: los relatos desde la experiencia

personal reflexiones sobre su enseñanza y aprendizaje / tesis para optar por el grado de Maestro en Comunicación. Universidad Nacional Autónoma de México (2011). Asesor principal de tesis María de Lourdes Romero Álvarez.

NOTA: trata la importancia de escribir por medio de la narración, siendo esta un espacio para la reflexión como testimonio de algo invaluable. Donde narrar y conocer significan –conocimiento–.

Minerva Salguero Gómez. La apertura de la forma: lo contemporáneo del dibujo en 3 casos / tesis para obtener el grado de Maestra en Historia del Arte; tutor principal de tesis María Konta.

José Daniel Cervantes González. Diseño de técnicas y herramientas para la enseñanza de dibujo y pintura dirigido a invidentes / tesis para obtener el grado de Maestría en Artes Visuales; tutor principal de tesis Gerardo Gómez Romero, Mauricio de Jesús Juárez Servín, Elia del Carmen Morales González (2012).

Luis Mauricio Salazar Alarcón. Bocetando con la línea del tiempo en la no clase de dibujo: introducción al performance / tesis para obtener el grado de Maestría en Artes Visuales; tutor principal de tesis Jesús Felipe Mejía Rodríguez (2012).

Isabel del Rosario Mortera Gutiérrez. Guía didáctica para la enseñanza de la materia de dibujo en el nivel medio / tesis para obtener el grado de Maestro en Artes Visuales; asesor Jesús Felipe Mejía Rodríguez (2011).

Betsabé Yolitzin Tirado Torres. Análisis del dibujo en la posmodernidad: flexibilización disciplinar, prácticas artísticas y modelo curricular / tesis para obtener el grado de Maestro en Artes Visuales; asesor Julio Chávez Guerrero (2011).

Víctor Enrique Nieto Romo. La enseñanza del dibujo en la universidad pública en México mediante la nueva tecnología para la competencia laboral / tesis para obtener el grado de Maestro en Artes Visuales; asesor Mauricio de Jesús Juárez Servín (2010)

Sergio Koleff Osorio. El dibujo con modelo humano: reflexiones sobre la construcción del sentido / tesis para obtener el grado de Maestro en Artes Visuales; asesor Arturo Miranda Videgaray (2009)

Javier Anzures Torres. Gilberto Aceves Navarro, maestro de dibujo / tesis para obtener el grado de Maestro en Artes Visuales; asesor Arturo Miranda Videgaray (2008).

Maqueda, Ramírez Maricruz. El dibujo como parte de una experiencia que se registra a sí misma: La importancia del dibujo como campo de conocimiento, para comprender la realidad a través de la percepción del contexto del artista visual en la era de las redes sociales. Universidad Nacional Autónoma de México (2022). Asesor Lorena Gabriela de la Peña del Ángel

NOTA: la importancia de esta tesina radica en la narración o exposición de la experiencia

de dibujar de una estudiante de arte, aspecto que se considera valioso para la contrastación de las experiencias compartidas por los estudiantes participantes en esta investigación.

Mateos Santos, Deisy. Importancia de la enseñanza del dibujo a niños de 5 a 6 años en tercer grado de nivel preescolar / Universidad Nacional Autónoma de México (2016). Tesis para obtener el título de Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual. Asesor Jaime Alberto Reséndiz González-

Nota: la importancia de esta tesis es la propuesta pedagógica que se plantea para la enseñanza del dibujo, tesis interesante para revisarse y seguir con la temática, pero ahora desde la recuperación de las experiencias de aprender dibujo con los métodos sugeridos.

17.- Índice de tablas

- Tabla 1. Grupo 1. Cualidades de la gamificación
- Tabla 1. Grupo 2. Cualidades de la gamificación
- Tabla 2. Juego de roles en la práctica del dibujo
- Tabla 3. Diálogo socrático
- Tabla 4. Teorías básicas de la curiosidad
- Tabla 5. Enfoque Zero sobre curiosidad
- Tabla 6. Preguntas para propiciar el diálogo
- Tabla 7. Docencia significativa
- Tabla 8. Generalidades de las prácticas dibujísticas
- Tabla 9. Emociones que despiertan el Flow
- Tabla 10. Roles en la acción-reflexión-acción
- Tabla 11. Relación entre la gamificación y garabato
- Tabla 12. Cognición-emoción
- Tabla 13. Acción-reflexión-acción en la curiosidad
- Tabla 14. Preguntas detonadoras de la curiosidad
- Tabla 15. Aspectos cognitivos y emotivos a vivenciar
- Tabla 16. Acción-reflexión-activismos-dibujo
- Tabla 17. Preguntas detonadoras de la sorpresa

18.- Índice de figuras

- Figura 1. Márquez 2021. Los cuatro aspectos fundamentales en el acto educativo.
Figura 2. Márquez, 2019. Ruta del acto de enseñar y aprender dibujo
Figura 3. Márquez 2019. Simbiosis de la práctica del dibujo
Figura 4. Márquez H. 2021. Teorías del dibujo
Figura 5. Márquez 2021. Esquema que describe el jocus y ludos.
Figura 6. Márquez 2020. Esquema unidireccional que lleva al mismo objetivo.
Figura 7. Acción, reflexión y acción (Freire 2004).
Figura 8. Márquez 2021. Triangulación: Acción-reflexión-activismo

19.- Índice de imágenes

- Imagen 1. Dibujo a tinta china con la técnica de aguada, 2017.
Imagen 2. Dibujo con café garabatear, 2019.
Imagen 3. Dibujo de garabato controlado, 2019.
Imagen 4. Dibujo realizado con una vara de madera y tinta china sobre papel blanco, 2019.
A esta técnica para dibujar se le llamó “termómetro”
Imagen 5. Dibujo con betabel sobre tela de 2.50 x 1.50 centímetros, 2019.
Imagen 6: Dibujo, último trazo con el betabel sobre la manta, 2019.
Imagen 7. Dibujo con plumilla de madera y tinta china, 2019. A esta técnica para dibujar se le llamo “telefonista”
Imagen 8. Dibujo con el medio del acrílico, 2019.
Imagen 9. Dibujo de garabateo por diez minutos con pluma y tinta de pluma sobre papel blanco, 2022.
Imagen 10. Dibujo realizado con plumilla y tinta china sobre papel blanco bajo el concepto de línea horizontal, 2022
Imagen 11. Dibujo con plumilla artesanal y tinta china, 2019.
Imagen 12. Dibujo en el muro del edificio de diseño en FESC-UNAM, 2020.
Imagen 13. Dibujo a pluma sobre papel de 5 x 8 centímetros, 2020.
Imagen 14. Dibujo con plumones, punteando al ritmo de lento, medio y rápido en lapsos de tiempo, 2020.
Imagen 15. Mosaico de dibujos con plumilla, 2020.
Imagen 16. Dibujo con plumones bajo la instrucción de rayonear, 2020.
Imagen 17. Dibujo llamado –derivadas-, 2021.

Imagen 18. El dibujo con betabel se realizó durante la acción de comer y dibujar, 2021.

Imagen 19. Dibujo con línea saturada, 2022.

Imagen 20. Conjunto de dibujos que resultaron de la práctica expreses de círculos destellantes, manchas, líneas y color., 2022.

Imagen 21. Dibujo con la tinta boligráfica, 2021.

Imagen 22. Dibujo con tinta boligráfica, 2021.

Imagen 23. Dibujo con tinta boligráfica, 2021.

Imagen 24. Dibujo policromático con tintas boligráficas, 2022.

Imagen 25. Dibujo monocromático garabateo con tintas boligráficas, 2022.

Imagen 26. Dibujo policromático con lápices de color, 2021.

Imagen 27. Dibujo con barra de carboncillo natural, 2022.

Imagen 28. Dibujo con barra de carboncillo graso, 2022.

Imagen 29. Dibujo con barra conté sanguina, sobre fomi, 2022.

Imagen 30. Dibujo a carboncillo bajo la instrucción de trayectoria y desplazamiento del medio, 2022.

Imagen 31. Dibujo a trazo continuo recordando las generalidades de un rostro, 2022.

Imagen 32. Dibujo con nescafé como un accidente controlado, 2022.

Imagen 33. Dibujo con lápiz de color recuperando la construcción general de la figura humana que denota una acción corporal, 2021.

Imagen 34. Dibujo bajo la instrucción de atrás hacia adelante y emborronado suave, 2022.

Imagen 35. Dibujo con plumilla hecha a mano sobreponiendo diversos colores, que al responder a la instrucción “cambio de color”, 2022.

Imagen 36. Dibujo esgrafiado con la colilla del pincel con suficiente pastosidad de acrílico, 2022.

Imagen 37. El dibujo-pintura con acrílico, 2022.

Imagen 38. Dibujo sobre cartón y plumones con garabateo con nombre, 2021.

Imagen 39. Dibujo sobre hoja de papel y plumones, 2021.

Imagen 40. Dibujo con plumones y “trayectorias”, 2021.

Imagen 41. Dibujo con lápices de color y color blanco gouache con “garabato”, 2022.

Imagen 42. Dibujo con plumones y “garabateo con nombre”, 2021.

Imagen 43. Dibujo con lápices de color bajo la instrucción “cambio”, 2021.

Imagen 44. Dibujo con plumones bajo la instrucción de rápido y lento, 2021.

Imagen 45. Dibujo con plumones con el ejercicio de “siguiendo al compañero”, 2021

Imagen 46. Dibujo con rotuladores bajo la instrucción de “cambio”, 2021.

Imagen 47. Dibujo con plumones y “siguiendo al compañero”, 2021.

Imagen 48. Evidencia del trabajo en casa, “jugar a dibujar”, 2021.

Imagen 49. Dibujo con plumones bajo la sugerencia del “elefantesco”, 2022.

Imagen 50. Dibujo con lápices de color bajo el “garabato con nombre”, 2021

Imagen 51. Evidencias que muestran el acto de dibujar, 2021.

Imagen 52. Dibujo con plumines, “garabato y siguiendo al compañero”, 2021.

Imagen 53. Dibujo con plumones con la sugerencia del “elefantesco”, 2021

Imagen 54. Dibujo con barra pastel, “siguiendo al compañero”, 2021.

Imagen 55. Dibujo con acuarela “jugar a dibujar”, 2021.

Imagen 56. Dibujo con plumones, “Derivas, siguiendo al compañero, descanso y andando”, 2022.

Imagen 57. Evidencias del trabajo en casa por medio de videos, 2021.

Imagen 58. Dibujo de exploración con barra pastel, 2021.

Imagen 59. Dibujo con nescafé y mancha “dibujar como niños”, 2021.

Imagen 60 Dibujo con salpicado de tinta boligráfica, ¿Qué es eso?, 2021.

Imagen 61. Dibujo de tinta a dos manos con garabateo y rostro, 2022.

Imagen 62. Dibujo con tinta china con movimiento “elefantesco”, 2021

Imagen 63. Dibujo con medios mixtos y “garabato con nombre”, 2021.

Imagen 63. Dibujo con medios mixtos y “garabato con nombre”, 2021.

Imagen 64. Dibujo con lápiz conté negro “activando la memoria, recuerdos” ¿con quién estoy? 2022

Imagen 65. Dibujo con carboncillo ¿Quién es? con línea continua, 2022.

Imagen 66. Dibujo con lápiz de color “elefantesco mirando enfrente”, 2022.

Imagen 67. Dibujo con carboncillo “emborronamiento”, 2022.

Imagen 68. Dibujo con tinta boligráfica y acrílico “cambio de medio”, 2022.

Imagen 69. Dibujo con café y agua “dibujo con aroma”, 2021.

Imagen 70. Dibujo con café, agua y acrílico con la colita del pincel, 2022.

Imagen 71. Dibujo con café, agua, acrílico blanco y negro “garabateo”, 2022.

Imagen 72. Dibujo con barra de carboncillo graso “calentamiento con garabateo”, 2022.

Imagen 73. Dibujo a tinta china con plumilla artesanal “cambio y memoria visual”, 2022.

Imagen 74. Evidencias de carpeta con el desarrollo de calentamiento en casa, 2022.

Imagen 75. Dibujo con carboncillo “garabateo, línea continua y memoria visual”, 2022

Imagen 76. Dibujo con lápiz de color de “trazo contorno y memoria visual”, 2021.

Imagen 77. Dibujo “descubrir observar, punteo con tinta boligráfica”, 2021.

Imagen 78. Dibujo con tinta boligráfica “Cuerpo y movimiento elefantesco”, 2022

Imagen 79. Dibujo con tinta boligráfica “garabato controlado con concepto” 2022

Imagen 80. Dibujo con bolígrafo “garabateo y memoria”, 2021

Imagen 81. Dibujo con bolígrafo “esquemmatización”, 2022.

- Imagen 82. Dibujo con bolígrafo “escritura y garabato”, 2021.
- Imagen 83. Dibujo con bolígrafo “esqueleto y músculos”, 2021
- Imagen 84. Dibujo con barra pastel “detalle con trazo continuo”, 2021
- Imagen 85. Dibujo con carboncillo natural “emborronar y garabateo”, 2021
- Imagen 86. Dibujo con carboncillo natural “emborronar, rayar controlar”, 2021
- Imagen 87. Dibujo con carboncillo “emborronamiento y negación”, 2021.
- Imagen 88. Dibujo con carboncillo “derivas, descanso y trayectoria”, 2021.
- Imagen 89. Dibujo con carboncillo “definición, negación y aceptación”, 2021.
- Imagen 90. Detalle de evidencias de “experimentación”, 2021.
- Imagen 91. Dibujo con carboncillo “experimentación sobre papel de color y emborronamiento”, 2021
- Imagen 92. Dibujo con “emborronamiento y memoria activa”, 2021.
- Imagen 93. Dibujo sobre papel calca y su registro “dibujo doble ciego” (clase presencial), 2022.
- Imagen 94. Dibujo con barra pastel “colaboración, el contexto actual” (clase presencial), 2022.
- Imagen 95. Dibujo con barra pastel “colaboración, el contexto actual” (clase presencial), 2022.
- Imagen 96. Dibujo de exploración del medio “sorpresa”, 2022
- Imagen 97. Dibujo de gran formato con barras pastel grasos “emborronamiento definido”, 2022.
- Imagen 98. Dibujo con bolígrafo “garabateo con modelo vivo” (clase presencial)
- Imagen 99. Tríptico, dibujo con técnicas diversas, modelo vivo, “activando la imaginación” (clase presencial), 2022.
- Imagen 100. Dibujos de detalle con diversas técnicas, 2022.
- Imagen 101. Dibujo con acuarela y bolígrafo “modelo en vivo bajo la instrucción de cambio”, 2022.
- Imagen 102. Dibujo con grafito y acuarela con bolígrafos, “modelando”, 2022.
- Imagen 103. Dibujo con plumilla y tinta con referente visual “activando la heurística”, 2022.
- Imagen 104. Dibujo con sanguina sobre muro “detalles”, 2022.
- Imagen 105. Dibujo con lápiz conté negro “modelo vivo”, 2022.
- Imagen 106. Dibujo con tinta y plumilla y referente visual “otra mirada, dibujar sin ver”, 2022.

- Imagen 107. Dibujo con tinta aguada “dibujando al compañero”, 2022.
- Imagen 108. Dibujo con sanguina y carboncillo “emborronado clásico”, 2022.
- Imagen 109. Dibujo con lápiz de color “mi dibujo, mi trazo y mi gesto”, 2022.
- Imagen 110. Dibujo con tinta sepia “pseudorealismo, mi trazo”, 2022.
- Imagen 111. Dibujo con garabateo y plumones “jugar a dibujar como niños”, 2022.

