

**IV. ACERCA DE LOS PROGRAMAS
DE ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN
LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE
ARTE EN MÉXICO**

José María Aranda Sánchez

El propósito de este capítulo es exponer las opiniones y puntos de vista de los actores directos del proceso en estudio, recabados por medio de un cuestionario semi-estructurado aplicado a 15 docentes de las universidades: Autónoma de Baja California (2), Universidad Nacional Autónoma de México (2), Autónoma del Estado de Hidalgo (3), Autónoma del Estado de Morelos (3), Autónoma del Estado de Querétaro (2), Universidad Veracruzana (2) y Escuela Superior de Artes de Yucatán (1). Las respuestas obtenidas han sido tratadas en conjunto, a fin de identificar posibles tendencias y orientaciones principales, con base en las cuales generar una reflexión acorde con los objetivos de la investigación.

En tal sentido, el contenido de las siguientes líneas radica en las interpretaciones que hemos construido al contrastar teoría y conceptos con las enunciaciones de los profesores, a partir de considerar que los discursos enunciados por ellos constituyen prácticas (no solo dibujísticas) estéticas institucionalizadas donde los sujetos se incluyen en las verdades que afirman.

Los ejes centrales para desarrollar este texto son: Importancia del dibujo, concepción del dibujo; los programas para la enseñanza del dibujo; el dibujo y los planes de estudio; las estrategias didácticas y pedagógicas; los objetivos de los cursos; los estudiantes de dibujo; la infraestructura para su enseñanza-aprendizaje y; otra serie de cuestiones relacionadas con el tema.

A fin de poder interpretar las declaraciones en torno a la importancia del dibujo, partimos de considerar que ya en la modernidad éste no era considerado un campo o área disciplinar por sí solo; pero antes el dibujo funcionaba como un lugar en el que se planeaba y concretaba como diseño la idea de la pintura que le seguía; en tanto que el artista moderno realiza sus dibujos como una acción que se continúa hasta la pintura, o como una contienda previa al "enfrentamiento" con el lienzo. Y ya sea como acto previo o en términos de

planeación y proyección, no se fragmenta del proceso de creación de la pintura, y tampoco se pondera como un arte en particular y con posibilidad de presentarse como obra artística completa y acabada. Lo que significa que se concibe como una etapa de configuración y construcción anteriores al abordaje de la pintura, lo que implica que el artista piensa en pintura al llevar al cabo el dibujo; pero también como una etapa en tanto proceso y acción semejante a la pintura. Es decir, un lugar donde se aborda y piensa la pintura.

Ahora bien, en la posmodernidad, la definición y construcción de un campo autónomo resulta inviable, puesto que lo universal y lo individual han sido desplazados por la diferencia, lo relativo y la diversidad de la otredad (Tirado, 2011). Esto último se asocia con la flexibilización disciplinar, asumida desde una concepción del medio artístico como un territorio híbrido, en el cual el arte pierde sus límites y se vincula con lo que formalmente no lo es, es decir, un arte en general donde se han borrado las fronteras dando lugar a una forma de territorio nómada.

En este sentido, en la época posmoderna que vivimos, el dibujo tiene su lugar y razón en diferentes zonas o dimensiones de la obra, ya sea como producto en una capa de una creación; modificándolo para construir narrativas. En una palabra: en la obra posmoderna, a diferencia de lo que sucedía en la modernidad, el dibujo no forma parte del todo formal, discursivo y práctico; sino que es posible diferenciar claramente las etapas del proceso en las que el dibujo interviene.

No obstante estas ideas, es un lugar común aceptar que, en la enseñanza del dibujo, lo central radica en el proceso de mirar, puesto que, como afirma Berger, se trate de una línea, una zona de color, lo importante no estriba en que registre lo que se ha visto, sino por aquello que le llevará a seguir viendo. En otros términos, cada marca que se plasma en el papel es como

una piedra pasajera desde la que se salta a la siguiente en un continuo que atraviesa el tema dibujado "...como si fuera un río, hasta que lo haya dejado atrás" (Berger, 2014: 8).

De acuerdo con Berger, esto último, más semejante a un documento autobiográfico que notifica el descubrimiento de un suceso, que puede haberse visto, recordado o imaginado. A diferencia, una obra "terminada" es un intento de construir un acontecimiento como tal. Y cabe recordar que únicamente cuando el artista logró un cierto grado de libertad "autobiográfica" individual surgieron los dibujos tal como los concebimos actualmente. Asimismo, el autor permite considerar los factores técnicos que amplían la distinción entre dibujo de trabajo y obra "acabada", al referirse al mayor tiempo dedicado para pintar un lienzo o esculpir un bloque, así como la mayor escala de trabajo, y el problema de manejar a la vez el color, el pigmento, el tono, la textura y otras variables; mientras que el lenguaje "taquigráfico" del dibujo aparece como relativamente sencillo y directo.

Pero, la distinción principal que interesa resaltar aquí radica en cómo funciona el psiquismo del artista, si consideramos que el dibujo, por lo general, es una obra privada, que básicamente se vincula con los requerimientos del artista; en tanto que un lienzo o una escultura terminados son esencialmente obras públicas, es decir, que se exponen y que por lo mismo tienen que responder a criterios de visibilidad propios de los sitios de exhibición.

En correspondencia con este rasgo del dibujo en la actualidad, encontramos que la mayoría de los entrevistados coinciden en que el programa es tomado como base para todas las áreas de la enseñanza artística. De hecho, está planeado para ofrecer las herramientas básicas, ya que se ven temas como técnicas, desarrollo y observaciones, ya sea como soporte o como base. Asimismo, los programas de dibujo se relacionan en función

de otras asignaturas, como técnicas de expresión gráfica y de ilustración. En dibujo como unidad de aprendizaje se ofrece a los estudiantes las herramientas teórico-técnicas y se aplican en otras áreas.

El dibujo se ubica como base estructural, reflexiva y de práctica continua previa al desarrollo de los diversos talleres y disciplinas artísticas y diseñísticas. Por ello, apoya en la concepción formal de proyectos plásticos en otras disciplinas a la vez que fundamenta el concepto personal del dibujo. Como materia de formación básica podría considerarse una disciplina de apoyo que va de la mano con educación visual, color, análisis de las vanguardias artísticas, y más adelante con dibujo de representación y diversos talleres.

El dibujo destaca por ser una herramienta de expresión, imprescindible en todas las áreas de la formación artística, observándose un interés por situar los proyectos de cada estudiante como ejes de integración, unificando teoría y prácticas, con diversos intentos, siempre incorporando las experiencias de cada curso y ciclo escolar.

Entre los lineamientos para la realización de los programas de dibujo, predominan la discusión colectiva, con profesores, directores y coordinadores; con base en contenidos y propuestas. Según los niveles o grados de la asignatura, por ello, tanto de lo general a lo particular; de lo sencillo a lo complejo; pero también a partir de las habilidades para el dibujo de imitación. Igualmente importante considerar el proyecto de dibujo, la investigación visual y conceptual en el desarrollo del trabajo final. De ahí que otro factor sea el dibujo como disciplina artística y base para otras técnicas; la experimentación en técnicas mixtas, y la producción de obra, sin dejar de incluir la introducción a la teoría, análisis y técnica artística. Por ello se aceptan los principios básicos del dibujo, el reconocimiento del proceso de percepción visual, y propiamente las técnicas del

dibujo. Así que se vincula todo ello con el perfil de egreso; los recursos disponibles en la institución; visitas a galerías, estudios de artistas invitados a clase, proyectos, modelos, exposiciones, cine y teatro, entre otras actividades.

En relación con el proceso de revisión y/o aprobación de los programas de dibujo, el estudio de campo aportó algunas variantes; pero mayoritariamente se trata de prácticas que vienen funcionando favorablemente con modalidades: ya sea revisión al final de la primera generación, o bien se convoca a varios docentes para elaborar la carta descriptiva y posteriormente es aprobada por una comisión con profesores, directores y coordinadores. O sea partiendo del programa institucional y su adopción a varios años de experiencia. También está la revisión a cargo de las academias de formación básica, o las academias de artes plásticas; incluso se puede entregar el programa a la coordinación académica y se confía en la capacidad del profesor contratado, por lo cual, en esos casos, no es común una revisión o modificación de los programas.

Acerca de si se lleva al cabo una evaluación al final del curso de dibujo, se presentan varias posibilidades: Se valoran los alcances obtenidos de manera visual y las destrezas obtenidas. También en la estructuración de las ideas y técnicas; asimismo, la aplicación de los conceptos y herramientas en problemas concretos de expresión, y se corroboran soluciones técnico-formales de acuerdo a necesidades de expresión. La idea general es que las evaluaciones son indispensables por día para el logro de objetivos, tanto sugeridos por el que dirige como por los estudiantes para la comprensión de los ejercicios y objetivos, así como su desarrollo. Y esto tanto más que al final del curso, en reflexiones compartidas, aciertos y errores, a fin de retroalimentar el siguiente curso.

También prevalece la práctica de la evaluación permanente, al final de cada tema, donde se contrastan objetivo y resultados

según criterios derivados de las áreas psicomotriz, cognoscitiva y afectiva. Lo que supone identificar en qué parte del curso hubo problemas, y saber si el tiempo que plantea el programa es el adecuado y si se solventarán las necesidades.

Otra opción es la evaluación en grupo, para que los estudiantes puedan tener voz y crítica; y solo en dos casos se menciona que se evalúa a los estudiantes pero no al programa, al menos no por parte de la academia, sino a través de los criterios que apuntan a las estrategias pedagógicas y hacia el mejoramiento constante de las prácticas educativas.

En cuanto a la realización de un proyecto dibujístico como parte del programa de dibujo encontramos que no en todos los casos esto es así.

En efecto, si bien mayoritariamente se trabaja con un proyecto de dibujo, ya sea por su carácter expresivo, y debido a que se tiene que ejercitar, ensayar y posteriormente se propone el trabajo según las motivaciones y conocimientos de los estudiantes, puede depender del proyecto de cada uno, o bien los objetivos, al ser consecutivos, implican que únicamente hasta el cuarto nivel es cuando se realiza el dibujo propiamente: primero mirar, después representar, en seguida desarrollar, y entonces proponer. En algunos casos no se piden proyectos; pero en otros, con base en cartas programáticas, sí implica la realización de varios proyectos. Incluso es posible que, según la competencia a evaluar, en la experiencia educativa un proyecto tenga un porcentaje en el conjunto de actividades.

Ahora bien, en lo relativo a las estrategias didácticas/ pedagógicas para abordar el programa y desarrollar el curso, encontramos una diversidad de abordajes, todos ellos con un sustento y formalización del trabajo. Así, pueden ser estrategias a partir de lecturas de textos teóricos y dibujo constante, sin emplear el tiempo en instrucciones sino ejerciendo la práctica y reflexión durante o después del dibujo, a partir de lo realizado.

Aquí la concepción personal del maestro influye en el dibujo. Cercanas a lo anterior, hay estrategias teórico-prácticas, realizando paralelamente ejercicios prácticos y discusión sobre lecturas, así como actividades dibujísticas que implican trabajo colectivo.

Otra alternativa está en abordar la enseñanza del dibujo en forma individual, a partir de las necesidades de cada estudiante. Las unidades temáticas se amoldan a las carencias de cada uno. Una variante es proceder desde la experimentación, sensibilización, reflexión, diálogo, confrontación de los temas a tratar, tanto en lo conceptual como en lo formal. Desde luego que se mantienen las estrategias con base en el uso de modelos humanos e inanimados; análisis técnico-formal de imágenes gráficas; copia y dibujo del natural. Pueden mostrarse además ejemplos de los resultados esperados de cada ejercicio. El docente enseña cómo realizarlo, y se completa con la retroalimentación de lo alcanzado por cada uno.

Hay modalidades: exposición por temas en parejas; ejercicios de dibujo en pareja y grupal. Investigación acerca del dibujo; bienal internacional de arte visual universitario, programa editorial. Existe mucho interés, además, por el trabajo en equipo, estrategia en la que es muy importante la comprensión de los conceptos que se manejan y son utilizados por el grupo. Se presenta interés por el análisis de artistas y actores, la sintaxis visual, los procesos creativos, las funciones metalingüísticas y otros tópicos: se trata de "agotar" la teoría y después la práctica. En esta idea se trabaja a partir de un proyecto teórico una serie de obras.

Finalmente, a partir de una visión humanística que tiene mucha importancia en las estrategias, se consideran las historias de vida, con actitud receptiva para coadyuvar a la enseñanza. Y se diseñan ejercicios para realizar fuera del

aula con revisión grupal en el aula, ya se trate de dibujo de imitación (fenomenología): modelos humanos, objetos, arquitectura, paisaje, y otros; dibujo y concepto, que incluye la conceptualización misma del acto de dibujar en los contextos del arte visual contemporáneo (dibujo expandido). Y proyectos individuales, con revisiones periódicas; revisión de obra y métodos de producción de dibujantes y otros autores gráficos.

Los temas de los programas de dibujo es de mucho interés en esta investigación, encontrando que todos los entrevistados afirmaron ser suficientes; aunque los docentes buscan ampliar los contenidos de los programas bajo la idea de que mientras se dibuja también se reflexiona. Igualmente, "en el terreno" surgen nuevos enfoques que es necesario explorar; así como analizar la pertinencia de otros temas que podrían moverse a una órbita externa en cuanto a su importancia académica. También aparece la posición de los docentes para quienes nunca serán suficientes los temas vistos; pero si de satisfacción por abarcar de diversas maneras que provocan cambio en los estudiantes, ya sea en prácticas o concepciones.

Lo más aceptado es que dentro del programa los temas sí son suficientes; pero haría falta la extensión de la asignatura en el plan de estudios; aunque hay opiniones de que es importante hacer énfasis en los talleres de dibujo desde los primeros semestres, como base para las demás técnicas. Se trata de incluir la revisión y actualización de los programas para cotejar los temas y mejorar.

Respecto del tiempo para abordar y cumplir con el programa de dibujo, las opiniones de los entrevistados se dividieron, siendo mayoritaria la respuesta afirmativa; aunque las razones a favor también consideran que lo mejor sería aumentarlo, para optimizarlo dentro de la libertad de cátedra, y en el marco de la flexibilización. Las respuestas negativas no registraron puntos de vista complementarios.

El tema del espacio y equipamiento necesarios y/o idóneos para el desarrollo del curso de dibujo muestra que la situación es que el 50 por ciento de los entrevistados afirma que sí se cumple en general con espacio y equipamiento; mientras que el otro 50 por ciento opina que no se cuenta con lo necesario. Lo principal es: espacios amplios, restiradores, soportes e iluminación. Idealmente, un muro libre para realizar dibujos de gran formato, así como una papelería suficiente para guardar trabajos en proceso. Cuando la respuesta es negativa, se indican las principales limitantes: espacio e iluminación; pero el número de estudiantes puede afectar el funcionamiento adecuado; o bien si el equipo está deteriorado y el espacio es reducido, la funcionalidad del taller se ve afectada.

Un punto central en la enseñanza y evaluación del dibujo lo constituye la forma y detalle con que se expone a los estudiantes el objetivo del curso. Por ello, encontramos una versatilidad que muestra las constantes y las alternativas en esta acción: a) varios docentes prefieren explicarlos sobre la marcha, planteando en términos generales para qué sirve el ejercicio; b) en otros casos, se explica con ejemplos, haciendo acuerdos terminológicos y vinculando el objetivo con las demás asignaturas del semestre y posteriores; c) de hecho, al iniciar el curso los alumnos conocen el programas por parte del profesor y se les ofrecen ejemplos de cuales son las actividades a desarrollar y sus objetivos, a fin de que comprendan el objetivo general del curso; d) para otros docentes, el objetivo del curso es que adquieran libertad para desarrollar sus inquietudes a través de sus proyectos, con orientación del profesor.

En relación con el punto anterior, se captó la opinión de los profesores en cuanto a la manera en que los estudiantes desarrollan los conocimientos implícitos en el objetivo del curso. Al respecto, una idea establece que el alumno tiene que comprender el objetivo para poder comprometerse en el curso, y así eleva sus niveles de exigencia. Asimismo,

mediante la comprensión de ejercicios con la finalidad de que los emplee en trabajos formales. Esto supone motivación y entusiasmo; aunque inicialmente pueden aparecer problemas de comprensión de los objetivos; pero paulatinamente van concentrándose más en relación con los requerimientos, a que nuestra labor como guía es central. También se logra con ejercicios guiados, en un principio preparación y ejecución del proyecto, acompañado de sesiones de crítica dadas por el maestro y sus compañeros. En general, se estima que se consigue mediante la práctica, principalmente.

En relación con lo anterior, la evaluación de cada alumno es parte central del programa, ponderándose cada ejercicio, comúnmente dividiendo el semestre en dos, siendo en el primero solo de asistencia y entrega de trabajo; mientras que en la segunda parte se dan pautas para decidir cómo se hacen dos calificaciones: cuantitativa (un trabajo) y cualitativa, por medio de la revisión de todos los trabajos en el lapso considerado. Otra forma es que se cuente con una ficha personalizada en la cual se registra semanalmente el avance obtenido en las áreas psicomotriz, cognoscitiva y afectiva. Se realiza una autoevaluación y discusión de los resultados. También pueden plantearse indicadores que se trabajan en diversas evaluaciones, como, trabajo en clase, trabajo semanal por pareja, examen y libreta de dibujo. Incluso puede registrarse el cumplimiento en exposiciones de trabajos individuales, revisión de trabajo en casa, y revisión de ejercicios en clase, que puede ser colectivo.

Ahora bien, los profesores consideran que los logros de los cursos, en general, son acordes con los objetivos iniciales; aunque algunos proyectos puedan quedar en el tintero debido a la naturaleza de la materia, puesto que en ocasiones se requieren actividades extra-muros o de intervención de espacios públicos o institucionales para los cuales se necesita autorización oficial y esta no se consigue. Es común lo anterior; sin embargo,

generalmente sí se obtienen los resultados deseados, de acuerdo a los objetivos, la disciplina y la constancia en ejercicios extra clase, que son muy importantes para complementar logros. No obstante, reducir a cero la distancia no es el propósito principal, pues depende mucho de cada actividad y aptitud del alumno; el programa y las actividades no las determina cada quien aisladamente. Numéricamente, hay cierto acuerdo en que los objetivos se alcanzan en un 80%, ya que también hay que tener en cuenta suspensiones de clases, así como el hecho de que muchas veces el programa es como un simulacro. Esto es, es importante crear una actividad final como objetivo, ya sea una exposición, una participación en un concurso externo u otras acciones. Por otro lado, la mala transversalidad entre materias o asignaturas causa estrés en el estudiante, porque su psique y su labor se compartimenta. De ahí la importancia de asignar al profesor horas de trabajo colegiado, es decir, eliminar el vicio del tabulador educativo centrado en "horas frente agrupo".

Particularmente en torno a los temas y ejercicios que se realizan, ante la pregunta de si se otorga más importancia a los aspectos sintáctico-constructivos o a los teóricos, los puntos de vista son diferentes. De un lado, hay quienes consideran que al aspecto semántico, debido a la naturaleza del taller; pero siempre apoyado por las vivencias de los estudiantes y vinculado a su vez por informaciones pertinentes del aspecto programático. Por otro lado, las consideraciones teórico-técnicas tendrían prioridad en la instrumentación de los ejercicios; aunque la expresión de cada alumno es lo que más importa. Otros docentes estiman que procuran un sustento teórico en un 40%, y uno sintáctico-constructivo en un 60%.

Profundizando e "hilando más fino", en la evaluación de cada alumno, es interesante tener en cuenta que los aspectos esenciales de la misma se orientan hacia: disciplina (trabajo en clase y libreta); adquisición de conocimientos, tanto en

el trabajo formal como en los exámenes parciales y final: cumplimiento, organización, estructura narrativa. El acento está en que se pone una problemática a resolver y se evalúa de acuerdo a la relación entre las intenciones iniciales y los resultados objetivos observados en las obras terminadas. Por ello, también cuenta la calidad del trabajo final; aunque sin dejar de registrar el avance con relación al empiezo y fin de curso. Incluso, cuenta la puntualidad, las aportaciones y propuestas personales, así como la entrega a tiempo de los trabajos.

Más aún, cuando exploramos el punto de ¿en qué porcentaje se espera que los alumnos apliquen modelos, reglas y/o parámetros del dibujo (deducción); desarrollen un modelo particular de abordar los temas y/o el desarrollo de un tipo de dibujo particular (inducción); o bien desarrollar completamente su creatividad (abducción)? Las respuestas varían significativamente, ya que en algunas respuestas los porcentajes correspondientes fueron: 20, 60, 20 respectivamente; mientras que en otros quedaron: 40, 30, 30; incluso 10, 60, 30, o 35, 30, 35, y también 30, 30, 40.

También se plantea un esquema de mayor complejidad en este aspecto: Abducción de 1er. Grado, elección y manejo de variables en un código definido. Conlleva manejo y dominio de desplazamientos dentro de un programa estable. Abducción de 2do. Grado: conexión y elección de variables fuera de códigos establecidos, desplazamientos metafóricos y analógicos. Aquí aplica la capacidad de reflexionar un programa para el desplazamiento de éste hacia otros saberes, con estrategias analógicas y metafóricas. Abducción de 3er. Grado: instauración de un código posible bajo multiplicidad de conexiones. Las respuestas, grupalmente, no fueron tan definidas, ya que varios docentes, si bien consideraron aplicable el esquema, no en todos los casos afirmaron haber llegado a las abducciones de segundo y tercer grado; aunque,

con otros términos, si identifican actividades paralelas en otras asignaturas, o incluso actividades personales para representación. Varios cuestionarios quedaron sin respuesta en esta pregunta.

Lo que sí registró un cierto acuerdo más general es que la mayoría de los profesores están muy conscientes de que su materia aborda el dibujo en un contexto contemporáneo. Sobre todo porque consideran que, con base en los métodos y las técnicas de dibujo, que se fundamentan en la historia del arte, y a partir de su aplicación al estudio se procura que el estudiante asuma una actitud reflexiva, se apropie de la técnica y métodos y lo aplique bajo sus propios contextos, haciendo uso de los contenidos del programa, para su beneficio en el arte actual, o su forma profesional de abordar su carrera. Y esto siempre desde una institución académica donde la investigación es lo primero (idealmente) sobre la mercantilización de las artes. Igualmente se habla de dibujo contemporáneo y arte relacional. Se pretende que el alumno desarrolle sus capacidades de expresión dentro del campo de los elementos fundamentales del dibujo, generalmente se orienta a gestualismo y expresionismo.

Este tema es asumido por los entrevistados tanto como un hecho; pero también como posibilidad, en la medida que se trata lo contemporáneo en el sentido de abordar referentes de artistas contemporáneos, principalmente latinoamericanos y sudamericanos; pero reflexionando en la práctica actual, con un buen análisis de los modos de ver en la contemporaneidad.

Ahora bien, en este mismo tema, se expresan opiniones en el sentido de que no hay una única postura artística contemporánea, que rija el programa pero el proceso formativo incluye aspectos y conceptos presentes en el arte contemporáneo, como énfasis en procesos de percepción, exploración técnica de formatos, cruces con otras disciplinas

artísticas y de conocimiento en general. Algunos profesores, más aún, indican que podrían considerarse dentro de la estética de la emergencia, situándose en una sociedad de necesidades creativas, en las cuales el dibujo es la solución de la emergencia, ante el mundo contemporáneo. Por ello, también se menciona la eventual disolución de las disciplinas artísticas. La eliminación del dibujo como fundamento hacia una concepción del dibujo como una estrategia artística más. Esto vuelve al dibujo tan prestigioso como la pintura cromática, la escultura o la fotografía, además de que devuelve libertad para seguir especializaciones propias: historia, tatuaje, performance gráfico, dibujo textil, etcétera.

Un punto más que interesa considerar tiene que ver con el posible marcado carácter del programa hacia lo icónico, indexal o simbólico. Las réplicas son diversas: lo mismo se inclinan por lo icónico, que por una combinación de dos o los tres énfasis; aunque también mencionaron la idea de proceso, o proceso/concepto.

FUENTES DE CONSULTA

I. EVALUACIÓN Y LEGITIMACIÓN

- Alder, H. (2003) *Inteligencia Creativa, Consejos para aumentar su cociente de creatividad*, México, Editorial Aguilar.
- Bourriaud, N. (2009) *Radicante, una estética de la globalización*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Callinicos, A. (2003) *Un manifiesto anticapitalista*, España, Letras Críticas.
- Castro, F. (2012) *Contra el bienalismo, Crónicas fragmentarias del extraño mapa artístico actual*, España, Akal.
- Foucault, M. (1968) *Las palabras y las cosas, México*, Editorial Siglo XXI.
- Gardner, H. (1983) *Inteligencias múltiples*, España, Paidós.
- Latour, B. (1992) *Ciencia en acción, como seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*, España, Editorial Labor.
- Lacan, J. (2009) *De otro al otro, Libro 16*, Compilación, España, Editorial Siglo XXI.
- Mouffe, C. (1999) *En torno a lo político*, España, Paidós.
- Rancière, J. M. Tijoux (trad.) (2006) *Política, Policía, Democracia*, Chile, Lom Ediciones.
- Toscano, J. (2014) *Versus Round 15, Un ensayo rompedor, Javier Toscano contra el arte contemporáneo*, México, Tumbona Ediciones.
- Villalobos, Á. (2011) *Cuerpo y Arte contemporáneo en Colombia*, Editorial Trilce.

Otras fuentes:

- Alexy (2007) *Cuestiones Constitucionales* Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88501716> Consultado el 11 de agosto de 2015.
- Roca, L. (2010) "Lo simbólico como el orden necesario del lenguaje y de la ley" en *A Parte Rei* 70.

II. DIBUJO, POSMODERNIDAD Y METODOLOGÍA SEMIÓTICA

- Bertalanffy L. (2003) *Teoría general de los sistemas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Chatelet, F. (1984) *Historia de la filosofía*, España, Cátedra.
- Deladalle, G. (1996) *Leer a Peirce hoy*, Barcelona, Gedisa.
- Dor, J. (1997) *Introducción a la lectura de Lacan – El inconsciente estructurado como lenguaje*, Barcelona, Gedisa.
- Faerna, Á. M. (1997) *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, España, Siglo XXI.
- Gómez, J. J. (coord.) (1999) *Las lecciones del dibujo*, España, Cátedra.
- Lyotard, J. F. (2003) *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona, Gedisa.
- Morin, E. (1994) *El método. El conocimiento del conocimiento*, España, Cátedra.
- Morin, E. (1997) *El método. La naturaleza de la naturaleza*, España, Cátedra.
- Peirce, C. (1997) *Casos degenerados*, traducción de Fernando C. Vevía. Disponible en: <http://.unav.es/gep/>
- Peirce, C. (1999) *Tricotomía*, traducción de Uxia Rivas. Disponible en: <http://.unav.es/gep/>
- Pérez, F. (1988) *Los placeres del parecido. Ícono y representación*, España, Visor.
- Watzlawick, P. (1995) *Cambio – Formación y solución de los problemas humanos*, Barcelona, Herder.

III. DEFINICIÓN Y MODELO ESTRUCTURAL DEL DIBUJO

- Del Valle, G. (2001) *En ausencia del dibujo. El dibujo y su enseñanza tras la crisis de la academia*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Díaz, R. (2007) *El dibujo del Natural en la época de la postacademia*, Madrid, Akal.

- *Drawing Now. Between the Lines of Contemporary Art* (2011) New York, I.B. Tauris.
- Gardner, S. (ed.) (2012) *Writing on drawing. Essays on drawing, practice and research*, Bristol, Intellect Books.
- Gómez, J. J. (1999) *Las lecciones del dibujo*, Madrid, Cátedra.
- Malbert, R. (2015) *Drawing People. The human figure in contemporary drawing*.
- Nicolaides, K. (2014) *La forma Natural de dibujar. Plan de Trabajo para estudiantes de arte*, México, UNAM.
- Optaman, L. (coord.) (2001) *Drawing now. Eight propositions*, New York, Museum of Modern Art.
- Valli, M. y A. Ibarra (2013) *Walk the line. The art of drawing*, Londres, Laurence King.

IV. ACERCA DE LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE ARTE EN MÉXICO

- Berger, J. (2014) *Sobre el dibujo*, México, Ed. Gustavo Gili.
- Tirado, B. (2011) *Análisis del dibujo en la posmodernidad: flexibilización disciplinar, prácticas artísticas y modelo curricular*, Tesis de Maestría en Artes Visuales, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Enseñanza y evaluación del dibujo en los estudios superiores de arte en México.
de Alvaro Villalobos Herrera, José Luis Vera Jiménez coordinadores.
Janitzio Alatrste Tobilla, José María Aranda Sánchez.
Se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2017 en Editorial Torres
con domicilio en: Coras, Manzana 110 Lote 4 interior 3, Colonia Ajusco
Delegación Coyoacán C.P. 04300 Ciudad de México, México.

La edición consta de 500 ejemplares en papel couché de 135 grs
en interiores y cartulina sulfatada de 12 puntos para forros.
Para su composición se utilizaron la fuente New Athena Unicode.