

Huberta Márquez Villeda

Enseñanza-aprendizaje del dibujo desde la experiencia docente: Acercamiento sensible al grupo participante de la investigación en contexto complejo

Páginas 107-133

En:

Transformaciones y retos de la educación en las artes y los diseños (tomo 2) / Alma Elisa Delgado Coellar, Juana Cecilia Angeles Cañedo & Daniela Velázquez Ruíz, coordinadoras. Panamá: Universidad Euroamericana, Coordinación de Investigación y Posgrado, 2023.

ISBN 978-9962-8555-5-2

Relación: <http://hdl.handle.net/11191/9718>

Universidad
Autónoma
Metropolitana
Casa abierta al tiempo **Azcapotzalco**

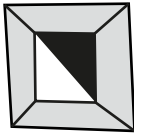
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Azcapotzalco

CYAD
Ciencias y Artes para el Diseño

División de
Ciencias y Artes para el Diseño



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como [Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

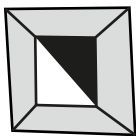


CAPÍTULO 4. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DIBUJO DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE: ACERCAMIENTO SENSIBLE AL GRUPO PARTICIPANTE DE LA INVESTIGACIÓN EN CONTEXTO COMPLEJO

Huberta Márquez Villeda

RESUMEN

Lo que motivó este trabajo se centra en la observación de la práctica docente en la enseñanza-aprendizaje del dibujo, ya que se detectó que los estudiantes se ven inmersos en la problemática de que su experiencia del aprendizaje del dibujo versa en hábitos arraigados sobre el acto de dibujar que inhiben nuevas experiencias. Se planteó el objetivo de sistematizar prácticas dibujísticas para que los estudiantes experimentaran un aprendizaje para la vida. Así que, por medio de la recuperación de la experiencia docente, de la escucha,



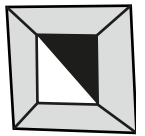
la narrativa y la charla en relación con las prácticas, se obtuvieron datos sustanciales que permitieron proponer hacer un levantamiento de información para ser interpretada y contrastada con el fin de crear nuevas experiencias de aprendizaje con impacto en la vida personal y académica. Como conclusión se ha obtenido que involucrar al estudiante en su proceso de aprendizaje hace que este no sea un proceso efímero y lineal sino, que sea un aprendizaje cíclico inmerso en una vivencia que impacte en sus experiencias de vida.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza-aprendizaje, dibujo, práctica docente.

ABSTRACT

What motivated this work focuses on the observation of the teaching practice in the teaching-learning of drawing, since it was detected that the students are immersed in the problem that their learning experience of drawing deals with deeply rooted habits about the act. of drawing that inhibit new experiences. The objective of systematizing drawing practices was raised so that students could experience learning for life. So, through the recovery of the teaching experience, listening, narrative and talk in relation to the practices, substantial data was obtained that allowed us to propose a survey of information to be interpreted and contrasted in order to create new learning experiences with an impact on personal and academic life. As a conclusion, it has been obtained that involving the student in their learning process means that this is not an ephemeral and linear process, but rather a cyclical learning immersed in an experience that impacts their life experiences.

KEYWORDS: Teaching-learning, drawing, teaching practice.



INTRODUCCIÓN: LA ENTRADA AL LABERINTO

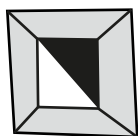
¡Me hubiese gustado que todos los estudiantes de dibujo a cargo participaran en esta investigación, ya que cada uno tiene historias de vida muy diferentes, aún a pesar, de que todos son estudiantes universitarios, eso, no fue posible, sin embargo, cada uno ha dejado para esta investigación una reflexión de donde partir!

Considerar una muestra de estudio parecía fácil, no obstante, enfocarse en ella significó definirla y entenderla. En este sentido, el siguiente cuadro (Tabla. 1) se dispone como una descripción simple de la muestra que participó activamente en la investigación, donde se aplicaron tres prácticas dibujísticas, basadas en el juego, la curiosidad y la sorpresa, que se diseñaron por medio de la sistematización de la experiencia docente como discurso estratégico de la enseñanza del dibujo.

TABLA 1. *Generalidades de la muestra que participaron en las prácticas dibujísticas.*

Participantes	Estudiantes (variable)
Procedencia	FES Cuautitlán-UNAM
Licenciatura	Diseño y Comunicación Visual, presencial y a distancia
Semestre	Séptimo
Asignatura	Diseño y Comunicación Visual, presencial y a distancia
Cualidad	Optativa
Horario de clase	Viernes 10 a 14 horas
Tipo de asignatura	Práctica

FUENTE: *Huberta Márquez Villeda (2021).*

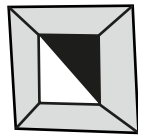


Volviendo a la idea que originó esta investigación, esta fue abstraída de un conjunto de observables en distintas circunstancias y momentos de la enseñanza del dibujo, por ejemplo: en la impartición del programa de asignatura de dibujo presencial y a distancia; en cursos intersemestrales de dibujo que han exhortado a la renovación y la experiencia del placer de dibujar; así como pláticas espontáneas con los estudiantes en torno a su aprendizaje del dibujo; en conferencias temáticas y otras situaciones no dadas en el espacio de las clases curriculares, pero sí en la atmósfera académica, consideradas como oportunidades que fueron aprovechadas para reflexionarse desde la perspectiva docente.

Recuerdo en este momento que, entre el año 2010 y el año 2017, después de la clase decían algunos estudiantes, maestra, ¿puedo hablar con usted después de la clase? Y su máxima preocupación era: lo que pasa es que, yo no sé dibujar, ino soy un buen dibujante! Declaraciones como estas permitieron hacer de la clase de dibujo un lugar de experimentación y juego.

A su vez, también preguntaban: maestra, ¿usted cómo dibujaba cuando era estudiante? Esta sí era una pregunta compleja, pues me tenía que mover de tiempo y espacio, lo cual implicó recordar las viejas enseñanzas de maestros como Tomás Gómez Robledo y Francisco Castro Leñero, maestros-artistas que me enseñaron a disfrutar del proceso de dibujar. Experiencias que hicieron de mi estudio profesional la mejor vivencia por recobrar. El mejor lugar donde estar y el mejor tiempo para volver.

En aquella época, cuando era estudiante no tenía en mente ser docente, pero ahora situada en el aquí... Ciertamente, en el trayecto



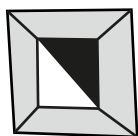
de la docencia no solo he observado aspectos cognitivos, sino que a la par he detectado aspectos vinculados con lo sensible.

PROBLEMÁTICA: OBSERVABLES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

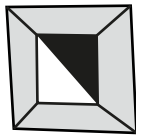
En este sentido, la siguiente tabla (Tabla. 2) muestra los aspectos observados a lo largo de mi experiencia docente (1999-2021) que me llevaron a identificar algunos problemas en torno a la enseñanza y aprendizaje del dibujo a nivel superior, centrado en la experiencia de la circunstancia al aprender a dibujar en relación con prácticas y ejercicios realizados para cubrir los objetivos, unidades y temas del programa de asignatura, sin dejar de lado la experiencia particular del estudiante en relación a sus habilidades y conocimientos.

TABLA I. Observables que se fueron concluyendo a lo largo de impartir la asignatura de Dibujo V en FES Cuautitlán y que se fueron enfatizando entre 2015 y 2019 desde el momento en que me dispuse a integrar en la docencia la reflexión de la enseñanza y el impacto en el aprendizaje.

<i>Observables en el acto de dibujar desde la experiencia docente</i>	<i>Reflexión de los observables</i>
<p>Cuando el estudiante dibuja, este puede estar en dos contrastes: Se piensa como alguien que sabe dibujar, y/o se piensa como alguien que no sabe dibujar.</p>	<p>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.</p>



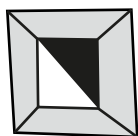
<i>Observables en el acto de dibujar desde la experiencia docente</i>	<i>Reflexión de los observables</i>
Considera referentes del manga, animé, comic, cine, series de tv. (referentes de su contexto actual).	Tiene un gusto personal por esas representaciones y copia muchas de las veces solo la apariencia.
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 las 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 sus posibilidades aplicables y expresivas.



<i>Observables en el acto de dibujar desde la experiencia docente</i>	<i>Reflexión de los observables</i>
<p>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.</p>	<p>No los tiene en su aprendizaje como algo integrador y básico de la representación gráfica, para usos distintos.</p>
<p>Los ejercicios enseñados como calentamiento, mano alzada, dibujo ciego no son tomados en serio.</p>	<p>No los incluyen en su proceso diseñístico, su creación de bocetos busca definición técnica, más que experimentación o claridad de las ideas.</p>
<p>El dibujo es considerado como un medio de expresión de sentimientos y emociones.</p>	<p>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.</p>

FUENTE: *Huberta Márquez Villeda* (2021).

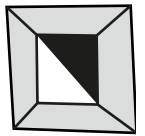
Es un hecho que en lo general el estudiante se deja guiar por el docente, muchas de las veces aprenden en función de cómo este le enseña, sin pasar por el filtro de la reflexión su propio proceso de aprendizaje, y deja de lado su experiencia plena.



Después de haber enlistado algunos observables que incitaron la investigación doctoral, la siguiente tabla (Tabla. 3) permite describir lo primordial, a partir de tres aspectos importantes: lo observado, lo reflexionado y la experiencia, en una descripción simple con énfasis en cómo el estudiante vive el aprendizaje del dibujo, y si este tiene estrategias para aprender.

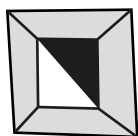
TABLA 3. *Tres aspectos simplificando información por medio de una interpretación de lo observado en la tabla de la Tabla 1 (Márquez, 2021).*

<i>Aspecto</i>	<i>Reflexión</i>
<i>Lo observado</i>	El estudiante puede pensarse como alguien que sabe dibujar, en otros casos como alguien que no sabe dibujar y también como alguien que no sabe qué dibujar. Requiere de referentes para dibujar, entre ellos predominan: los comics, superhéroes, anime, paisajes bodegones, y dibujos clásicos. En el caso del modelo vivo, el estudiante hace la referencia de la complejidad al dibujarlo y lo omite de su experiencia.



<i>Aspecto</i>	<i>Reflexión</i>
<i>Reflexionado</i>	<p>La tradición de la enseñanza del dibujo 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 un sistema de aprendizaje. El estudiante tiene habilidades técnicas y, en otro extremo, se enjuicia por no tener las habilidades técnicas, creativas e imaginativas para dibujar.</p>
<i>Experiencia</i>	<p>El estudiante vive su experiencia del dibujo desde la copia o la imitación, se frustra en su aprendizaje, ya que los resultados no son óptimos desde su perspectiva, esto lo lleva 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 lo lleva a tener una experiencia no grata.</p>

FUENTE: *Huberta Márquez Villeda* (2021).



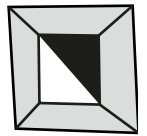
Con lo anterior, concluyo que, desde los observables, el estudiante de Diseño y Comunicación Visual que cursa dibujo no relaciona estrechamente el dibujo con asignaturas prácticas que lo requieren, esto se fundamenta en la falta de integración del lenguaje del dibujo, por otro lado, su experiencia del acto de dibujar no es grata o auténtica y, por último, es posible que desde la enseñanza no exista el objetivo de dicha integración o aplicación en lo aprendido.

Así pues, se antepone la importancia de enseñar al estudiante a valorar los ejercicios, las prácticas y las estrategias que lo apoyen en su aprendizaje del dibujo, además de considerarla como una actividad indispensable para su estudio profesional y para su propia experiencia del aprendizaje del dibujo para llegar a un conocimiento trascendental en la vida profesional.

Por lo tanto, en virtud del discurso anterior, la siguiente Tabla (Tabla. 4) concreta la problemática en la que el estudiante se encuentra en el acto de aprender a dibujar desde la observación docente que direcciona y focaliza la investigación en curso:

TABLA 4. *Reflexión de los observables enlistados en las tablas 1 y 2 para la delimitación del problema.*

<i>Aspecto</i>	<i>Reflexión</i>
<i>Delimitación de la preocupación o fenómeno observado</i>	<p>El estudiante de Diseño y Comunicación Visual trae consigo una historia académica, un conjunto de hábitos del acto de dibujar que a nivel superior es complejo desaprender.</p> <p>En consecuencia, es necesario hacer de la práctica dibujística un proceso más allá de lo profesional, más que una herramienta, una experiencia para la vida.</p>



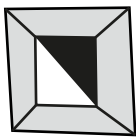
Ante los hechos observados durante la práctica docente, ha sido claro que no se puede dejar de lado que el dibujo requiere más que la habilidad manual de los medios de representación y de los materiales que el estudiante conoce, desarrolla y adquiere en su trayectoria académica del lenguaje gráfico, sino que, además de los conceptos teóricos para la pertinente representación de los discursos visuales, se necesita actitud, voluntad y amor por el aprendizaje.

Si bien es cierto, la asignatura de dibujo tiene la cualidad de ser una asignatura práctica, es incluso cierto que dentro de los programas de asignatura se hace énfasis en aspectos reflexivos e investigativos del lenguaje del dibujo que el estudiante debe no solamente conocer, sino desarrollar en sus argumentos creativos.

Por tal razón, es a considerar un método de enseñanza-aprendizaje basado en prácticas, laboratorios, cursos y talleres que permitan la constante reflexión del acto de dibujar, método que se ha llevado a cabo en la práctica docente a lo largo de la enseñanza del dibujo, y que, no solo es una acción de práctica del hacer, sino también una acción de teorización constante de ese hacer.

Recuerdo que, en una ocasión, el primer día de clases lo dediqué a la presentación del curso de Dibujo V. Marlon y Adolfo quedaron sorprendidos. No por el contenido, sino porque nos llevamos dos horas en la lectura, en el intercambio y reflexión de los objetivos. Dos horas más en la lectura de las tres unidades que comprenden el programa de asignatura. ¡No puede ser, ya pasaron las cuatro horas!, dijo Marlon. Adolfo comentó: ¡no sentí pasar el tiempo!

La vivencia se recrea constantemente en mí, porque eso no volvió a pasar, para el siguiente semestre no tuve inscritos. El dibujo



dejó de ser primordial. Algo sucedió y el dibujo digital se sobrepuso.
(Año 2014)

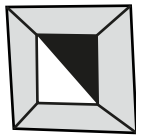
Estas remembranzas cobran sentido cuando se vuelve al origen de la investigación, de manera que fue importante formularse la pregunta ¿qué hacer, entonces, ante lo observado?

El contexto de la preocupación se encontraba justo en la enseñanza situada, la solución del problema estaba encumbrado en el momento particular en que el estudiante estaba en la acción dibujística. Por eso es a considerar que la problemática era un fenómeno vivo, orgánico y mutable.

Así que, a cada momento, contextualizar, ubicar, delimitar el objeto de estudio requirió buscar entre las técnicas de indagación aquellas que arrojaran información inmediata que apoyara a soluciones o propuestas de acciones continuas e interactivas que llevaran al estudiante a la reflexión de su hacer.

Para la reformulación de la investigación, se propuso que la puesta en acción requería de técnicas de investigación que favorecieran el levantamiento de vivencias, y no datos duros, en las que se recupera la experiencia del estudiante en el acto de dibujar para la mejora de la misma.

Fue oportuno reiterar que, en el acto educativo, un aspecto relevante para la comprensión de la actividad docente y el desempeño del estudiante en su tarea finita es comprender que la educación es un fenómeno complejo, también es importante prestar atención a 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 que en el entorno general impactan en cualquier acción académica.

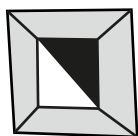


CONTEXTUALIZACIÓN: UN LUGAR DE ENCUENTRO

En la siguiente tabla (5) se muestra el contexto general en el que la investigación se fue desarrollando, así como los aspectos particulares en que se vio inmersa la docencia durante el desarrollo de la misma.

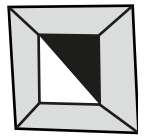
TABLA 5. *De lo general a lo particular se reitera el contexto de la investigación con el fin de no perder de vista la necesidad de cambios, variables y hallazgos encontrados.*

<i>Contexto general</i>	El contexto general en que se desarrolló la investigación está dado en la pandemia por el covid-19. (Marzo de 2019)	Por lo tanto, se recurrió a la implementación de tecnologías para subsanar el acto de enseñar desde casa, en contingencia.
<i>Contexto inmediato (FESC-UNAM)</i>	En este mismo periodo, se suscitó el paro de actividades académicas por acoso sexual en varias facultades de la UNAM, así como por la falta de pago a docentes, que llevaron a tener un semestre acortado en semanas clase. (Abril de 2020)	Como resultado, se detuvo el insipiente trabajo en equipo que requería la nueva situación de la educación. Al levantamiento del paro, se tuvieron que implementar estrategias de integración de contenidos para efficientizar el aprendizaje y, en consecuencia, la enseñanza.



<p><i>Contexto específico FESC-DCV</i></p>	<p>Clase sincrónica y asincrónica instruida, dirigida y retroalimentada por diversos medios de comunicación dados por las TIC, entre ellos: plataformas educativas, aulas virtuales, grupos de Whatsapp y correo electrónico.</p>	<p>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 retroalimentada.</p>
<p><i>Situación particular, asignatura Dibujo V, semestre (2020-I al 2022-I)</i></p>	<p>La única herramienta de enseñanza es la instrucción directa por medio de la palabra, la charla, la pregunta y la pantalla abierta.</p>	<p>Las técnicas y procesos de enseñanza se ajustaron a las tecnologías educativas. La memoria y el recuerdo se hicieron presentes, como medio de interacción y continuidad. Se recordaron algunas clases y experiencias de los estudiantes para no olvidar el rol social que nos une en el acto educativo dentro de lo que implica la escuela.</p>

FUENTE: *Huberta Márquez Villeda (2021).*

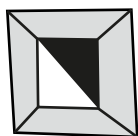


El contexto movable determinó un nuevo hacer. Donde, el *hacer* es una reflexión teórica que lleva a la base del conocimiento, pues de ahí deviene la observación, ante lo que se hace y por qué se hace, sin dejar de lado el cómo se hace y el para qué se hace.

Así, como la misma experiencia de forma individual y la experiencia en colaboración con los otros, el saber hacer no es suficiente para un aprendizaje sobresaliente, sino también el saber convivir conlleva la reflexión colectiva que se supone como una sola acción, que en el aula debería ser una actividad dada de forma natural, de ahí la empatía con los cuatro saberes de la educación para el futuro (Delors, 1996), mismos que son más que necesarios en este tiempo de cambios constantes, aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a ser y aprender a convivir con los demás.

En este sentido, Delors (1996) sugiere que el estudiante debe aprender a conocer su cultura para que con ello tenga amplio espectro de su contexto. Además, que aprender a hacer no lo limite en su oficio, y que con ello trabaje en colaboración para lograr su autonomía y responsabilidad para el fortalecimiento personal; gracias a lo cual se construya un ser con historia, tradiciones y espiritualidad en contextos de cambio.

Entonces, se vislumbra la presencia del docente como un actor que activa la mente en función de lo manual, es como una alegoría, volvemos a la naturaleza de aprender, como lo manifiesta Emilio (Rousseau, 2010) frente a la necesidad de saber, reconocer necesidades humanas, que a su vez son necesidades particulares y responden a contextos diversos dados por los sucesos singulares, locales y mundiales, los cuales modifican las experiencias en y del aprendizaje. Situaciones que obligan al docente a instrumentalizar nuevas maneras de enseñar para que los estudiantes generen nuevas maneras de aprender.



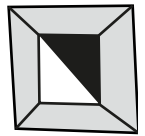
En teoría suena maravilloso el párrafo anterior, mas el docente en su historia de vida trae consigo una forma de enseñar que de alguna manera ha funcionado, pero ¿qué pasa cuando esta no funciona?, aquí quiero hacer una parada para comentar una experiencia.

Era el año 2019, estudiantes de primer semestre de universidad frente a mí, y yo, frente a ellos. Educación para el Dibujo, esa era la asignatura, ¡bellísima por cierto! ¡Me emocioné!, les conté la historia de cada libro, sus procesos, las razones de su existencia, los medios, los materiales, los lugares donde se expusieron, sonaba fascinante, ¿no? Un estudiante dijo ¡se ve que le apasiona!

Ese día estuvo súper, pasaron más días y no hubo cambios. Llevé un fanzine que describía los temas, hice que lo leyesen todos, genere la técnica de “esferas del conocimiento” todo parecía estar mejor.

Y a pesar de que cada época muestra sus problemáticas en relación a la educación y encuentra posibles soluciones, el problema de la enseñanza versa en el mismo sentido, con los mismos actores y las mismas dificultades, ya que los contextos son movibles y variables según circunstancias en las cuales el docente, en relación con el estudiante, se ve en la obligatoriedad de apoyarse en su propia experiencia para ejecutar los cambios necesarios desde la práctica *in situ*, a veces con éxito, y otras tantas, con resultados inconclusos.

Para seguir con la experiencia anterior, cabe decir que llegó la pandemia. Entonces, me comuniqué por WhatsApp, correo electrónico y la plataforma de la institución que apenas estaba por explorar, esas eran las soluciones inmediatas. Todo parecía bien, hasta el momento en que recibí la llamada de mi coordinador: ¡Maestra, te quiero pedir un favor! ¡Dime, maestro! Me dicen los alumnos de Educación para el Dibujo que no te entienden, que no están apren-

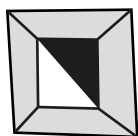


diendo nada, y que no eres amable. Yo sé que tu forma de enseñar es muy experimental, pero ellos están acostumbrados a que sean muy claros con la explicación, no digo que estés mal, solo que si puedes cambiar un poco.

Se apostaba por un estudiante que fuera en busca de la mejora de su aprendizaje, de un ser activo y colaborativo, para que al mismo tiempo se motivase y caminara hacia la autonomía y responsabilidad; capaz de cambiar su actitud con la orientación del docente, con el que, desde su asesoría o guía hacia un aprendizaje experiencial, se trabajara en conjunto.

Pero atender las diversas problemáticas en las que el estudiante se ve inmerso requiere del trabajo en colaboración con colegas que compartan las mismas inquietudes. De tal modo que dichas convergencias aporten el interés, mismo que, desde la práctica docente, se ha compartido en coloquios, conferencias, encuentros, cursos y talleres con impacto en el aula.[1]

[1] Aspectos que en su momento se discutieron en juntas colegiadas entre el 2012-2015 con los maestros responsables de la asignatura de Dibujo e Ilustración que permitieron revisar el plan curricular y sus componentes. En dicho escrutinio se revisaron contenidos, objetivos, temas y formas de evaluar; se sugirió realizar con mayor frecuencia reuniones colegiadas para un mejor aprovechamiento de contenidos, intercambio de ideas y aportes a la forma de enseñanza y aprendizaje. Lo que deja en evidencia diversos aspectos que muestran la necesidad de una revisión más objetiva en los contenidos del programa de las asignaturas de Dibujo I, II, III, IV, V y VI; pero más aún en los procesos, estrategias y actividades de enseñanza y el sentido del aprendizaje significativo. Entonces, la enseñanza-aprendizaje del dibujo tiene diferentes propósitos, aunque su principio está ubicado en un plan de estudios y en programas de asignatura, la interpretación de cada docente, el modo, las estrategias y los contenidos a enseñar, requieren atención profunda para la mejora.



Y, continuando con la anécdota anterior, sucedió lo siguiente:

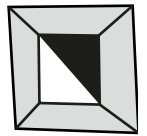
A la sugerencia que dio el coordinador le dije que sí, que no se preocupara, que hablaría con ellos y que todo se resolvería. Así, lo hice. Hablé con ellos, me disculpé y pregunté: ¿qué les gustaría que hiciéramos? Pidieron videollamada y sugirieron Classroom. Así fue.

En una clase preparé los modelos, los transmití por la videollamada, me detenía en cada momento porque la red se cortaba y no podían seguir el ritmo, se repetía la instrucción por que el audio era malo.

La relación docente-estudiante se vio afectada o tal vez nunca hubo una buena relación. El ambiente se tornó a una acción de instruir bajo los siguientes términos: ¿Así está bien maestra? Si, así está bien, pero además puedes agregar más tonos o ¿cómo ves? Entonces, ¿lo repito?, ¿hago otro o así lo dejo?

El semestre concluyó, y no volví. No se trataba de que los estudiantes tuvieran una mala experiencia en su aprendizaje o que por la falta de amabilidad se convirtiera eso en una experiencia anti-educativa (Marzo a -Junio de 2019).

De vuelta a la anécdota, han pasado tres años de aquella experiencia y no he vuelto a ver ni a hablar con los estudiantes de aquel primer semestre, sin embargo, sé que ya van en sexto, y que a veces recuerdan la forma de enseñanza donde no aprendieron nada. ¿Sabben?, me gustaría charlar con ellos, más que hablarles, escucharlos. Quisiera invitarlos a escribir una narrativa y mostrarles que es posible volver a empezar, para ello es necesario un cambio de actitud y situarse en el rol de estudiante universitario, tarea que, en este momento, les toca ejercer.



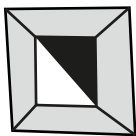
METODOLOGÍA: LA RUTA

La narración, la autobiografía, la escucha activa, la charla y la entrevista fueron técnicas de indagación favorables que rescataron momentos que la memoria resguardaba como algo no grato, aunque a su vez, también como el reconocimiento de la experiencia como algo gratificante que estaba en el olvido. Para lo cual, era necesario reactivar la memoria y volver al olvido por medio de lo lúdico, invitar a la pregunta y encaminar hacia el asombro.

Lo anterior obligó a la investigación a una reflexión crítica de la docencia. Se hizo énfasis en obtener la información de primera fuente, considerado técnicas de investigación desde una perspectiva fenomenológica, que, desde la mirada de Martínez (2015, p.137), no se está estudiando “una realidad ‘objetiva y externa’, sino una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto” y que, además, permite una indagación humana inserta en el método cualitativo, [2] es por ello, que se recurrió a la narrativa, la entrevista semiestructurada y la videograbación como técnicas de investigación.

Cabe señalar que, desde la experiencia docente, estas técnicas se han aplicado frecuentemente para conocer la opinión del estudiante en función de su aprovechamiento académico, reflexiones que solo habían quedado como parte final en una carpeta de evidencias del desempeño cognitivo.

[2] Método que permite observar un fenómeno desde su lugar de acción, es de enfoque exploratorio, participación del investigador, uso de técnicas múltiples, esfuerzo para comprender los eventos significativos, marco interpretativo que destaca el contexto natural, resultado escrito que describe la situación y su riqueza.



Sin embargo, algunos estudiantes en diversas ocasiones compartían las emociones que le suscitaron las actividades de dibujo, experiencias que contienen información relevante para el conocimiento y reconocimiento de la relación dialógica entre el docente y el estudiante.

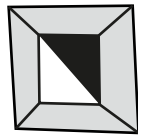
Por eso, para fines de la investigación, la narrativa como primer acercamiento de contacto con el estudiante, ha sido aprovechada por su cualidad abierta que proporcionó información del participante de una forma dinámica, sensible y de primera mano (Martínez, 2015).

Bajo la experiencia citada anteriormente, y con lo que dejó de aprendizaje, la investigación se propuso recuperar la mayor información posible, así que en esta narrativa, se aspiró a la reactivación de la mente del estudiante, invitándolo a escribir en primera persona su propia experiencia, por medio del estímulo de la memoria y el olvido ya que la memoria y el olvido aparecen de forma indisoluble.

Esto, desde el análisis nietzscheano que realiza Virginia Cano en su texto *Jugando el juego del olvido* (2014), sobre todo cuando manifiesta que su texto:

Pretende rescatar los elementos que permiten ver cómo el carácter ahistórico del niño, [en el caso particular de la investigación es del estudiante] representa el elemento fundamental para comprender la relevancia de dicha figura, así como el olvido reviste a la hora de pensar la subjetividad... (Cano, 2014, p.9)

En este sentido, el estudiante estuvo siempre ubicado en su perspectiva de universitario, se le invitó a estimular la memoria recordando la experiencia pasada en relación con el dibujo para traer al presen-



te su vivencia y evocar momentos que en apariencia no estaban en el primer plano cerebral.

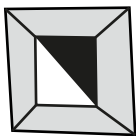
Se provocó el acto del olvido con el fin de inducir la remem-branza a olvidar lo que conoce. Pues el olvido, según Cano (2014), permite eliminar las diferencias y particularidades. En este caso, no quise dejar pasar detalle alguno que arrojara información útil, no deseaba pasar por la experiencia anterior.

El estudiante buscó los conceptos idóneos que le permitieran un ensimismamiento y al mismo tiempo conectarse con su sentimiento libre, tal vez guardado en su memoria como algo ya olvidado. Categorizar las sensaciones, darles color, forma, sonido, aroma y sentido. Abrir su mente para descubrirse.

Cuando Cano se refiere a lo ahistórico, lo trata como “una fuerza constructiva y movilizarlo de lo vital, constituye un movimiento dinámico que favorece la vida” (2014, p.6), por lo tanto, la narrativa personal que el estudiante realizó tuvo como principio construir una historia no-historia, que surgió desde esa fuerza y no como un suceso histórico descriptivo de hechos contundentes acumulados; pues se proyectó obtener un escrito puro desde la originalidad y sinceridad hasta la percepción sensitiva del participante.

RESULTADOS: MIRANDO AL HORIZONTE

A esto, vuelve a decir Cano (2014, p.8) que “sin esta fuerza disolvente que representa el olvido, no hay lugar para la creación y la experimentación”, se invitó al estudiante a realizar un ejercicio de escritura natural y sin prejuicio, de ahí que en la narración del primer acercamiento el estudiante pudo obtener lo siguiente:



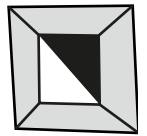
- Desprenderse de lo innecesario del pasado, para la vida subsecuente.
- Olvidar de paso a la memoria para ajustar sus experiencias como nuevas experiencias.
- Abrirse a la oportunidad de la novedad, la aventura, el extravío, el juego, la curiosidad y la sorpresa.
- Y que la forma de narrar natural, nada rebuscada, pensada, introvertida, extrovertida y sincera lo llevara a liberar prejuicios.

Ante esto, los relatos y narraciones, son recursos culturales que dan sentido a las vidas de las personas, en tal caso, lo que nos ocupa cobra mayor sentido, pues en cada narración habrá un fragmento de vida que detalló una experiencia en particular.

Y como dice Dewey:

Un maestro debe tener suficiente conocimiento de sus alumnos, de las necesidades, experiencias, grados de habilidad y conocimientos para poder no dictar fines y planes, sino participar en una discusión referente a lo que ha de hacerse en conjunto (1938, p.230).

Ahora sé qué pasó con el grupo anterior, ino los conocía! no sabía qué experiencias traían y por lo tanto no sabía cómo canalizarlas. Así que, de ser como dice Dewey, obtener información de los estudiantes por medio de su narrativa en primera persona denota que cada estudiante se sumerge en un juego, sin dejar de ser estudiante, que, a su vez, se vea envuelto en el rol de ser niño y así poder superar, enriquecer, valorar, intercambiar la experiencia previa por medio de una serie de ejercicios rescatados de la orientación infantil.

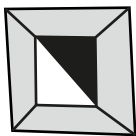


Aprendizaje que me ha permitido encontrar en la entrevista la relación social que induce a interactuar cara a cara con el entrevistado, observar sus gestos, sus movimientos, seguir su mirada y la manera particular de la actitud corporal que, al final, son signos que se perciben para poder discernir si la comunicación es clara y concreta, si esta tiene lógica o hay cierta incomodidad en las preguntas en cuestión.

Finalmente, y como cierre de este apartado, ha sido necesario tener claro el propósito de la investigación y lo que se buscó desde el origen de esta; si bien, con la entrevista se obtienen más que respuestas, entonces, plantearse objetivos claros y sencillos llevarían a plantearse la entrevista más como una charla de intercambio de experiencias de vida, guiada por un lenguaje apropiado sin tener que inducir respuestas que encaminen a lo ideal y lo buscado.

Cabe señalar que la charla es una manera delicada de compartir la experiencia por su subjetividad, ya que parte de una opinión sobre las experiencias adquiridas y que por su falta de argumentación veraz es de justificar o argumentar que la charla sea únicamente el medio para la expresión de las experiencias por medio de preguntas que la estimulen, donde la opinión argumentada a partir de la experiencia se sustente en la misma práctica.

Sobre esta necesidad de compartir la experiencia por medio de la charla, es pertinente referirse a esta técnica como un instrumento que no busca cuantificar datos, sino que en su indagación solo buscó recolectar las experiencias como un medio de reflexión subjetivo que deviene de una reflexión activa objetivada. A esto Heidegger dice: “Que la charla pertenece a una comprensión existencial desarraigada que, como tal, remite a una comprensión, auténtica,



que no oscila de un lugar a otro por falta de fundamento, sino que es fundada”. (Citado en Bollnow, 2001, p.102).

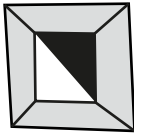
Y volviendo al origen de la investigación que se centra en la experiencia del aprendizaje del dibujo, se reitera que lo más importante ha sido la búsqueda de información centrada en la opinión personalizada sobre la experiencia propia del aprendizaje en la práctica dibujística de cada participante como un principio básico del conocimiento.

Dicha opinión fue una invitación a reflexionar que le permitió indagar en su propio proceso de aprendizaje, pero también en su propia experiencia, poniendo en juicio los principios didácticos dados por el docente, los aprendizajes previos que él ha adquirido, los aprendizajes adquiridos durante la práctica y sus expectativas de aprendizaje.

Cabe decir que escuchar a los estudiantes sobre su experiencia ha sido un acto que ahora le exige a la docencia, ya que, desde la perspectiva de Freire: “No es hablando a los otros como aprendemos a escuchar, sino escuchando a los otros como aprendemos a hablar con ellos”. (2004, p.51)

Y en ese sentido, la escucha se convierte en un sistema sinérgico que deviene de la conversación, en el cual el intercambio de experiencias se enriquece.

Así pues, continuando con Freire, un maestro debe tener suficiente conocimiento de sus alumnos, de las necesidades, experiencias, grados: “El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un hablar con él” (2004, p.51); y en este caso, la charla dada por medio de un conjunto de preguntas detonadoras pudo dar como resultado una



conversación entre pares que le dieron sentido desde diversos ángulos a lo lúdico, a la curiosidad y a la sorpresa, que por medio de la invitación constante a la experimentaron, esta se transformó en la tarea de dibujar por medio de una serie de actividades que han removido la memoria.

A MODO DE CONCLUSIÓN: SOLO EL PRINCIPIO

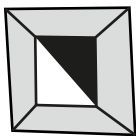
Lo escrito en este apartado es la aproximación sensible al grupo de estudio que participó en la aplicación de tres prácticas dibujísticas sugeridas como discurso estratégico para obtener información de las experiencias que cada estudiante vivencia.

La primera práctica: El juego en el acto de dibujar como el momento específico en que el estudiante reflexiona su propio hacer desde un aprendizaje lúdico permitió vaciar principios pedagógicos centrados en la infancia.

La segunda práctica: La curiosidad, que despertó la necesidad de relatar el descubrimiento del acto de aprender justo antes, durante y después de dibujar, puso sobre la mesa a un estudiante que le inquieta descubrir e indagar.

Y la sorpresa, como tercera y última práctica, que lo llevó a un cambio de actitud necesaria en su exigencia de aprender y encontrarse con la otra experiencia.

Aspectos destacados en las prácticas dibujísticas que se diseñaron *ex profeso* para obtener información inmediata de la experiencia de dibujar.

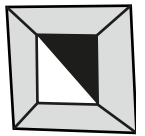


Lo anterior visto desde la práctica de dibujo situado, en medio de un compromiso que se dispuso al inicio de la asignatura, donde el estudiante pudo vislumbrar los logros obtenidos a lo largo de su propia experiencia.

La iniciativa de realizar esta investigación, invitó a hacer un recorrido amplio por la trayectoria docente, pero sobre todo, un recorrido de los hechos observados a lo largo de cada una de las experiencias vividas.

Así que, es necesario volver a poner en la mesa que la preocupación que a esta investigación ha ocupado surgió de la reflexión de la práctica docente,^[3] que tuvo cabida en la línea de investigación Procesos de Enseñanza/Aprendizaje en la Educación Superior en el campo de conocimiento de docencia en el doctorado en Artes y Diseño de la FAD-UNAM.

[3] Experiencia que se sustenta a lo largo de los años de 1999 al 2001. De manera particular en la enseñanza del dibujo a nivel profesional en la educación superior en UNAM y otras instituciones del sector privado. Así como, en talleres, cursos, ponencias, concursos, diseño de material didáctico y producción artística. Participación en el Programa Interno de Apoyo para Proyectos de Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza FESC-UNAM (PIAPIME) con el proyecto Fanzine: Estrategia de enseñanza del dibujo (2018) y Gabinete Gráfico: Alegoría de la enseñanza (2019). Obteniendo como primera reflexión que: enseñar el dibujo debe ser una actividad integral que el estudiante explore al conocer, crear, innovar y replantear el acto de aprender en su quehacer como estudiante, el impacto en su vida profesional y su vida en general.



REFERENCIAS

- Bollnow, O. F. (2001). *Introducción a la teoría del conocimiento*. Amorrortu.
- Cano, V. (2014). *Jugando el juego del olvido. La figura del niño en el pensamiento Nietzscheano*. FES Iztacala, UNAM.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un gran tesoro*. Santillana.
- Dewey, J. (1938). *Como pensamos*. Paidós.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra S.A.
- Martínez, M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.