UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN ALUMNOS DE ARTES PLÁSTICAS A PARTIR DE LA INFLUENCIA DEL PROFESOR

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A
TANIA JULIETA JAIME CHÁVEZ

ASESOR:
DR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO

MÉXICO, D.F. 12 DE FEBRERO 2006

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

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:

A mi madre, por estar conmigo en todo y ante todo.

A mi familia: mi tíos Tere y Fernando, Avelino, todos mis primos y mi sobrino Mario.

A mi asesor, por su generosa paciencia y atención a mi trabajo.

A todos aquellos que con sus actitudes me han mostrado la importancia de la responsabilidad, la honestidad y la constancia para llegar a una meta.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....5

I. VIVIR ES PRIMERO.....16

1.1 Yo soy...tú eres...todos somos. los conceptos de alumno y artista.....19
1.2 La expresión necesita un guía.....23

II. ALBOROTO EN EL ZOCO O LA DINÁMICA DE CLASE.....27

2.1 ¿Quieres ser mi cuate?.....30
2.2 Uno para todos y todos para uno.....36

III. CÓMO SE TEJE LA TELARAÑA O LA FORMACIÓN DE SUBGRUPOS EN EL AULA.....42

3.1. La interacción de los alumnos frente a las dinámicas de clase..... 45
3.1.1 Casos prácticos. Procesos que reflejan identificación entre alumnos y maestros.....49
3.2. Acercamiento al aula de artes plásticas. El grupo y sus divisiones.....54

COMENTARIOS FINALES.....75

OBRAS CONSULTADAS.....80

ANEXO1.FORMATO PARA REGISTRO DE OBSERVACIÓN.....84

ANEXO 2 SIMBOLOGÍA PARA REGISTROS DE OBSERVACIÓN.....85

ANEXO 3. FORMATO PARA ENTREVISTA Y SIMBOLOGÍA.....86

I N T R O D U C C I Ó N

La presente investigación constituye un acercamiento a la educación artística a través del estudio de un grupo escolar ubicado en el nivel inicial de formación en artes plásticas.

Este trabajo se realizó en la Escuela de Iniciación Artística número tres del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBA) del mes de mayo al mes de diciembre de 2002 con un grupo del turno matutino que cuenta con 16 alumnos de ambos sexos del segundo año, sus edades oscilaban entre los 18 y 30 años y las clases están a cargo de dos profesores: el profesor Felipe y la profesora Margarita.

Las clases tienen lugar de lunes a viernes a partir de las nueve de la mañana y hasta las doce del día, pudiendo prolongarse puesto que a los alumnos se les permite trabajar en los talleres para elaborar sus trabajos después de clases.

"Las Escuelas de Iniciación Artística del INBA responden a la tentativa de este instituto por crear un sistema nacional de educación artística en el que se encuentren respectivamente tres niveles educativos que vinculados contribuyan a la formación profesional de artistas. Esos niveles son el de iniciación, el medio y el superior".[1] En el nivel de iniciación se brindan los conocimientos básicos sobre cuatro áreas artísticas que son la música, la danza, el teatro y las artes plásticas. En el nivel medio se da una enseñanza artística a la par que los conocimientos del bachillerato y en el nivel superior o licenciatura se elige una especialización en una de esas áreas.

Estas escuelas han enfrentado problemas en cuanto a la manera en que se vinculan con el nivel superior de enseñanza artística (licenciatura). Los profesores a nivel superior de dos áreas: teatro y artes plásticas, reclaman el hecho de que los alumnos que a este nivel desean ingresar hayan cursado un nivel de iniciación porque suponen que el cúmulo de experiencias con las que cargan al llegar a la licenciatura constituyen una traba para el enfoque de formación final,[2] pues la forma de enseñar y las ideas que los profesores del nivel de iniciación y el profesional tienden a mostrar a los alumnos son distintas. Por esta razón, las escuelas de iniciación han venido, en la práctica, complementando la formación personal de los alumnos más que preparándolos para ingresar a otros niveles; para estas instituciones hablar de un proyecto educativo en el área artística significa "enfatizar el carácter social y humanista que subyacen al arte, ya que ello representa la oportunidad de

[1] Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). (2002). Escuelas de Iniciación Artística. [Documento www]. Recuperado: http://www.conaculta.gob.mx.
[2] Comunicación personal del maestro Felipe Rallas (2 de mayo del 2002).

que los sujetos obtengan el equilibrio necesario frente a la utilización masiva de la tecnología que toca a otros ámbitos de la cultura y la sociedad".[3]

El estudio de la problemáticas concernientes a proyectos educativos como el que estamos esbozando se puede abordar desde la Pedagogía, tal es el caso de esta investigación.

El desarrollo de este trabajo se entiende al tomar como bases las concepciones de: educación, cultura, educación artística y artes plásticas así como la visión institucional desde la que estas concepciones dan lugar a formas de actuación específicas dentro de las escuelas de arte.

En este trabajo concebimos a la educación desde el punto de vista de Durkheim:

> La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y mentales, que le reclaman la sociedad política en su conjunto y el medio especial a que está particularmente destinado.[4]

Cuando Durkheim se refiere al desarrollo de "cierto número de estados físicos, intelectuales y mentales" nos está hablando de múltiples aspectos de la vida del ser humano, desde la perspectiva biológica hasta la vastedad de factores que se conjugan en lo social y lo psicológico y que llamamos cultura o "suma total de conocimientos, actitudes y patrones habituales de conducta que comparten y transmiten los miembros de una sociedad particular".[5]

De acuerdo con este planteamiento, la cultura define en qué se transformará el hombre; esta cuestión es fundamental para la Pedagogía, que deberá de preocuparse, entre otras cosas, por el estudio de las culturas y de las sociedades que en ellas yacen para idear y proponer sistemas educativos que respondan a las dinámicas en que se desenvuelve una persona. La educación tiene un sentido positivo desde el punto de vista de cada grupo humano porque en ella se expresan las metas de la sociedad, debido a esto, el arte, como un área donde se expresan tales metas, se ha convertido en Occidente y a partir del surgimiento de las academias en un objeto de estudio de la educación.

---

[3] CONACULTA-INBA. Plan de estudios de Iniciación y Sensibilización en Educación Artística. p.3.
[4] Hurbert, Rene. Tratado de Pedagogía General. p. 14.
[5] *ídem*.

La educación artística se origina en la enseñanza de las Bellas Artes. Como la enseñanza del dibujo ha sido siempre fundamental en este dominio, a través del tiempo tiende a tomarse como sinónimo de educación artística pero las artes plásticas son sólo un área de dicho dominio. Cuando el arte plástico se integra a un currículo de la enseñanza en general como el de la educación primaria, secundaria o bachillerato, constituye una asignatura o materia de estudio. Las artes plásticas, sin embargo, también se erigen como un campo de actividad profesional del que se desprenden asignaturas específicas relacionadas con todo aquello que implique el estudio del dibujo, la pintura, escultura, grabado y en su caso, historia del arte. Tales asignaturas se enfocan para su estudio desde el punto de vista particular de cada institución.

De acuerdo con López, a lo largo de la historia, se han conformado dos tendencias de las que parten concepciones de educación artística diferentes. Una es la tendencia al arte clásico, que nos permitiría ver a las artes plásticas como una serie de productos cuya característica es seguir un modelo clásico y atemporal. Otra es la tendencia del arte contemporáneo que ve a las artes plásticas como la expresión y creación del artista en su unicidad personal. La educación artística dentro de esta tendencia tratará de actuar a partir de las inclinaciones del alumno para que experimente y construya su aprendizaje tratando de que los modelos a seguir sean sólo referentes y no el propósito de su formación.[6]

Las artes plásticas hoy en día conforman un género artístico que se ha fracturado y combinado con muchos otros, ello ha llevado a una cierta confusión respecto a cómo enseñarlas. Las artes plásticas constituyen una constelación en la que algunas de ellas están saliendo, como la pintura, y otras entrando, como actualmente el dibujo y la fotografía, el video y las instalaciones. Estas artes han comenzado a devenir en sistemas culturales propiamente dichos, con sus propios problemas y con sus diferentes actividades profesionales[7] .

Es importante resaltar que, la tendencia de educación artística que adopta el INBA es el producto de la organización de proyectos que norman y coordinan la política cultural del Estado mexicano haciendo posible la promoción y financiamiento tanto de la educación como de la creación artística, tal tendencia consiste en el seguimiento de tres valores : identidad nacional, irrestricta libertad de creación y acceso creciente de los mexicanos a los bienes y servicios culturales. Se reconoce que cada vez más la cultura y la actividad artística son espacios públicos en los que un mayor número de personas tiene la capacidad

---

[6] López, Alberto. Encuentros del arte con la Antropología, la Psicología y la Pedagogía. pp. 172-173.

[7] Acha, Juan. (1993). Problemas artísticos de América Latina. [Documento www]. Recuperado:http://www.serpiente.dgsca.unam.mx/latinart/latin4.htm

y la potencialidad para intervenir en su condición de creadores, académicos, espectadores, críticos, gestores o promotores[8].

Antes del periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) en México el Estado era el principal soporte económico de la cultura y era el que aportaba los criterios bajo los cuales se regía la misma.

La política cultural de Carlos Salinas tuvo sus bases en una actividad artística regulada por la conjunción de criterios de la sociedad civil, el Estado y el sector privado. Para ello creó en 1988 el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) que reunía bajo la coordinación de un solo organismo las diversas instituciones y entidades administrativas y culturales del gobierno mexicano regidas bajo los siguientes lineamientos: una activa política cultural del Estado que supone el diálogo intenso con la comunidad artística e intelectual y con la sociedad en su conjunto donde la presencia estatal en ese campo (la cultura) había de ser esencialmente de organización y promoción.[9] También creó en 1989 el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), proyecto paralelo que serviría no solamente para estimular la producción individual y de grupos, sino también para adquirir y conservar el patrimonio del país, bibliotecas, archivos y obras de arte. Se trata de un fondo de financiamiento para la política cultural que suma no sólo los recursos públicos, sino también privados.

Así como para brindar una adecuada introducción a nuestro tema resulta esencial definir lo anterior, en esta investigación y dentro de la educación artística, para nosotros resultará relevante saber quiénes son sus actores, qué piensan, qué hacen, de esta manera será más fácil comprender la información sobre su hacer cotidiano, que incluye a las artes plásticas. El aula escolar es una unidad que nos permite desentrañar las relaciones entre los agentes mencionados, bajo la idea de que la educación artística transforma al hombre de manera distinta a como lo transforman otro tipo de procesos .

La manera en que la educación artística provoca cambios en el hombre depende del papel que los docentes y los demás sujetos de enseñanza asumen entre sí. Consideramos importante el estudio de la educación artística desde este punto de vista porque es capaz de proporcionar un camino distinto para el desenvolvimiento de la personalidad y, en palabras

---

[8] Organización de Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2000). Legislación y política cultural en México: Organismo superior de cultura: Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. [Documento www]. Recuperado: www.campus-oei.org/cultura/mexico/c6.htm#0

[9] Saldívar, Américo. Estructura socioeconómica de México (1970-1993). p. 98.

de Aymerich, "nos hace aptos para asumir todo lo que nos rodea e interpretar y deducir lo que vemos y observamos en los demás y en el mundo circundante".[10]

En este trabajo no sólo hablaremos de las bondades de la educación artística, sino también de aquellas cuestiones pedagógicas dentro del área que pueden enriquecerse con nuevas ideas. Desde esta visión, los objetivos de la investigación son:

a. Caracterizar el proceso de construcción de las relaciones interpersonales entre alumnos de artes plásticas en el aula, utilizando para ello como principal referente el comportamiento de su profesor hacia ellos y viceversa.

b. Construir un marco de referencia sobre el comportamiento de los alumnos y del profesor basándose en las percepciones que de sí mismos tienen y de sus demás compañeros y profesores.

c. Vincular el comportamiento del profesor con el comportamiento de los alumnos entre sí por medio de observaciones y la comparación de estos datos con la información de entrevistas hechas a maestros y alumnos.

d. Definir el funcionamiento del grupo con base en las relaciones que en él se dan para obtener una caracterización de la educación artística a nivel iniciación en un conjunto "muestra" desde una experiencia cotidiana y específica en relación con las prácticas educativas que allí se observen.

La manera en que las cuestiones mencionadas son abordadas es a través del método etnográfico.

> La Etnografía se interesa por describir y analizar culturas y comunidades para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado con el objeto de descubrir los patrones o regularidades que surgen de la complejidad. Por lo tanto, la cultura es la temática central. En este contexto, la cultura se entiende como todo lo que los humanos aprenden y que se plasma en patrones de conducta y patrones para la conducta. Los primeros son fácilmente observables y se refieren a la estructura social y su organización. Los patrones para la conducta son vistos como fenómenos mentales o sistemas mentales que rigen las decisiones.[11]

---

[10] Aymerich, Carmen. Expresión y arte en la escuela. p.16.
[11] Atkinson, Paul. y Hammersley, Martin. Etnografía: Métodos de investigación p.77.

Podemos darnos cuenta que para la Etnografía el hombre como su sociedad están cambiando constantemente y no están apegados a un modelo permanente de comportamiento porque son entes capaces de interactuar y esa misma interacción los modifica. El ser humano es subjetivo porque tiene pensamientos y sentimientos propios; es capaz de crear objetos, realidades abstractas y originales representando las cosas de manera singular.
Ardoino plantea que la subjetividad, como la capacidad del ser humano de crear objetos y realidades abstractas y originales, si es vertida y reconocida en los resultados de una investigación, anotándola como aquellos factores influyentes en el desarrollo de un planteamiento teórico, puede ser una forma (método) de producir conocimiento acerca del hombre mismo.[12] Para este autor, la Pedagogía Crítica es la que propone esta función, pues propone una acción crítica y orienta al método aplicado a investigar. El término Etnografía ha observado distintas variaciones desde sus orígenes. Históricamente, la Etnografía surge de la antropología cultural, centrándose en grupos sociales pequeños, tribus y, por tanto aplica el enfoque utilizado por los antropólogos. Dos etnógrafos clásicos que trabajaron desde la Antropología fueron Bronislaw Malinowski y Franz Boas. Actualmente las contribuciones teóricas y metodológicas de la etnografía se extienden a disciplinas muy diversas.

En la Etnografía ciertas pautas sociales se toman como indicadores de la sociedad, tales como la organización social, la estructura familiar y económica, prácticas religiosas y rituales, conductas ceremoniales, etc. Las cuestiones básicas que se abordan conciernen a las expresiones de las culturas. El objetivo es intentar comprender la configuración única de cultura con un mínimo de ideas preconcebidas o teorías que miden asunciones generales.

Según Atkinson y Hammersley el término Etnografía está sometido a controversia, ya que para algunos autores representa un paradigma filosófico, mientras para otros es equivalente a un método que se puede usar cuando se considera apropiado. Entre ambas posiciones existen planteamientos intermedios. A nivel práctico, estos autores entienden que la Etnografía es una forma de investigación social que tiene las siguientes características:

a. Fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de los fenómenos sociales.
b. Tendencia a trabajar inicialmente con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados en términos de un sistema de categorías analíticas cerradas.
c. Trabajar con un número reducido de datos, frecuentemente con un solo caso, que se aborda en profundidad.

[12] Ardoino, Jacques. Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad. p. 4.

d. El análisis de datos implica una interpretación explícita de significados y funciones de las acciones humanas. [13]

Metodológicamente la Etnografía se caracteriza según Boyle, por la "forma holística y contextual de abordar los fenómenos, su carácter reflexivo y el uso de datos emic y etic". [14] La intención primera de este enfoque holístico es hacer explícitas las interrelaciones entre varios sistemas y subsistemas en el grupo de estudio, generalmente a través de la contextualización de los datos. El concepto emic se refiere a la visión interna de los informantes, el enfoque etic es la cara externa, se traduce en la abstracción del investigador o la explicación científica de la realidad.

Los etnógrafos tienen frecuentemente una actitud de exploración, antes que una de comprobación. En una primera fase, la investigación puede plantearse la formulación de hipótesis, la operacionalización de conceptos en términos significativos y el desarrollo de instrumentos metodológicos apropiados. Un investigador que trabaja con la Etnografía debe poseer un espíritu aventurero para arriesgarse a conocer nuevos continentes y con ello enriquecer primero, su cultura personal y después aportar a su sociedad otras posibilidades de entender al mundo, con suerte, tales interpretaciones serán utilizadas a favor de quien así lo requiera o en otra instancia por lo menos, provocarán reacciones ante las afirmaciones expresadas sobre un tema.

La indiferencia es el único indicador de un real fracaso en una investigación. Una opinión positiva sobre los resultados de la misma será acogida y trabajada a futuro y una opinión negativa nos conduce, más que a rechazar en su totalidad los hallazgos, a esforzarnos en encontrar los puntos en que se interrelacionan unos campos de conocimiento con otros sin necesariamente anularse, hasta llegar a una mejor exposición de lo hechos tratados.

La investigación es, asimismo, un acto educativo. Después de conocer otra realidad no seguimos siendo los mismos, cada situación nos obliga a aprender nuevas formas de actuar y nos aporta conocimientos nuevos sobre los demás y uno mismo.

En cuestión etnográfica, el investigador no es quien organiza la experiencia a vivir, si bien es capaz siempre de decidir sus actos, el contexto lo "lleva de la mano" con ciertos límites, por ejemplo, es preciso utilizar ciertas formas de comunicación propias del grupo para obtener información.

---

[13] Atkinson, Paul. y Hammersley, Martin. *op.cit*, pp. 79-81.
[14] Boyle, Jean. Styles of Etnography. p. 35.

Por todo esto, la experiencia resulta, por así decirlo más traumática que si el investigador controla más variables de antemano, pero el hecho de que así sea la vuelve más impactante para el investigador y la intención es poder introducir a esa experiencia impactante al lector del trabajo, el lenguaje que se utiliza para comunicarle a éste las ideas debe evitar la complejización de los términos, es decir la introducción excesiva de términos especializados y sofisticados, a excepción de aquellos cuya utilización sea imprescindible, en dado caso habrá que explicarlos de la manera más sencilla pues, lejos de subestimar los conocimientos del lector o querer inducirlo a incrementar su vocabulario, el principal objetivo es mandar un mensaje, darle a entender una situación particular.

El etnógrafo hace algo más que describir la conducta, intenta comprender por qué una conducta tiene lugar y bajo qué circunstancias. Por ello el trabajo de campo es la base de esta metodología. Por tanto, la observación participante caracteriza a la mayoría de las investigaciones etnográficas. La observación participante combina la participación en la vida de los sujetos con el mantenimiento de una cierta distancia profesional en la recogida de datos. Idealmente, la observación participante supone la inmersión en la cultura o forma de vida de un grupo y proporciona la clave del significado y del contexto a los datos. La observación participante sirve de plataforma para la aplicación de otras técnicas tales como las entrevistas, historias de vida y otros procedimientos de recogida de datos.

La descripción es susceptible de incluir historia, religión, política, ambiente y cómo el grupo aglutina a sus miembros. Complementariamente a la observación participante, los etnógrafos utilizan otras técnicas: notas de campo, documentos, cuestionarios, etc. El nivel y poder de la teoría variará según los datos y el enfoque adoptado.

La observación etnográfica coloca al investigador en una posición ventajosa en cuanto al alcance de información que puede lograr. Los datos surgen por millares, si bien la vista observa por partes y la mano no se mueve para escribir lo que pasa a la misma velocidad que el sonido es percibido o que el ojo recibe las imágenes al momento de captar la información del grupo, el investigador aprende a retener las imágenes y conservar sonidos en la memoria para ser vaciados lo más pronto en el papel.

La organización de los datos se realiza a través de entrevistas, registros de observación, notas y diarios. Cuando los datos se están organizando es menester la minuciosidad para explicar los detalles marcados en los registros como frases literales o las que contienen palabras literales y no a la vez. En el presente trabajo se llevaron a cabo veinte entrevistas (cuatro a los profesores y dieciseis a alumnos), de las cuales se recabó información relevante en quince, incluyendo una segunda entrevista a los profesores y a tres alumnos “clave” sobre temas de importancia para el desarrollo de la investigación. Por otro lado,

existen quince registros de observación y nueve de ellos son medulares a este trabajo, (aunque no todos se citan) también se contó con notas sueltas, dibujos y esquemas que donan a la investigación herramientas para interpretar todo lo que se observa.

Bajo este rubro del trabajo de campo, es igualmente importante encontrar maneras de abreviar nombres. Conforme se avanza en la realización de registros se pueden transcribir cada vez más diálogos; desde los primeros registros es recomendable anotar algunas cuestiones relativas a desplazamientos, lugares, objetos y gestos.

Empaparnos de datos teóricos equivale a contar con otras personas que aporten ideas y experiencias distintas a las que se dan en el lugar de la investigación. Las ideas obtenidas de los datos teóricos constituyen un apoyo a la explicación de cada tema, ilustran; empero, lo más importante gira en torno a la capacidad interpretativa del investigador, su habilidad y lógica para ordenar y encontrar coyunturas en la información.

El procedimiento de selección de la información útil obliga a la creación de estrategias de trabajo y a plantearse el logro de explicar el contenido de menor a mayor complejidad, la elaboración de cuestionamientos constantes acerca de qué es lo que tenemos frente a nosotros, qué tipo de información es, a cuál otra información se parece y la elaboración de hipótesis, constituye el cuerpo central de un trabajo como el que estamos presentando.

Las formas de presentar la información en un primer borrador son variadas y al gusto del que redacta; por otra parte, los numerosos ejemplos incluidos, en ocasiones son susceptibles de repetirse ya que uno solo de ellos puede proporcionar distintos sentidos a las explicaciones, de ahí que releerlos, a la vez que necesario, canse. El sentido común juega un papel preponderante. Cuando en el cerebro se genera una estrategia para detectar relaciones entre los hechos escritos, un nuevo problema surge: el análisis por el cual nos enteramos de cómo funciona esa estrategia; en lo personal, elaborar esquemas a manera de borradores en hojas sueltas parece ofrecernos un mapa de la geografía que se traza en la mente e indica aproximaciones o alejamientos de los objetivos pretendidos; al mismo tiempo esto otorga la visión de caminos para explicar las cosas, entonces uno elige cuál es el que le parece más sencillo en ese momento.

Otra parte importante de la metodología etnográfica es la que vive el investigador a la hora de verse en la necesidad de entrar en contacto con las personas que le ayudan en la investigación. ¿Qué decir y qué no decir?. En ello estriba dar a conocer qué hace un investigador. En ocasiones hacer una pregunta sobre la actividad que se está realizando desencadenará comentarios valiosos al investigador, lo mismo que participar en las dinámicas de trabajo (no en todas) cuando los observados lo solicitan proporciona una

experiencia de los alumnos y de lo que pasa en el aula. Por supuesto existen límites. Uno no va a observar y termina tomando clases. A veces esta integración muestra un grado de aceptación del investigador en el grupo.

Cuando el investigador ya ha observado a los jóvenes, sabe, al integrarse a una de esas dinámicas, que dará las respuestas que le demandan los alumnos y el profesor; en ese momento no es necesario para el investigador explicar posiciones personales a sus observados respecto a un tema pues no son de interés para los alumnos, ni el maestro; en nuestro caso, tales respuestas se limitaron.

El tema de la investigación, las relaciones interpersonales, sugiere que éstas no pueden abordarse solamente desde el conjunto de teorías que describen sus aspectos parciales, es necesario observarlas.

En el primer capítulo de este trabajo, realizaremos una introducción al ambiente que se genera en el salón de clases de artes plásticas a partir de las percepciones de los que utilizan este espacio, es así que surgen los conceptos de maestro, alumno, escuela, aprendizaje y sus mismos actuantes son los responsables de orientarnos en su significado dentro del contexto referido. Posteriormente, en el capítulo dos deduciremos a medida que se realiza un análisis de los registros de observación, las características de la relación entre cada maestro y sus alumnos, el papel que toma cada profesor respecto a su grupo así como las respuestas del grupo ante la conducción del maestro, aquí encontramos qué tipo de líder es el maestro y qué dinámica e influencia le imprime a la vida escolar de sus alumnos, con ello, satisfacemos en gran parte los propósitos de este trabajo, sin embargo para otorgarle un carácter más holístico no dejaremos pasar por alto la conformación grupal a la que nos llevan las conclusiones de los capítulos 1 y 2 para plasmarla en un tercer capítulo que nos ofrece una fotografía de los subgrupos en el aula y sus funciones educativas comprendidas como parte del mecanismo de este sistema escolar. Al final, encontraremos ejemplos de dos de las herramientas de trabajo que fueron fundamentales en esta investigación: el registro de observación y el formato para las entrevistas. En ellos se aprecia el vaciado de la información y la utilización de una simbología personal que nos ayuda a interpretar mejor los datos.

La realización de investigaciones en las que se involucre la comprensión de los otros pero en la experiencia de ellos y con ellos puede arrojar luz sobre aspectos que representan problemáticas a resolver por los sistemas educativos.

En mi opinión, el valor de la educación artística reside en que aporta elementos específicos que colaboran a cambiar el pensamiento de la personas; la educación artística puede aportar

a la humanidad otra clase de personas críticas respecto de su situación personal, que comenzando por cambiar ellas mismas estimulen a la transformación de amplios sectores de población.

C A P Í T U L O I
VIVIR ES PRIMERO

La mayoría de las ocasiones en que exploramos un lugar nos hacemos casi automáticamente preguntas como: ¿Qué hay aquí?, ¿De dónde vino o cómo llegó hasta aquí tal cosa?, ¿Cómo se relaciona todo lo que aquí veo?¿Para qué sirve? o decimos "me siento de tal manera al estar aquí", etc.

De la misma manera, investigar en un lugar y sobre algo específico nos provoca varias preguntas. Esta investigación gira en torno a conocer a alumnos y maestros de artes plásticas a través de sus interacciones mutuas. ¿Cómo definir de entrada a estos personajes?

La respuesta a tal pregunta se nos facilita cuando observamos, por un lado, a todos ellos interactuando en espacios y, por otro lado, recuperando la particular visión que acerca de sus propios comportamientos tienen, así como de lo que piensan sobre ciertos conceptos.

Por otra parte, ¿Cómo le llamamos a todo eso que rodea a nuestros personajes y se crea a partir de la interacción entre ellos mismos? Le llamamos contexto. Un contexto es un ámbito finito de sentido, una realidad peculiar que se percibe mediante un mecanismo individual que puede ser similar al de otras personas.[15] El contexto escolar no lo constituyen sólo los aspectos físicos de un edificio, sino que su contexto más real y más influyente es el que origina la actividad de un grupo escolar.

Los grupos humanos, incluyendo al grupo escolar, se hallan inmersos en un entorno complejo que está ejerciendo una fuerte influencia sobre casi todos los aspectos de los procesos que se dan en el grupo mismo. Ahora bien, como subraya Shaw "debido a esta complejidad, dicho entorno debe ser considerado como algo plural más bien que unitario. Es necesario tomar en cuenta el ambiente físico, el ambiente personal y el ambiente social".[16]

Así, por ejemplo, de la definición de los objetos y sujetos, se estructura un contexto, pero éste se va modificando conforme sus variables que lo constituyen entran en juego, de tal manera que la coherencia y compatibilidad de experiencias con respecto a la manera de conocer de cada persona subsiste solamente dentro de los límites del ámbito al cual pertenecen esas experiencias.

---

[15] Schutz, Alfred. y Nathanson, Maurice. El problema de la realidad social. p. 28.
[16] Shaw, Michael. Dinámica de grupo. p. 153.

Nos enfocaremos a la importancia dentro del contexto escolar de las relaciones interpersonales en contraste con el propio trabajo escolar y la vida normativa desde la cual muchas veces tendemos a ver un aula o una escuela. Por normativa nos referimos a "aquellos eventos acontecidos o hechos realizados que están apegados a una regla ... elaborada de antemano para regular aspectos [de la vida escolar] y obtener logros deseables en una actividad dada".[17]

Con esto queremos decir que el contexto de los alumnos de artes plásticas se define a partir de ellos mismos al realizar antes que un trabajo plástico, una serie de actos que los llevan hacia una convivencia espontánea dentro de la cual realizan ejercicios prácticos con distintos materiales; trabajar con estos materiales dentro del aula es un sobreentendido entre comentario y comentario que surge en la clase.

En un registro de observación encontramos un pasaje en el que destaco que la maestra Margarita y sus alumnos se encuentran en esta "convivencia espontánea". Vemos a la maestra haciendo observaciones sobre el trabajo de sus alumnos, aconsejando a unos y bromeando con ellos según ejecutan actos o dicen cosas. Mientras, otros se concentran en sus trabajos y permanecen en silencio o mueven partes de su cuerpo permaneciendo sentados, negocian verbalmente la entrega de los trabajos; algunos salen del salón, demoran unos cinco minutos fuera y regresan, curiosean lo que leen sus compañeros, opinan sobre lo que ven o les sucedió antes de comenzar la clase, felicitan por su cumpleaños a uno del grupo y finalmente cambian de salón al solicitarlo la maestra.[18]

Nos damos cuenta de esas pequeñas pláticas que se entablan al moverse, mirar objetos, elaborar trabajos en clase. Los comentarios denotan relaciones entre personas y éstas se perfilan como eje del contexto: al llegar a la escuela dentro y fuera los alumnos están en grupo y hablan en el grupo, bromean, se burlan y hacen el ejercicio correspondiente al día de acuerdo a la petición del maestro.

Si tuviéramos que decir a algún extraño qué tiene que hacer al llegar a este contexto, lo primero que le recomendaríamos sería fijarse en qué se está comentando y que cuando lo considere oportuno haga un comentario, ello le llevaría a unirse a un grupo y a pensar en que cuando regrese a esta situación piense más en las personas como con quienes hablar de algo, que como entes que manchan telas o esculpen madera, dado que si sólo fuesen esto reinaría un silencio en el aula pero no es así.

El contexto es, entonces, la escenografía de una situación en la que se encuentran inmersos los alumnos. Para nuestro caso, la situación es encontrarse en un salón de una escuela de

[17] Abbagnano, Nicola. Diccionario de filosofía, pp. 859-860
[18] Registro de observación 3 pp. 6-8.

educación artística donde se aprenden artes plásticas(dibujo, pintura, escultura, estampa, composición e historia del arte) con compañeros, un maestro, un cúmulo de propósitos a cumplir o ganas de encontrar algunos propósitos que perseguir.

El INBA, en el Plan de estudios de Iniciación y Sensibilización en Educación Artística, anota que las escuelas de iniciación artística constituyen lugares donde:

> Se recibe una educación inicial que es la fase primaria de un proceso formativo en donde se da el primer acercamiento a un objeto de estudio a partir de un proceso metodológico, se experimentan y deducen conocimientos que forman parte a su vez del descubrimiento de intereses y el desarrollo de aptitudes y habilidades que permiten una elección consciente de una disciplina de estudio particular.[19]

El primer acercamiento del que nos habla este fragmento es, para los alumnos, esa convivencia tanto con su profesor como con sus compañeros que permite la expresión verbal y luego plástica de la visión personal de las cosas del mundo.

Aída, una alumna, nos dice que:

> El ámbito personal es también el compartir conocimientos, pero es más el que estás conviviendo con ellos [sus compañeros], pasa el tiempo y pues vas creando lazos más cálidos, más personales que profesionales.[20]

En la respuesta de Aída encontramos que **"**el que estás conviviendo con ellos**"** se antepone al estudio de una materia en particular. El segundo acto después de la convivencia es la realización del trabajo plástico. ¿Cómo se lleva a cabo éste?. De acuerdo al Plan de Estudios de Iniciación y Sensibilización en Artes Plásticas tenemos que esto se realiza a través de la transformación del entorno por medio del contacto.[21] Estas palabras nos dan a entender que la manera de llevar a cabo el trabajo plástico es a través de un contacto directo con los materiales, de igual forma, es posible suponer que en ese contacto existe una parte de exploración del alumno así como de improvisación y experimentación con su ambiente. Las personas se convierten en el medio de transformación de los materiales, pues ellas aportan la experiencia primera sobre la cual se materializa el trabajo plástico. De tal forma,

---

[19] CONACULTA-INBA. Plan de estudios de Iniciación y Sensibilización en Educación Artística, p,17 (envía a Plan de Trabajo1998-1999 por los directores de las Escuelas de Iniciación Artística del INBA.SGEDIA.DAA. Los niveles de formación inicial y propedéutico de las escuelas del INBA).

[20] Entrevista a Aída, p.3.

[21] CONACULTA-INBA. *op.cit*, p.36.

la escuela es un espacio para enriquecer a la persona como tal y también le permite a un individuo conocer a otros que se nutren de igual manera.

Vivir es lo que ayuda a crear arte, después, este arte no surge de un vacío personal sino de un contacto con los demás, queda, no obstante pendiente saber cuáles son las características de las personas que conviven en la escuela.

1.1. YO SOY...TÚ ERES... TODOS SOMOS. LOS CONCEPTOS DE ALUMNO Y ARTISTA.

Para encontrar las características de las personas que van a la escuela de iniciación artística debemos verlas desde su papel de alumnos de arte.

Preguntamos a algunos de estos muchachos qué es ser alumno. Muchos asociaron "ser alumno"con "aprender" y ello a su vez con experimentar el entorno para crear arte, utilizando las expresiones "aprender", "estudiar", "querer aprender los que te gusta" y "estar abierto a todo lo que te enseña la vida".[22]

Aída, nos dice que los hechos, vivencias y comportamientos relacionados con ser alumna incluyen "el estudiar, aprender y querer aprender lo que a ti te gusta". De manera similar, Moreno, otro alumno, incluye esta idea cuando nos dice que:

> Tienes muchas experiencias: el hecho de exponer, que la gente vea lo que estás haciendo, lo que estás creando, conoces a mucha gente, aprendes mucho, por decir, cosas que ignorabas, aprendes a cuestionar la historia, las texturas, aprendes y conoces a mucha gente.[23]

Lo anterior nos proporciona ciertas referencias sobre lo que podría ser una definición de aprendizaje para estos muchachos. La palabra aprender se relaciona en este caso con tomar algo para sí de la historia, las texturas, de conocer gente, cuestionarse. En otros casos está relacionada con la creación y la imaginación como la "facultad de representar idealmente una cosa, crearla, inventarla o suponerla en la mente".[24] Trini expresa lo anterior al decir que "aprender se da por medio de la imaginación".[25]

---

[22] Entrevista a Aída p, 2 y Entrevista a Verónica, p. 6.
[23] Entrevista 1 a Moreno, pp. 1-2.
[24] Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana, 1045.
[25] Entrevista a Trini, p. 8.

De esta manera el concepto de alumno se involucra con cierto sentido de la experiencia de "algo" pero a la vez con la consumación de ese "algo" según las palabras de la alumna Verónica:

> Pues es como te digo, si tu no estás abierta a aprender, nunca vas a aprender, porque no solamente las artes plásticas, hay cosas que en el metro, en la escuela, en tu casa, todo te enseña y eso te hace que estés abierto, que cuando llegues a una escuela y un profesor te llegue, te diga el tema, te diga las técnicas, te diga lo que quiere sacar, te hace que tu estés abierto a eso; sí, a que tu mente diga, ¡ay! , entonces si recuerdas, la fulana manchita, ahora sí la voy a poner aquí, o, no me queda esa manchita, esa cosa que yo pensaba no va ahí pero, la guardas y dices voy a crear otra cosa, pero tienes que estar abierto desde un principio.[26]

Ser alumno en el contexto de las artes plásticas es ser creador y ser creador es tener capacidad creadora. La capacidad creadora es, de acuerdo con Lowenfeld, "un comportamiento constructivo, productivo, que se manifiesta en acción o realización. Por supuesto, ese comportamiento está asociado a una flexibilidad de pensamiento o fluidez de ideas y lleva al alumno a descubrir nuevas relaciones o, en algunos casos, a pensar en forma diferente a la habitual de las demás personas".[27] El alumno aprehende y "filtra" la información del exterior (de la casa, escuela, el metro, e incluimos aquí a las personas) y lo transforma, usando la imaginación y las técnicas, en una obra.

Un alumno que estudia artes plásticas es en parte artista, cuenta con una personalidad que le permite o no serlo, dependiendo de su objetivos personales y de cómo la escuela cambie esos parámetros ya sea motivándolo a continuar o desmotivándolo para que no se convierta en tal.

De entrada tenemos una situación de indefinición en el alumno con personalidad artística , esto nos indica que en determinado momento podrá optar alternativamente por comportarse como un alumno de escuela tradicional en la materia de arte o como un artista que inicia su camino.
Para Freud, "aquellos individuos que no consiguen adaptarse plenamente al mundo externo permanecen fijados en algún estadio intermedio y por tanto, la mayoría normal los considera como individuos peculiares".[28] El artista, es uno de esos individuos peculiares

---

[26] Entrevista 1 a Verónica, p. 6.
[27] Lowenfeld, Viktor. y Lambert, William. Desarrollo de la capacidad creadora, p. 50.
[28] Read, Herbert. Arte y Sociedad, p. 21.

que canalizan impulsos- no introyectados en su proceso de adaptación hacia la producción artística.

El que el sujeto pueda canalizar esos impulsos lo denomina Freud, sublimación. Y éste es el medio por el cual el artista puede conseguir adaptarse como un "normal" a su sociedad. A través de las obras el artista se adapta a la realidad y provoca en los demás respuestas a las emociones que él plasmó en la obra. Constituye así el artista una fuente de mensajes y un sujeto comunicador.

Trini opina también que el artista transforma "algo" que toma del entorno para elaborar una obra de arte debido a que expresa , saca lo que aprehende, "una persona que expresa lo que siente o ver, digamos, la sociedad y expresarlo en un dibujo , una pintura, también sería un artista".[29] De esta manera alumno es el que hace esto último, el que absorbe. Y artista es el que saca a flote lo que se percibió.

Podría decirse que el artista es un alumno todo el tiempo, pues para definirse como artista necesita tener experiencias de dónde echar mano y ésas las logra como aprendiz, pero este concepto no se reduce a "ser alumno en la escuela" exclusivamente, sino a ser alumno en la vida. Verónica explica que "inicias, te pones a que todo te enseña, y si estás abierto a que todo te enseña de la vida, siempre eres alumno de todo, entonces, de artes plásticas ahora he encontrado que pues puedes manejar muchos materiales, puedes hacer cosas nuevas que antes decías <<no, me da miedo y no quiero>>, pero al estar en la escuela te abres, te abres mucho a todo".[30]

Dicho así, lo que tenemos en estas aulas no son sino "artistas" (personas con personalidad artística) que utilizan los espacios que brinda la escuela para "ser alumnos" aprehendiendo de su entorno y de las demás personas, elementos que les permitan la tarea que para ellos es la primordial del artista, expresar.

Fernando Hernández nos brinda una definición en la que podemos incluir las características que estamos enunciando. Para él, " las artes plásticas ... ponen en manos del alumno los instrumentos que le permiten adueñarse de un mundo expresivo y allí, manifestar sus ideas, sus sentimientos y emociones". [31]

Ser alumno es ver con intención, sentir y captar, y ser artista es hacer; estos dos aspectos son, pues, inseparables. El concepto de alumno trasciende el espacio escolar, pues se

---

[29] Entrevista 1 a Trini, p. 9.
[30] Entrevista 1 a Verónica, p. 2.
[31] Hernández, Fernando. ¿Qué es la educación artística?, p. 75.

concreta en una adopción de hábitos, elementos, actitudes de lo que conforma un modelo de artista.

Por otra parte, el maestro también tiene un concepto de lo que es ser alumno y artista que puede o no ser similar al que tienen los alumnos. Por ejemplo, para la maestra Margarita son diferentes los factores que se tienen que poner en juego para que alguien sea artista, dice:

> Yo creo que la sensibilidad, yo creo que el primero que se me ocurre [de esos factores] puede ser la sensibilidad, porque tienes que ser muy, muy consciente de todo lo que te rodea y que te llegue a ti para que lo puedas manifestar, si eres una persona que no se interesa, que eres apática y todo eso pues ¿Qué vas a transmitir? ¿No? Entonces yo pienso que por ahí sería lo principal, luego, tener una disciplina tanto de vida como de forma de ser, yo creo que es lo que más intento que mis alumnos tengan: una disciplina que les va a ayudar hasta para su propia vida. Y otra cuestión sería el saber técnicas, otro sería que es muy importante, transferir el arte, ver más allá del arte no quedarme con lo que está establecido con el arte, siempre es tratar de ir más allá, eso va incluido también en la sensibilidad, y entonces puedes romper con las ataduras del arte e irte más allá, yo creo que es lo que te hace ser artista, yo siento que somos así súper mediocres, que nos quedamos con lo que tenemos y hasta ahí, porque no somos artistas ¿no?[32]

La maestra percibe, al igual que los alumnos, que el artista es alguien que capta su entorno imágenes y actitudes, ella añade la idea de que el artista lleva esta percepción más allá cuando la transforma en una obra.

La maestra dice que el artista debe tener disciplina pero lo menciona desde su papel de maestra, esto podría apuntar a decir que para ella la constancia en una tarea a realizar es un requisito indispensable en el arte, aunque en realidad la disciplina puede abarcar la constancia y otras áreas, como la actitud hacia los demás, la puntualidad, la limpieza en el trabajo, etc. La maestra opera como elemento normativo en el aprendizaje aunque no lo exprese explícitamente en esta opinión. Esto se comprueba cuando la misma maestra menciona que muchos artistas no tienen disciplina dado que "empiezan una cosa y la dejan a la mitad".[33] El papel que adoptaría la maestra sería el de impulsar al alumno a llevar sus proyectos a término y comenzar de nuevo con otro sucesivamente.

[32] Entrevista 1 a Margarita, p. 6.
[33] Entrevista 1 a Margarita, p. 6.

Sin embargo, la concepción de artista coincide con la de su alumnos en que éste debe expresar lo que ve, y se diferencia en que los alumnos no mencionan la disciplina como parte del artista, lo cual nos denota que la maestra Margarita, desde su rol de "maestra" no podía evadir utilizar este término. Dada la importancia de la figura del docente en relación a lo dicho sobre los alumnos, continuemos este análisis con un estudio introductorio del concepto de maestro en este ámbito y sus características en la siguiente parte.

1.2 LA EXPRESIÓN NECESITA UN GUÍA.

Podemos definir al docente desde su papel de "el que enseña". "El enseñante es un consejero a quien se recurre cuando se necesita, un guía que busca junto con los alumnos".[34] Pero el docente es también, bajo las circunstancias que nos plantea esta tesis el depositario de un cúmulo de experiencias acerca de lo artístico y debemos resaltar que es debido a esta experiencia del profesor y de la que poseen también los compañeros de clase que la educación artística adquiere matices propios.

Para Luckesi "el maestro es un educador, es decir, el profesional que intencionalmente se dedica a la actividad de crear condiciones de desarrollo de conductas deseables en el alumno" [35] y para Pasut el profesor "es un coordinador que asume un liderazgo vital, movilizando situaciones de comunicación, organizando experiencias de aprendizaje, planificando tareas, eligiendo técnicas adecuadas con las que trabajará cada contenido para hacer realidad las potencialidades del grupo, observando y evaluando procesos individuales y grupales; conoce a profundidad contenidos que el alumno desconoce y hará todo lo posible para que él vaya descubriéndolos por sí mismo".[36] Esto nos indica que el concepto de profesor se delinea a partir de lo que hace. Una innumerable cantidad de atributos le son propios a un maestro; sin embargo todos describen al profesor como conductor de grupos, por consiguiente, uno de sus principales objetivos ha de ser conocer a su grupo desde una perspectiva psicosociológica. Por una parte, los educadores tienden a considerar el proceso educativo como algo que tiene lugar exclusivamente entre el profesor y el alumno, sin tener en cuenta la influencia que sobre tal proceso de aprendizaje también tienen los compañeros, el grupo como tal, su estructura, etc.

Por lo anteriormente señalado, el profesor debe ser capaz de reconocer en su grupo cualidades como la interdependencia: "situación bajo la cual se modifican progresivamente

---

[34] Postic, Marcel. La relación educativa, p. 58.
[35] Luckesi, Carlos. "El papel de la didáctica en la formación del educador", en Molina , Alicia. Diálogo e interacción en el proceso pedagógico, p. 22.
[36] Pasut, Marta. Viviendo la literatura. p. 18.

las motivaciones, actitudes, experiencias y comportamientos de cada miembro del grupo".[37] El maestro puede preguntarse qué es lo que él hace exactamente para permitir al grupo hacerse más independiente y más interdependiente y para alentar el desarrollo individual de cada uno de sus alumnos al tiempo que les enseña la consideración que debe tenerse hacia los demás; no obstante, el profesor sólo puede guiarse por lo que sabe, por lo que observa y comprende, por lo que percibe y experimenta. Durante su actividad, debe estar atento a lo que acontece. Lo absolutamente presente son los alumnos, que reaccionan intensamente , con una fuerte curiosidad o bien se abandonan a la apatía. El profesor debe aprender a fiarse de sus propios sentidos. Si sabe el efecto que tiene sobre los demás, entonces puede esforzarse por dirigir la clase por rumbos más provechosos. Si no lo sabe tal vez pueda trabajar con intensidad pero no siempre obtendrá resultados.

La autoridad es el reconocimiento que adquiere una persona para realizar determinados fines. Para los alumnos el maestro es alguien con autoridad, pero esa autoridad no es inamovible. Trini, por ejemplo, expresa ambigüedad en cuanto a la autoridad del maestro cuando de él dice "no le hago caso y luego sí , ya le hago caso".[38] Esta referencia nos habla de una autoridad parcial y flexible de parte del maestro hacia los alumnos, también nos está diciendo que el maestro se asume como una figura transmisora de ideas y nos deja en claro que hay ciertos momentos en los que el comportamiento del maestro varía conforme varía el de los alumnos.[39]

Según los datos que las entrevistas nos aportan, el maestro es alguien también con quien se negocia lo que el alumno quiere aprender y lo que la institución y el maestro, por su parte, quieren que éste aprenda. El maestro es alguien de quien, se busca también aprehender algo y él acata esto mostrando lo que sabe acerca de las artes plásticas.

Institucionalmente, esta negociación se plasma como :

> La obra realizada se vuelve el intermediario de las negociaciones entre lo que el estudiante quiere y lo que el docente espera de él.[40]

La obra, es el pretexto para negociar, pues en ella se plasma lo que el alumno le quiere "sacar" al maestro y lo que el maestro quiere "mostrar" al alumno.

El concepto de maestro no queda bien definido en el plan de estudios que hemos venido citando, no obstante en el mismo, se le atribuyen ciertas características en cuanto a su papel en el aula como el de ser motivador de los alumnos:

---

[37] Galimberti, Umberto. Diccionario de Psicología, p. 542.
[38] Entrevista 1 a Trini, pp. 6-7.
[39] Entrevista 1 a Margarita, pp. 3-4.
[40] CONACULTA-INBA. *op.cit*, p. 37.

> Algunos principios que le facilitarán al alumno su aprendizaje consisten en proporcionarle información organizada en forma de sistemas conceptuales interrelacionados y jerarquizados y no como datos aislados ... además, el profesor constantemente motivará al alumno para interesar a éste en el logro de su aprendizaje.[41]

Revisando las percepciones que de sí mismos tienen los maestros tenemos que el maestro Felipe utiliza el término de "trabajador de las artes plásticas"[42] en lugar de "maestro" para referirse a lo que él hace. Él se considera alguien que se está formando a la par que los alumnos. Esta declaración nos insinúa que la jerarquía entre maestro y alumno se desvanece en ocasiones. Como la maestra Margarita, Felipe se reconoce como un portador de conocimientos cuando habla de diferenciar el trabajo que se hace en la escuela de iniciación con el que se lleva a cabo en las casas de cultura, habla de introducir un concepto en cada trabajo que los alumnos emprenden y ello sin duda lo aporta el maestro.[43]

El conocimiento del maestro no debe reducirse a conceptos teóricos sobre las artes plásticas sino a saber las técnicas que se utilizan para elaborar sus productos, aparte de desarrollar la función de comunicarse con los alumnos en el sentido de conocer mejor sus aspiraciones. La cuestión de la técnica queda esclarecida en palabras de la maestra Margarita:

> Yo, de hecho siento que aprendí mucho más aquí que en la escuela profesional en la escuela profesional fue pura teoría, básicamente, pero todo lo que son técnicas yo las aprendí en esta escuela ... entonces venir aquí y poder comunicarme con mis alumnos sobre todo, llegar aun a entenderlos un poquito más y todo eso y sobre eso pues también va cambiando la clase.[44]

Nos queda claro que el maestro en este contexto es alguien que no emite prohibiciones a los impulsos de los alumnos hacia determinadas cuestiones, la profesora comenta que "la represión sobre todo en el área artística, es mortal, el hacerlos sentir frustrados [a los alumnos] y todo eso y a lo mejor inconscientemente con los comentarios que uno hace cae en esto. Creo que la característica de nuestros alumnos es que son gentes muy sensibles. Si

---

[41] *íbidem*, p. 20.
[42] Entrevista 1 a Felipe, p. 1.
[43] Entrevista 1 a Felipe, p. 3.
[44] Entrevista 1 a Margarita, p. 2.

a un joven que está en lo del arte le dices que es un burro, se lo puede tomar muy en serio, puede ser su trauma toda la vida". [45]

Por lo señalado hasta aquí, y a partir de lo que el maestro hace, éste se perfila como un portador de conocimientos específicos sobre las artes plásticas en el aula cuya autoridad sobre el trabajo del alumno se negocia con éste en base a la argumentación con conocimiento de causa sobre el concepto debajo de cada obra, para lo cual realiza un trabajo comunicativo con sus pupilos. En este sentido, el maestro es un orientador, asimismo se desempeña como un motivador para los que le rodean en el salón de clases.

Como podemos observar el trabajo que llevan a cabo alumnos y maestros con relación a las artes plásticas en el aula, delineado desde la concepción que cada uno brinda de sí mismo es un trabajo que implica una comunicación constante que suponemos, va dirigida a negociar ideas acerca de los trabajos realizados en el salón, aunque no siempre sucede así, como veremos en el siguiente capítulo, no todo lo que acontece en el aula se relaciona con las artes plásticas y es eso que aparentemente no guarda relación con el tema de estudio de los alumnos lo que nos muestra con más claridad los vínculos interpersonales entre alumnos y profesor.

[45] Entrevista 1 a Margarita, p. 3.

C A P Í T U L O II

ALBOROTO EN EL ZOCO O LA DINÁMICA DE CLASES

Es probable que durante algunas clases observemos mucha conversación, o en lugar de ella comentarios aislados tanto de alumnos como profesores al respecto de temas meramente circunstanciales y poco relacionados con el trabajo en clase, en otros momentos habrá comentarios y conversación que giren en torno a los trabajos en clase. La mayor parte de esta conversación va dirigida de alumno a alumno pudiendo ser desencadenada por comentarios del maestro, el resto está dirigida del profesor al alumno, y viceversa.

El movimiento es frecuente en el aula de artes plásticas y hacia fuera de ella; entre las actividades que realizan los alumnos se encuentran: buscar material de trabajo en salones contiguos o en los estantes del propio salón, ver fotografías de todo tipo, comer, escuchar música, elaborar trabajos con las manos, leer revistas de todo tipo, leer fotocopias de temas escolares o libros y montar exposiciones.

De acuerdo con Hargreaves, el panorama de cualquier salón de clases en una escuela se presenta de la siguiente manera:

> Es probable que durante la clase observemos conversación, en su mayor parte dirigida por el profesor a los alumnos; y también frases de los alumnos al profesor y entre sí; movimientos en torno al aula tanto del profesor como de los discípulos, actividades como lectura, escritura, elevación de mano, distribución de material, representaciones efectuadas con tiza sobre los encerados, etc. Por último observamos, aún cuando no directamente, mucha actividad mental y reflexión .[46]

Las circunstancias que propone Hargreaves son semejantes a las que aparecen en nuestro caso. Vamos ahora a tratar de desentrañar la dinámica de clases a partir de los comportamientos del profesor porque es quien, por su posición de autoridad, supone tener más iniciativa y poder para definir la situación. Uno de los términos que nos puede ayudar a contemplar dichos comportamientos es el de "liderazgo". El estudio del liderazgo trata de uno de los procesos grupales básicos, sin éste, el propio fenómeno grupal sería totalmente incomprensible.

---

[46] Hargreaves, David. Las relaciones interpersonales en la educación, p. 125.

El estudio del liderazgo es uno de esos temas esencialmente interdisciplinares, pues se encuentra en el punto de mira tanto de la Psicología, como de la Sociología, la Etología o la Ciencia Política. Sin embargo, tal vez haya sido en Psicología Social donde más central haya sido, sobre todo después de las aportaciones de Kurt Lewin a finales de los años 30.

Ciertamente, la función de rol o liderazgo, se produzca en el ámbito que se produzca, exige una serie de comportamientos interpersonales de evidente naturaleza psicosocial que en un grupo no son sino un conjunto de roles y normas grupales que estructuran la interacción. Un rol es "la adaptación que una persona realiza para dar un comportamiento que otro espera de ella".[47]

Los roles son la base de la interacción, la interacción, según Hargreaves es "un modo de ejercer la función de rol". [48] Los actuantes en una interacción deben estar inmersos en un mismo contexto, es decir, que ambos lo perciban de manera similar. Cada sujeto hace previsiones respecto de su rol a desempeñar en base a su percepción del otro. El sujeto percibe a los otros e intentará descubrir sus propósitos, por eso en la interacción, el comportamiento se orienta entre sí a partir de la personalidad, las normas sociales, las suposiciones sobre el rol del otro, lo que deseamos obtener, etc.

De acuerdo con Hargreaves, varios escritores han ideado conjuntos de subroles del profesor pertinentes para la interacción en las aulas. Los subroles se relacionan con las tareas del profesor en el ejercicio de su cargo. Sorenson indica seis subroles principales del profesor:

a. Orientador: recomienda modos de acción al estudiante
b. Asesor: ayuda al estudiante a descubrirse.
c. Mantenedor de la disciplina: se adhiere a las reglas y administra sanciones.
d. Informador: dirige el aprendizaje y la disertación.
e. Motivador: se sirve de recompensas para estimular el aprendizaje.
f. Mediador: obtiene ayuda de agencias externas. [49]

En la estructura oficial de roles el profesor es el líder formal, ser líder significa esencialmente "tener poder o ejercer influencia sobre otros de tal forma que se modifiquen sus creencias, pensamientos o conductas".[50]

---

[47] *íbidem*, pp.136-137
[48] *ídem.*
[49] Sorenson, A. et al."Divergent concepts on teacher role: an approach to the measurement of teacher effectiveness". Journal of educational Phsicology. pp. 287-294, citado por Hargreaves, David. Las relaciones interpersonales en la educación, p.138
[50] Casares, David. Líderes y educadores, p.89

Está claro que los profesores ejercen influencia sobre sus alumnos, el éxito de un profesor depende de numerosos factores, casi todos ellos relacionados con la conducta del líder. Por ejemplo, uno de esos factores es el desarrollo de una atmósfera psicosociológica positiva en la que los estudiantes puedan trabajar y aprender.

Básicamente, percibimos los comportamientos de un profesor con relación a la enseñanza de un contenido. La naturaleza de lo que se enseña nos dicta un modo particular de actuación que llamamos método. En otras palabras, un método es "un conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos".[51] El método varía según los fines perseguidos. Recordemos que el objetivo a alcanzar en las escuelas de iniciación artística, respecto de las artes plásticas es:

> Formar a los interesados en artes plásticas con los elementos básicos de percepción visual, comprensión de la intención expresiva y el acercamiento a los procedimientos, herramientas y fuentes documentales que les permitan ejercitar y desarrollar las cualidades perceptivas, los procesos creativos, el sentido de la expresión, la psicomotricidad controlada y el involucramiento histórico-social de la disciplina, y con ello alcanzar un nivel adecuado para poder manifestarse a través de la plástica.[52]

El método que se propone a los maestros para alcanzar tal objetivo se basa en los siguientes criterios:

1. Uno de los aspectos más importantes en la metodología de la enseñanza de las artes plásticas, es comprender su carácter transdisciplinar.
2. Los momentos de la enseñanza-aprendizaje deben acotarse y jerarquizarse de manera lógica y progresiva, basándose en los esquemas de evolución del pensamiento, así como en las capacidades de asimilación y respuesta de los estudiantes. En el caso de jóvenes y adultos , el camino de la comprensión puede ya darse en un nivel de pensamiento abstracto que implique ciertos grados de teorización (proceso de determinar reglas a partir de los resultados obtenidos en la práctica), no obstante es sumamente recomendable que la teorización se desarrolle también en función de los resultados arrojados por la experiencia.
3. El proceso metodológico puede definirse como:
    a. Experimentar (hacer)
    b. Analizar

[51] Nerici, Imedeo. Hacia una didáctica general dinámica, p. 239.
[52] CONACULTA-INBA. *op.cit*, p. 21.

c. Reflexionar
d. Seleccionar (elegir-descartar)
e. Volver a aplicar
f. Volver a analizar, etc.

4. Los profesores de arte deben entender la evaluación como la valoración de los cambios de comportamiento de un determinado estudiante en una situación específica, a partir de los antecedentes del comportamiento anterior de ese mismo estudiante en situaciones similares y no comparando el nivel de alcances o comportamiento de un estudiante a otro ... es considerando la obra junto con su creador, que podemos llegar a esta evaluación del crecimiento del alumno. [53]

Vemos que el método en el campo educativo de las artes plásticas incluye diversos aspectos como una motivación basada en experiencias vividas que ayuda a pensar al alumno, los pasos en la elaboración de un trabajo y la actitud de los profesores respecto a la evaluación del aprendizaje, en este rubro, resulta relevante su papel en cuanto se le supone uno de los principales agentes responsables de guiar al alumno hacia la expresión y la creación.

El alumno necesita pautas de trabajo para no perder el tiempo y no convertir en puro entretenimiento aquello que debería ser pensado, elaborado y analizado para provecho intelectual y emocional del alumno y del grupo.

El análisis del desenvolvimiento de un profesor nos describe entonces un método, que es una combinación entre la ejecución de acciones preestablecidas normativamente por el sistema escolar y la ejecución de actos improvisados o adecuaciones a la personalidad y forma de trabajo de cada alumno. Entre la ejecución de unas y otras acciones, encontramos una gama de matices entre las conductas de alumnos y profesores que dan lugar a una forma sumamente particular de entender la enseñanza y el aprendizaje y de la cual no podemos evadir el estudio, por ello es pertinente adentrarnos en la revisión de los métodos específicos de los profesores de la Escuela de Iniciación Artística 3. Con tal fin, presentamos dos casos específicos: el del maestro Felipe y el de la maestra Margarita.

2.1 ¿QUIERES SER MI CUATE?

El maestro Felipe desencadena con algunos de sus alumnos un proceso de identificación a través de lo que Lewin, Lippit y White llaman liderazgo permisivo o laissez-faire. En este tipo de estructura, el líder (en nuestro caso, el maestro) con el pretexto de que quiere "respetar plenamente la libertad de cada miembro del grupo", mantiene una actitud de

[53] *ibidem*, pp. 38-39.

"dejar hacer", sin ninguna guía ni control, ni ayuda. "Esta actitud oculta frecuentemente una falta de confianza en sí mismo y en sus cualidades de líder, y una sumisión más o menos consciente al grupo".[54] Felipe aparece enfocado a un rol de orientador, dado que como él explica:

> Ya de plano nos volvemos amigos, somos capaces de compartir cosas, no, de irnos. Voy a ir con ellos al cine, los invitamos a la muestra, este año no. Hemos estado un poquito cortantes, los invito a pintar en algún proyecto, los invito como colaboradores como incluso participantes del proyecto, este, yo creo que soy pues, amigo de una buena parte de ellos, aunque pues se pierda un poco el respeto para la clase, claro uno que más quisiera que se aprendiera al 100 % pero con esta valorización que hago, valoración que hago de cada alumno y de ser muy cuate de él entonces, también permito muchas otras cosas.[55]

Felipe describe, de acuerdo con Fontan Jubero, un modelo de proceso educativo que se llama de "relación", en el cual enfatizamos el intercambio entre profesor y alumno, pero recalcamos que el conocimiento de sí mismo no implica en este caso la capacidad de emitir juicios sobre la propia forma de trabajo, el autor señala que "en este modelo se forman a la vez educador y educando, es importante que el profesor se conozca para fomentar este tipo de relación; este conocimiento implica la conciencia de sus imperfecciones y carencias".[56]

El intercambio entre Felipe y sus alumnos se logra a través de las relaciones de amistad. Cuando hablamos de relaciones amistosas del maestro con sus alumnos me refiero a un "trato a la par" en donde la barrera de la autoridad desaparece, de ello da testimonio el uso de un lenguaje ordinario que no encaja en un lenguaje más "formal" supuesto para los maestros. Felipe utiliza fórmulas como "no la riegues", "greñudo". [57] Creando este tipo de ambiente, el maestro Felipe es capaz de estimular la expresión de los alumnos en cuestiones personales haciendo salir a flote hábitos, actitudes y expresión de ideas, con ello activa los mecanismos de selectividad de los demás que estén presentes, es decir, al hacer hablar a uno, hace que el otro se fije en ello y genere rechazo o aceptación hacia esa persona. Por ejemplo, en cierta ocasión el maestro Felipe le dice a Betsy sobre un trabajo "qué creativo" y otro de los alumnos allí presente contesta "¿dónde lo compraste?".[58] Al oír a este alumno

---

[54] Lewin, K. et al. "Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates". Journal of Social Phsicology, p.271, citado por Hargreaves, David. Las relaciones interpersonales en la educación, p.134.
[55] Entrevista 1 a Felipe, p. 6.
[56] Fontan, Pedro.(Coord.) El papel del profesor dentro de cuatro posibles modelos educativos, en La Escuela y sus alternativas de poder, p. 121.
[57] Registro de observación 5, p. 8.
[58] Registro de observación 7, p. 11.

los demás pueden percibir a Betsy como una alumna trabajadora; su compañero insinúa que el trabajo de Betsy es tan bueno como para haberlo comprado hecho, es verdad que sus compañeros saben que tal cosa no sucedió y que Betsy, según el maestro, trabaja bien. Esto da lugar al rechazo o aceptación en el grupo de esta alumna.

El concepto que el maestro Felipe tenga de cada uno de sus alumnos y en consecuencia el trato que le dé a los mismos también puede influir sobre las relaciones interpersonales de unos alumnos con otros, en el caso de Moreno, por ejemplo, lo muestra como a un muchacho que le gusta cortejar a varias muchachas a la vez, el maestro utiliza la expresión "a ver si la escuela quiere cooperar con una niñitas para Moreno".[59]

Los comportamientos del maestro Felipe se generan dentro de un discurso verbal en forma de bromas, explicaciones, comentarios y sugerencias desestructuradas y venidas a la ocasión, lo cual incluye temáticas distintas a las que generalmente se refieren los contenidos académicos, más cercanas a temas cotidianos sin que tengan que relacionarse de alguna forma al trabajo plástico que se elaborará ese día o al contenido de la clase; no se le observa planear sus clases o la manera en cómo las imparte o revisar a los alumnos sus labores. Algunos alumnos son quienes se le acercan y preguntan sobre algo o le muestran un trabajo como en este fragmento bien podemos observar:

> Gorra se acerca al maestro Felipe y le pregunta algo sobre el boceto que deben elaborar para el ejercicio de hacer una nueva composición.
> El maestro Felipe, de pie, observa el boceto de Gorra y le explica cómo debe hacer el boceto. [parece darle detalles generales]. [60]

En cuanto a la desvinculación con los temas de clase está una observación en la que el maestro Felipe hace un comentario a propósito de la posición de dos figuras de chocolate:

> El maestro Felipe tomó dos tortugas de chocolate que estaban pegadas una con la otra y dijo <<órale, están pegadas, éste es un clásico 69>>.[61]

No negamos que en este comentario el maestro le brinda información a los alumnos pues es una manera de hablar abiertamente de las relaciones sexuales; transmite un contenido y está siendo vinculado a una formación personal, en algún momento, dicho contenido podría estar plasmado en un trabajo plástico aunque para ello debe ser reinterpretado por el alumno.

---

[59] Registro de observación 6, pp. 4-5.
[60] Registro de observación 2, p. 4.
[61] Registro de observación 6, p. 1.

Por otro lado, el profesor deja ver una actitud de rechazo hacia las personas como alumnos en general, hacia su trabajo de maestro y los menesteres de éste cuando analizamos comentarios del tipo : "¡Otra vez a dos!, no es posible soportarlos tanto tiempo, no puedo"[62] y otros como : "los maestros han de decir ¡Por fin! ¡A la hora en que se van éstos! ¡Ya se fueron estos cabrones!"[63] y algunos más en los que expresa explícitamente: "fue un desmadre, pinche exposición, anduvimos en friega, cada vez se ponen peor".[64]

De este rechazo deducimos que el profesor no se involucra demasiado con las cuestiones académicas, su selectividad se basa en preferencias personales mas que en la observación de las capacidades para el desarrollo plástico de los alumnos.

Los lapsos de tiempo de trabajo sin el profesor son importantes; representan oportunidades para los alumnos de iniciar diálogos entre sí aunque no expliquen las preferencias de comunicarse unos con otros en especial, son ofertas para llevar a cabo el trato personal, con ello, probablemente se refuerza la personalidad de los alumnos al expresarse éstos libremente. El maestro Felipe genera estos espacios tanto con su presencia como con su ausencia.

Como podemos observar, el maestro Felipe enseña las artes plásticas valiéndose de las experiencias directas de la vida cotidiana de los alumnos y de él mismo para estimular la elaboración de los trabajo plásticos. Su método de enseñanza se basa en la convivencia con los alumnos y mientras ésta se realiza introduce un tema y deja en completa libertad al alumno para trabajarlo o no; el alumno debe formarse una visión propia de las cosas, intuir cómo realizar su obra y enmarcarlo en un concepto. El profesor no determina maneras precisas para el estudio o la elaboración de los proyectos.

Felipe se conduce como un asesor respecto a los alumnos. El profesor se acerca a ellos para iniciar un diálogo y luego para comentarles sobre su trabajo, de manera que tal comentario lo lleva al inicio de una plática no siempre exitosa, por lo tanto, aquellos alumnos que no cuentan con esta habilidad de acercamiento permanecen al margen de las explicaciones académicas que ocasionalmente el maestro Felipe ofrezca, mientras otros, utilizando su habilidad para hacer contacto personal tienen la posibilidad de nutrir su quehacer con otra perspectiva si ellos cuestionan al maestro o cuando éste se interesa por alguno de los alumnos personalmente y luego por su trabajo plástico.

---

[62] Registro de observación 7, p. 9.
[63] Registro de observación 6, p. 9.
[64] Registro de observación 6, p. 2.

En este sentido, Felipe motiva a algunos alumnos a hacerse independientes y proponer, hacer por su cuenta obras, pero quienes no lo contactan personalmente encuentran una desmotivación al no observar un empuje que venga de él y consista en pedirles que hagan cosas o aparentemente olvidar explicarles y olvidar pedir que cumplan con la entrega de obras.

Por ejemplo, viene al caso mencionar que Jonathan, un alumno, opina en una entrevista que su primera impresión sobre la manera en que Felipe enseña fue la de que tenía una forma "rara" de enseñar aunque él "no sabría explicar cómo sería"[65] esa forma rara de enseñar, misma que Citlalli detalla con más precisión cuando nos dice "para adaptarme a Felipe le tuve que agarrar la onda porque de repente dices una cosa y piensa que lo estás albureando o que ya te albureó él, o cosas así, entonces, tienes que ponerte las pilas y no dejarlo que te falte al respeto, no lo ha hecho, pero sí ponerte las pilas en aclararle, yo soy el alumno y tú eres el maestro así es que no creas que vas a ser mi amigo".[66]

Revisando estos ejemplos confirmamos que Felipe maneja un modelo de trabajo en el que el alumno tiene que tener iniciativa, más no recuerda tratar de motivar a los que no la tienen, eso distorsiona la visión del resto del grupo que, como veremos más adelante, encuentra en Margarita una exigencia que cumplir y el hecho de "cumplir" los obliga a trabajar y a obtener los datos técnicos y teóricos que no encuentran con él. Ilustrando ello tenemos a Aída, una de las alumnas "autodidactas"(que aprenden sin maestro, en este caso con un maestro que funciona solamente como asesor) toma al maestro como un guía según nos confirma en su entrevista, toma una actitud como alumna que la coloca al nivel del maestro, no como en un esquema donde el maestro es el que sabe y el alumno es el que aprende sino como una "guía" a la cual se le consulta pero sabiendo de antemano qué es lo que uno desea hacer. Por el contrario, Moreno parece no tener la misma idea sobre el tema pues para él "no tienes que hacer lo que tú quieras sino que hay cosas que se te piden".[67] Moreno asume que "hay cosas que se te piden" y esto lo interpretamos como que "si lo piden hay que hacerlo", hallamos aquí una figura de autoridad que pide cosas, ése es el maestro o maestra, Moreno no se coloca en un nivel más cercano al maestro, lo observa con distancia y se acerca más a un modelo de aprendizaje donde el maestro es la máxima autoridad y el alumno queda a su entera disposición.

En cuanto a la evaluación -comprendida como la consecución de la información sobre los alumnos que permite prever y organizar las futuras intervenciones educativas- podemos decir que Felipe se enfoca a las recomendaciones del plan de estudios para esta área, en

[65] Entrevista a Jonathan p. 5.
[66] Entrevista a Citlalli p. 10.
[67] Entrevista 1 a Moreno p. 4.

cuanto propone la evaluación de cambios de comportamiento en los alumnos, no obstante, en este caso la evaluación debe considerar que el profesor no ha implementado una estrategia por la cual los alumnos poco iniciativos comiencen a serlo, por lo tanto se les está colocando de entrada en desventaja pues Felipe evalúa la iniciativa de cada alumno de guiar su propio aprendizaje con base a lo que vive en la escuela y la capacidad de justificar sus decisiones. La forma en que la evaluación se materializa es siguiendo al maestro Felipe, "supervisando" a los alumnos bajo un criterio comparativo, pero que, más que colocar frente a un criterio igual a dos alumnos diferentes, se refiere a considerar "cuáles son las opciones que otro compañero tuvo" para darle solución a un planteamiento, la argumentación para explicar el fundamento del trabajo es igual de importante ya que "algunos [alumnos] no saben ni qué decir a la hora de justificar o de presentar sus trabajos y otros tienen más argumentos".[68]

La calificación final del alumno plasmada en el documento oficial de evaluación de la escuela es una cuestión compleja de decidir para el maestro pues a su parecer "hay gente que requiere más tiempo para realizar el trabajo", según él, el sistema de evaluación de la escuela sugiere tomar más en cuenta a quienes "se preocupan demasiado, tuvieron una presencia en horas clase, en horas de trabajo" y de acuerdo con esto el maestro expresa que no es precisamente a ellos a quienes se les da la mejor calificación, sino a quienes desarrollan su trabajo de manera que las características de éste permitan ser expuesto, características que por cierto no describe.[69]

En cuanto a los aspectos formales Felipe se declara ejecutante de varias acciones evaluativas, sin embargo, no habla de alguna manera de ponerlas en práctica o no es tan específico, habla de hacer intervenciones "supervisando" aunque no estamos seguros en qué momento de la clase se encuentra "supervisando". Por otro lado confirma que prefiere las respuestas individuales e independientes en los trabajos plásticos a otras que no lo sean como sus elegidas para obtener buenas notas. En lo demás, si Felipe no basa su criterio evaluativo únicamente en los cambios de comportamiento que sufren los alumnos como lo indican los registros de observación, los demás mecanismos no se observan puestos en práctica claramente.

La dinámica de clases que generan estas prácticas didácticas, requiere desarrollar la capacidad de automotivarse para trabajar las artes plásticas, esta dinámica consiste en la participación del alumno en un proceso de socialización que no necesariamente dirige al alumno hacia lo plástico, la verdadera labor de aprendizaje no se inscribe solamente en el

[68] Entrevista 2 a Felipe p. 4.
[69] Entrevista 2 a Felipe p. 4.

salón. El método de enseñanza que hemos descrito hasta aquí es un método "ocasional" en el que "el profesor deja de ser un simple transmisor y funciona como un líder, un guía".[70]

Existe un grupo de alumnos que requiere una integración a la forma de trabajo de Felipe para que su oportunidad de aprender no se vea relegada. El grupo completo se divide en dos y esta división se refleja asimismo en las relaciones interpersonales de los alumnos, pues los que más conviven en los espacios de trabajo del maestro Felipe crean lazos entre sí y los que se aíslan de la forma de trabajo de éste, a su vez, se reúnen en grupos con otras características, sin embargo, siempre habrá alumnos de ambos grupos que se "mezclen" por momentos y otros que se mantengan al margen de ambos bloques.

2.2 UNO PARA TODOS, Y TODOS PARA UNO.

La manera en que enseña la maestra Margarita se apega a la consecución de las técnicas, conceptos y apreciaciones que señala el plan de estudios de la Escuela de Iniciación Artística 3, para ello su manera de enseñar se entiende a partir de dos métodos:

a. Un método simbólico verbalístico en el que la labor de enseñanza es realizada a través del lenguaje oral y escrito (explicaciones, toma de dictados) y un
b. Método heurístico-activo en el que se debaten temas y el profesor motiva a los alumnos a pensar y trabajar.[71]

Cabe hacer la aclaración de que el discurso verbal de Margarita está enfocado a que el alumno conozca cosas relacionadas con las artes plásticas; la motivación que ella imparte se concentra en el trato igual con todos los alumnos y su integración a través de la realización de actividades en común dentro del salón. Los asuntos personales de los alumnos son motivos de intervenciones ocasionales de la profesora en la clase para comentarlos en una especie de "descanso" dentro de horas de trabajo. El grupo no se divide, tanto los alumnos autodidactas encuentran en ella una guía como los no autodidactas la ven como " la que sabe y les dice cómo hacer las cosas", es decir, su forma de trabajo revela una estrategia de planeación con miras al alcance de objetivos, las experiencias de socialización tienen lugar también en ejercicios de sensibilización donde unos alumnos trabajan con otros y luego opinan sobre lo realizado.
El estilo de liderazgo de la maestra Margarita es una combinación entre dos estilos; el autocrático y el democrático.

"El ambiente autocrático es aquel en que el líder, elegido por el grupo o designado por alguna autoridad exterior, actúa como jefe y toma las decisiones en nombre del grupo".[72]

---

[70] García, Enrique y Rodríguez, Héctor. El maestro y los métodos de enseñanza, pp. 32-33.
[71] *ídem*.

Este tipo de líder está interesado principalmente en conseguir obediencia de sus súbditos y toma las decisiones personalmente sin consultarlas con los miembros del grupo, "suele utilizar tres tipos de poder social: el poder legítimo, el coercitivo y el de recompensa, pero poniendo especial énfasis en los dos primeros". [73]

El poder legítimo se refiere a alguien que, por determinadas razones, se le reconoce el derecho a influir sobre los demás y, consecuentemente, la obligación a aceptarlo por los miembros del grupo. El poder coercitivo es el que tiene un miembro del grupo por tener la facultad de castigar y finalmente el poder por recompensa es el que tiene alguien en quien se descubre una ventaja que puede ser compartida por aquellos que lo deseen y en la medida que lo deseen.

El líder democrático basa su poder como líder en la identificación de los miembros del grupo hacia él (poder referente) y, en menor medida, en su poder de experto. El líder democrático distribuye más el poder entre los miembros del grupo y les deja que participen en la toma de decisiones. Es más, el líder democrático utiliza su posición de autoridad para distribuir la influencia entre los miembros del grupo, o sea, dicho en otros términos, para repartir el poder.

De la manera de liderazgo de la profesora podemos destacar que la mayoría de las decisiones que toma las pone a consideración de los alumnos, existe un proceso de negociación muy claro, por ejemplo:

> La maestra se dirige a Lentes y le dice que no le ha entregado el trabajo con tinta.
> Lentes responde que debe haber un error porque él ya se lo entregó y la maestra le pide que anote lo que ella va a leer de una lista sobre los trabajos entregados y cuáles están pendientes.
> ...
> Lentes insiste y muestra a la maestra los dibujos con tinta y le dice que él ya los había visto pero que no los registró.
> La maestra le dice a Lentes que cree no haberlos visto y que por eso no los tiene registrados .[74]

---

[72] Moraleda, Mariano. Sociodiagnóstico del aula, p. 130.
[73] French,.James.y Raven, Bill. The bases of social power, p. 210.
[74] Registro de observación 3 pp. 3-6.

Asimismo, la maestra utiliza el castigo y la recompensa para ejercer su autoridad, estos modos de poder afloran en la manera de dirigirse a los alumnos. A Betsy la saluda diciendo "¿Cómo está mi alumna favorita?",[75] en cambio a otros alumnos los llama "fodongos".[76]

La forma de trabajo de esta maestra está definida por la atención en los aspectos formales académicos como eje de trabajo la puntualidad, asistencia, trabajo en clase, entrega de trabajos.

La maestra asiste a clase sin faltar (al menos durante las observaciones para esta investigación) es puntual y cuando llega a su salón saca de su bolsa una lista y se pone a revisar el tema de ese día o los pendientes que tienen los alumnos por entregar. Conforme éstos llegan pasa lista y les anuncia el tema del día.
Los alumnos se sientan alrededor de la mesa y sacan su material para elaborar un trabajo, a veces, hacen preguntas a la maestra, ella los observa y comenta sobre lo que hacen, entre sugerencia y sugerencia, surgen temas de comentarios de los alumnos acerca de temas no relacionados con los contenidos de clase y algunos se involucran para dar continuidad a tales temas, otros permanecen en silencio, de vez en cuando salen del salón.

La maestra muestra un interés por algunos aspectos personales de los alumnos como su estado de salud, sus pasatiempos y por conocer eventos que ellos comentan o les suceden antes de llegar a clases. En el ejemplo que sigue observaremos estas afirmaciones:

> Silvia le da a Verónica las fotos que anteriormente le había prestado a la maestra, Verónica continúa su relato [sobre un gato]: <<*se lo di a una señora del mercado que lo quería*>>.
> La maestra le comenta a Vero: << *¿Qué tal que tenía rabia?, que se le desarrolló*>>.
> Verónica se dirige a Silvia viéndola: <<*no creo, estaba chiquito*>>.
> Verónica le pregunta a la maestra: << *¿Qué vamos a hacer?*>>
> Maestra: <<*¿Hoy? Fiesta*>>.[77]

La maestra interviene en la plática entre Verónica y Silvia con naturalidad aunque quizá también con autoridad al decirle a Verónica sobre si el gato tendría rabia.

La maestra describe a Verónica como "receptora" o que es capaz de entender fácilmente cómo tiene que hacerse un trabajo, esto es lo que posiblemente facilite el vínculo entre ellas

[75] Registro de observación 3 p. 4.
[76] Registro de observación 4 p. 2.
[77] Registro de observación 8 pp. 4-6.

dos; el vínculo con el profesor tiene más que ver con el tipo de trabajo que a ella le gusta que le entreguen lo mismo que con la puntualidad en las entregas, la profesora expresa "cuando son receptores [los alumnos] te la pasas padrísimo, por ejemplo, con Verónica, que nada más le medio esbozo el problema y ella entiende perfectamente de lo que estoy hablando, por ejemplo Trini sería la otra cara de la moneda, con Trini sí tengo que ser bien específica, y bien clara y volverle a decir ... desde el principio con él porque sí le cuesta mucho trabajo".[78]

Hay momentos en la clase en los que ésta no gira precisamente en torno a la explicación de temas ni a la elaboración de trabajos sino a hablar de temas casuales. En este sentido, la maestra genera una dinámica en la que la mayoría de los alumnos participan comentando o platicando y aunque no surgen vínculos nuevos entre unos y otros es posible ver una reafirmación de sus preferencias analizando el tipo de comentario que hacen dirigidos a otros. Tal cuestión se ilustra en el caso de un alumno que llega tarde y al que la maestra le dice "sobre todo Rodolfo que acaba de llegar nos va a explicar el primer ejercicio", Verónica y Silvia comentan respectivamente <<sí recibió la pedrada>> <<voló, voló, voló>>".[79]

Ésta no es la única manera de poner en evidencia a un alumno y desencadenar comentarios, en otro fragmento nos encontramos con que la maestra apoya el comentario de Silvia de que el trabajo de Moreno parece "chatarra". Moreno reacciona diciendo que va a cambiar el aspecto de su trabajo.[80]

En otra ocasión la maestra "juega" con sus alumnos a resolver un test de personalidad y causa la expresión de comentarios diversos en los alumnos que reflejan cómo se relaciona unos con otros.

La interpretación que se le da a las palabras en el test menciona aspectos de la personalidad de los alumnos frente a los otros y reafirma las tendencias de rechazo o aceptación entre ellos a través de la permisión de las bromas o simplemente de la falta de comentarios respecto a lo que uno lee en el test de los demás.[81]

Otro de los aspectos a destacar en la dinámica de las clases de la maestra Margarita es su preocupación constante por que los alumnos trabajen en los contenidos plásticos, extrajimos tal cual un diálogo donde observamos su actitud ante la petición de un chico:

---

[78] Entrevista 1 a Margarita p. 4.
[79] Registro de observación 8 p. 7.
[80] Registro de observación 1 p. 3.
[81] Registro de observación 1 p. 4.

Primo[82] le habla a la maestra: << *tengo una propuesta para usted, un trato, es del Cervantino, quiero estar allá para vender algo*>>.
Maestra: << *o sea que aparte de esta semana te vas a echar otra*>>. << *O dos semanas...*>>
Primo: << *¿Cómo ve?, me deja trabajos y yo traigo información de allá para todos*>>.
Maestra: << *se puede, pero tu quieres un curso por correspondencia, todos van a decir: me lo deja de tarea y me evito venir, subirme al micro, levantarme temprano...*>>
Primo se calla tres segundos y le habla de nuevo a la maestra: << *¿Cómo ve?*>>.
Maestra: <<*pues sí, pero ya te dije , tu calificación no va a ser igual, porque ahorita vas a hacer tus ejercicios como Dios te de a entender, vas a estar igual que como entraste, se supone que tenemos que evaluar cómo vas evolucionando ¿Te vas a quedar así toda la vida?*>>.
Primo : <<*no, pues no*>>.
Maestra: << *como ya sabes dibujar ya ni te preocupa*>>.
Primo: <<*sí me preocupa*>>.
Maestra: <<*Así dices. Si me voy al Cervantino a ganarme unos pesos, luego a la feria del mole...*>>
Primo: <<*no, nomás a ésta*>>. [83]

Para la maestra Margarita los criterios de evaluación, además de tomar en cuenta la asistencia a clases y la entrega puntual de trabajos se basan en la observación de cómo el alumno percibe los materiales, cómo los manipula, qué tan creativo y expresivo es su trabajo sin considerar de peso el acabado o lo bien hecho que éste se encuentre así como las "ganas" que el alumno ponga hacia el trabajo. La maestra considera que las actitudes hacia el trabajo plástico por parte de los alumnos no deben ser evaluadas porque el maestro "puede dar una lectura equivocada de su parte".[84]

De acuerdo con lo revisado en este apartado, las influencias de los maestros en las relaciones interpersonales de los alumnos están dadas por su capacidad de estimularlos a la expresión y de dirigirlos hacia una expresión particular de su personalidad ante sus compañeros. La expresión dada por un alumno bajo estas condiciones genera en sus compañeros aceptación o rechazo. La identificación con el maestro también es un factor importante en la elección de la persona con la cual relacionarse. El maestro funciona como

[82] Se ha omitido el nombre dado al alumno en este trabajo por petición del mismo.
[83] Registro de observación 9 pp. 8-9.
[84] Entrevista 2 a Margarita p. 5.

un foco de atención que sirve para reafirmar las tendencias propias del alumno respecto a personalidad y concepción de artes plásticas, es así como podemos hablar de la formación de grupos que se caracterizan por el funcionamiento de unos respecto a otros y reflejan también las intervenciones del profesor descritas a lo largo de este capítulo.

CAPÍTULO III

CÓMO SE TEJE LA TELARAÑA O LA FORMACIÓN DE SUBGRUPOS EN EL AULA.

Para que exista una relación interpersonal es necesario que aparezca una "atracción" entre dos o más personas, esta atracción, en los grupos escolares provoca generalmente lazos de amistad, que desembocan en la formación de subgrupos dentro del grupo de clases.

Es frecuente que los psicólogos sociales hablen de atracción interpersonal más que de amistad. Esto no es sólo emplear la jerga de la profesión, representa la descripción exacta de los intereses centrales teóricos y empíricos de los psicólogos sociales.

Los psicólogos sociales han dedicado sus energías a responder a las preguntas ¿Bajo qué condiciones llegan las personas a adquirir afecto hacia otras? y ¿Cuáles son las características de los amigos en cuanto comparadas con las de las personas que no son amigas?

Los sentimientos de atracción o de desagrado hacia otros se desarrollan en relación a las personas con quienes mantenemos estrecha experiencia personal. En los contextos educacionales descubrimos mayores pruebas. Byrne y Buehler consideraron el impacto de la proximidad-oportunidad sobre un grupo de estudiantes que se reunían tres veces por semana para una clase de Psicología.[85]

Se reveló que los vecinos iban manifestando sentimientos de afecto recíproco en mayor extensión que los no vecinos. Según Homans, cuanto mayor es el grado de interacción de dos personas, más suelen aficionarse entre sí. De modo que la evidencia apoya realmente la proposición de Homans, si bien la situación queda mejor expuesta con dos proposiciones que con una:

1. A medida que dos personas interactúan mayores se hacen sus sentimientos de afecto o de desagrado, y resultará difícil permanecer neutral en los propios sentimientos hacia el otro .
2. Cuanto mayores oportunidades poseen las personas para la interacción, más interactuarán de hecho. Se trata de una suposición susceptible de controversia,

[85] Byrne, D. y Buehler, J. "A note on the influence of propiniquity on acquaintanceships", en Journal of abnormal and Social Phsicology. pp. 147-148, citado por Hargreaves, David. Las relaciones interpersonales en la educación, p. 250.

porque es cierto que existen casos en que no utilizamos las oportunidades disponibles. [86]

Dos personas pueden entonces interactuar, pero no lo hacen con todas las personas que les ofrecen la oportunidad para ello; el deseo de interacción ha de ser normalmente recíproco en algún grado.

Este deseo de interacción se relaciona con las semejanzas entre las personas, todas las personas evalúan a los otros para descubrir en ello pautas de actitud similar a la propia. Dado que la estructura de las condiciones y oportunidades encierra tasas potenciales de interacción, una persona habrá de descubrir tales semejanzas en aquellas otras personas con las que mantiene contacto frecuente, es decir, sus vecinos o próximos.

En la teoría del equilibrio formulada por Heider las semejanzas entre dos personas conforman conexiones positivas entre ellas o hacia un tercer objeto o sujeto, sin embargo también surgen desequilibrios y tensiones, por ejemplo: "a Pedro le agrada Daniel, a Pedro le agrada Ramón y a Daniel le agradan Pedro y Ramón, pero si alguno de ellos cambia sus preferencias se inicia una tensión en las relaciones amistosas". [87]

Si dos amigos son dispares en determinados valores y cualidades, o en sus actitudes hacia un tercer objeto o persona, entonces su amistad se hallará bajo tensión y habrá apremio para restablecer el equilibrio desarrollando una actitud común hacia ese tercero o dando fin a la amistad. De este modo, la teoría predice la relación entre la semejanza y la atracción, pero también es cierto que los acuerdos en una amistad pueden ser parciales y permitir la continuidad de ésta. No es infrecuente que el mero acuerdo en que un punto es de importancia vaya seguido del desacuerdo relativo a los detalles, lo que es un aspecto bastante remunerador de las propias exigencias de validación.

Otra idea fundamental y que puede servirnos a los objetivos de este trabajo es la de que las personas con actitudes afines llegan a ser mutua y relativamente predecibles. Sobre la base de actitudes y valores compartidos cada uno es capaz con limitaciones de predecir en qué forma habrá de reaccionar el otro en situaciones parecidas, lo que reduce el costo de la interacción, puesto que el malentendido, desacuerdo, la decepción y el desaire son evitables con mayor facilidad, consiguiendo así mayores beneficios. La predicción nos señala la aparición de la identificación.

---

[86] Homans, George. El grupo humano. p. 67

[87] Heider, F. "Attitudinal and cognitive organization", en Journal of Psychology. pp. 107-112, citado por Hargreaves, David. Las relaciones interpersonales en la educación, p. 262.

La identificación, según Postic, es "un proceso por el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo del otro y se transforma total o parcialmente sobre el modelo de éste". [88] Mientras más se identifica un alumno con otros o con su profesor (o a partir de su profesor) puede aproximarse a la comprensión en situaciones semejantes del comportamiento del otro.

De esta manera, se crea un clima de elección que se caracteriza por medio de las actitudes generalizadas del grupo hacia algo o alguien en especial manifestando parcialmente el proceso primero de evaluación de la persona a la cual acercarse para establecer con ella algún tipo de comunicación.

Para que una interacción permita el nacimiento de un vínculo fuerte entre los individuos necesita revelar el concepto que uno tiene de quién y qué es aunque sea de forma parcial y para ello es imprescindible que los ejecutantes de roles permitan el florecimiento de aspectos de su personalidad no conocidos en un estricto desempeño del rol.

Observando lo planteado hasta este momento y de acuerdo con nuestro tema de trabajo los siguientes eventos son factibles:

1. El maestro brinda un tema, actitud, idea, referencia inicial.

2. Los alumnos manifiestan aceptación o rechazo a esa idea (contexto común)

3. Los alumnos evalúan y seleccionan las manifestaciones de aceptación o rechazo y se "incluyen" por así decirlo, en un primer grupo imaginario de personas semejantes a ellos (o hasta ese momento semejantes).

4. La inclusión en este "grupo imaginario" puede originarse también en la atracción hacia algún comportamiento de otro que no es precisamente semejante pero tampoco es repudiado sino nuevo o extraño. El comportamiento "atractivo" puede o no tener relación con la idea proporcionada por el maestro al principio.

[88] Postic, Marcel. La relación educativa, p. 62

5. Cuando se presenta un espacio de tiempo y lugar propicio para la interacción, se entabla comunicación con los que mostraron semejanza o atracción para los demás, no obstante ese acercamiento primero puede convertirse en un fuerte vínculo personal o no, dependiendo de los conflictos que con el trato prolongado puedan surgir y la manera en que éstos se resuelvan.

En el apartado anterior observamos que cada profesor posee un estilo personal de trabajo, por ende, el contexto que cada uno de ellos genera y bajo el cual florecen las relaciones interpersonales es distinto, otorgando con ello características únicas a las mismas.

El siguiente apartado pretende obtener una imagen de las formas de interacción dentro del grupo de artes plásticas o en un mínimo intento, mostrar aproximaciones y distancias, los momentos en que éstas tienen lugar, todo esto, resaltando el criterio de que el vínculo con los profesores marca las relaciones interpersonales de ellos o mejor dicho, visto a la luz de tal evento.

3.1 LA INTERACCIÓN DE LOS ALUMNOS FRENTE A LAS DINÁMICAS DE CLASE

La unidad básica de interacción entre el profesor y el alumno o entre dos personas consiste en un pequeño fragmento de comportamiento emitido por una persona, el profesor, seguido por un segundo fragmento emitido por la segunda persona, el alumno. El episodio en conjunto posee significado, lo que intentamos es explorar las suposiciones y perspectivas con frecuencia encubiertas e implícitas en ese significado.

El profesor interviene en las formas de aceptación o rechazo primeras entre alumnos generando en éstos vivencias que utilizan para acercarse o alejarse entre sí, esas vivencias se reflejan en actitudes generalizadas hacia el profesor y las lecciones que los alumnos comparten a pesar de las diferencias individuales.

Una de las actitudes generalizadas es la que se refiere a la visión de buen profesor. La palabra “bueno” da a entender dos cosas. Primera, un juicio, porque hay estilos y métodos de enseñanza que se consideran mejores que otros, en parte, por el ambiente que generan en el salón. El segundo significado de “bueno” es la implicación de que el profesor es eficaz o acertado, pero lo que constituye un estilo de enseñanza eficaz para un alumno puede no serlo para otro.

Tomemos en cuenta que depende del control del comportamiento del profesor y de cómo éste cumple con las exigencias de la clase, la manera en que sus alumnos interaccionarán

con él. Si es característica del "buen" profesor la capacidad de adoptar el rol más conveniente con la actividad, por ejemplo, el rol que facilite aprender a los alumnos, tal vez sea cierto decir que, como mínimo el profesor debe contar, como lo especifica Hargreaves con:

> a. Un amplio orden de roles o estilos de roles para elegir cuando sea necesario.
>
> b. Capacidad para diagnosticar exactamente la situación "en el frente"entre los alumnos, mediante un sistema monitoreo constante, de modo que sepa cómo y cuándo modificar sus roles y
>
> c. Aptitud para obtener la imagen exacta del efecto de su propio comportamiento sobre los alumnos para que le sea posible calibrar la conveniencia y acierto de los cambios y modificaciones de su propio rol. [89]

Por otro lado, el profesor también evaluará a los alumnos según se conformen a sus previsiones, en esta cuestión tendremos que señalar qué tipo de previsiones tiene el profesor. Como vimos en el capítulo anterior, el profesor Felipe no tiene previsiones de tipo académico con sus alumnos porque de entrada los está anulando como tales (siguiendo la definición que de su trabajo hace en un entrevista), así que las previsiones que sobre ellos pueda tener se basan en meros aspectos de amistad, tiene expectativas personales sobre quienes espera se comporten como sus amigos.

A continuación citamos un fragmento de una entrevista en la que la pregunta básica para el profesor es que si ha sido necesario hacer algo para cambiar su comportamiento hacia los alumnos a medida que pasa el tiempo. La intención de la pregunta es encontrar características de su desempeño de rol y la manera en que reaccionan los alumnos ante ello, en la respuesta, nos encontramos con algo novedoso, que es cómo el maestro ve a sus alumnos, cómo reacciona ante ello y cómo él supone que ellos son los que definen su manera de actuar y no él quien toma la iniciativa en ese asunto, leamos entonces el pasaje:

> E: Bueno, la cinco, ¿ha sido necesario hacer algo para cambiar su comportamiento hacia los alumnos a medida que pasa el tiempo?
> Ee: claro, uno es más tolerante, sí , también uno le baja de volumen porque bueno yo venía de una formación con un trabajo muy práctico, con un trabajo, ¿Que será?, ¿Cómo te podría decir esto?,inmediato, muy ágil, en la Esmeralda, con maestros que les interesaba mucho el hacer. La Esmeralda en general es, les interesaba más qué hacer que el pensar sobre el producto que sacábamos, entonces bueno yo llego también con esa idea de hacer y hacer y hacer

[89] Hargreaves, David. *op. cit*, pp. 154-155.

> cotidianamente para soltar la mano para soltar el sentido y después un poco investigar que es lo que estábamos haciendo ¿No? y bueno, también yo creo que la tolerancia me la enseñaron los niños, que es muy curioso porque ellos tiene un ritmo de trabajo así a veces muy inmediato muy rápido pero también es otra función uno tiene que bajar un poco la defensa porque ellos actúan de otra manera, y bueno también influenciados por una serie de cuestiones como los medios, como la televisión, los comics y estas cosas, que uno no piensa en algún momento dado cree uno que viene aquí a formar pintores y no es cierto , no vengo a formar artistas yo vengo, ahora lo entiendo [aclarando] porque un poco he tolerado toda una serie de cosas, que vengo a mostrar, que vengo a enseñar una pequeña parte de lo que pueden ser las artes plásticas. [90]

En la aclaración final se resume el sentido de toda la respuesta, el profesor Felipe no trata de imponer su estilo de enseñanza, lo relega y se atiene a las pautas de trabajo que los mismos alumnos le puedan mostrar, si esas pautas no llegaran, nadie sabría exactamente qué desea el maestro o los parámetros grupales desaparecen y aparece como necesario el estudio exhaustivo de los propósitos personales de cada alumno y profesor.

A propósito del tema y para reafirmar lo dicho , en un estudio de escala reducida realizado en un aula de escuela media y en otra de escuela primaria, Pickles expone que no hay relación notable entre la aprobación del profesor y las realizaciones del alumno, si bien indica la evidencia de otras distorsiones perceptivas del profesor. En su estudio, los profesores aprueban el comportamiento de los alumnos que juzgan asemejarse a él mismo.[91]

Volviéndonos hacia la parte del alumnado, si nos fuera posible averiguar el tipo de profesor que prefieren los alumnos, podríamos deducir con facilidad las condiciones y roles que aprueban si tomamos el resumen de diferentes investigaciones que nos ofrece Hargreaves y delineamos el cuadro de las actitudes de los alumnos para con los profesores:

[90] Entrevista 1 a Felipe, pp. 3-4.
[91] Pickles, Charles. Pupil's reactions to a teacher's verbal comments, p. 124.

CUADRO 1 ACTITUDES DE LOS ALUMNOS FRENTE A LOS COMPORTAMIENTOS DEL PROFESOR.

Agrada	Desagrada
El profesor que:	El profesor que:
Disciplina	
Mantiene un buen control.	Es demasiado riguroso; demasiado laxo.
Es equitativo; no tiene favoritos	Tiene favoritos; fastidia a los alumnos.
No impone castigos extremos o inmoderados.	Castiga y amenaza excesiva o arbitrariamente.
Instrucción	
Explica y ayuda.	No explica; ayuda poco.
Expone lecciones interesantes.	No conoce bien la asignatura; las lecciones resultan monótonas o pesadas.
Personalidad	
Es jovial, amigable, paciente, comprensivo, etc.	Machaca, ridiculiza, es sarcástico, de mal carácter.
Posee sentido del humor.	Carece de sentido del humor.
Se interesa por los alumnos en cuanto personas diferenciadas.	Ignora las diferencias individuales.

Fuente: Hargreaves, David. Las relaciones interpersonales en la educación. Narcea. Madrid, 1986.

Continuando con nuestro análisis, los alumnos verán que los dos profesores con los que conviven poseen a la vez que una de estas características positivas, una negativa, por lo tanto, el "buen profesor" constituye un ideal que raras veces podrá materializarse.

Si hablamos del profesor Felipe diríamos que no fastidia a los alumnos pero tampoco sostiene el mismo tipo de relación con todos, ello depende también de las preferencias de los alumnos, explica poco, no castiga ni amenaza, conoce su materia (tiene la Licenciatura

en Artes Plásticas) pero trata de ser parcial con los que enseña como declara en la entrevista citada más atrás, es amigable pero acostumbra las bromas que aluden a aspectos personales de los alumnos y esto puede generar rechazo en algunos, aceptación en otros.

La dinámica de clase de la maestra Margarita ofrece a los pupilos un control basado en la entrega de trabajos, trabajo en clase y asistencia sobre los alumnos. Sus castigos no se ven llevados a la práctica, a cambio negocia con los alumnos este tipo de situaciones académicas, proporciona material explicativo a los alumnos, es amigable y se interesa parcialmente por los alumnos como personas únicas. Bajo este criterio surge entonces un grupo de alumnos que se identifica con ella en estos aspectos y viceversa.

Ambos tipos de conducción generan comportamientos distintos en los alumnos. A continuación proponemos describirlos.

3.1.1 CASOS PRÁCTICOS. PROCESOS QUE REFLEJAN IDENTIFICACIÓN ENTRE ALUMNOS Y MAESTROS.

Una de las formas básicas por las que notamos una atracción e inclinación de una persona hacia otra es el saludo, en el contexto de la escuela de iniciación, el saludo entre maestros y alumnos y entre alumnos se utiliza para:

a. Hacer saber al otro que uno advierte su presencia
b. Mostrar respeto por los demás.

Encontramos en nuestra investigación pasajes que ejemplifican ocasiones en las que el saludo surge de parte del maestro hacia el alumno, por ejemplo en un registro, Felipe saluda a un alumno que en este trabajo conoceremos con el nombre de "Hugo Guax" y a él es a quien se dirige caminando y le estrecha la mano, lo mismo saluda a Silvia y a Oscar.[92]

Sin embargo, otra de las formas que resalta en la conducción de Felipe y que sin duda constituye un proceso de identificación que de entrada le facilita el trato con ciertos alumnos es la broma.

Con las bromas, el maestro Felipe muestra un lado más personal, éstas son parte de procesos más formales como otorgar explicaciones a los alumnos, observemos el siguiente fragmento:

> El maestro Felipe, de pie, le señala a Oscar algunos detalles sobre su trabajo mientras apunta por encima del cuadro con su dedo índice. Le señala algunas texturas y le indica que debería poner más de esas porque si no el cuadro <<se pierde mucho>>. El maestro camina alrededor de la mesa y en el otro extremo observa otro cuadro de Oscar que es una mujer desnuda pintada en ocres y cafés y me mira sonriendo y me dice que <<salí bien>>[insinuando que yo soy la

[92] Registro de observación 5, p. 7.

> chica desnuda]. Sonrío y Oscar le contesta que ya nos dijo si queríamos que nos la presentara. El maestro dice que estaría bien, que cuando quiera la traiga.[93]

Este acto, por un lado está de antemano supuesto para el maestro Felipe en su rol de "maestro". El maestro debe explicar o se entiende que el profesor sirve de guía. No obstante, más adelante el maestro introduce la broma al contexto.

En esta parte Felipe muestra un lado más personal al comentar sobre el contenido (tema) de un trabajo de Oscar, quien a su vez continúa el comentario dando sentido a la expresión verbal del maestro, Oscar termina el comentario sin descontextualizarlo. Lo anterior nos da la impresión de que tanto Oscar como el profesor coinciden en la aceptación de un comportamiento que es el que se refiere a la broma.

El trato del maestro con Silvia es similar. No obstante hay ocasiones en que los comentarios atraviesan de parte de Felipe un plano más íntimo y personal ante el cual definitivamente no recibe una respuesta positiva aunque se trate de alguien como Silvia a quien observamos llevar con él una buena relación amistosa.

Si el maestro le dice al novio de Silvia que "hoy no le dio lo suyo" [94] y éste no se inmuta ni contesta y Silvia se sale del salón es porque de parte del maestro existe una intromisión en un terreno que no le es permitido, como podría suceder con cualquier amistad que una persona tuviera.

Esto nos indica que el respeto es tanto en una relación amistosa como en una de tipo más académico una actitud que nos indica el nivel de vinculación de unos individuos con otros, si esa actitud se quebranta, las relaciones entre los individuos también y aunque éstos se incorporen al contexto de enseñanza creado por Felipe tienen la opción de satisfacer sus expectativas académicas y amistosas vinculándose con otro maestro. Como bien decíamos atrás, no hay coincidencias o semejanzas totales en todas las cuestiones entre dos personas, en lo general existe coincidencia, y en los detalles es posible que surjan diferencias. Un ejemplo que ilustra lo que estoy expresando es la imagen de Jonathan y Gorra viendo junto con el maestro Felipe unas fotos, la acción muestra cierto gusto por hacer algo en compañía del maestro y por tanto un grado de identificación entre ellos, a pesar de la escena del comentario transgresivo que describimos arriba. [95]

En otros casos, el maestro Felipe trata de acercarse a otros alumnos que no responden a su intención de vinculación, así sucede con Rodolfo, de quien, el maestro hace llamar la

[93] Registro de observación 5, p. 7.
[94] Registro de observación 2, p. 5.
[95] Registro de observación 4, p. 4.

atención de los otros sobre su trabajo y Rodolfo no responde a tales "halagos", simplemente sonríe, expresando un agrado que no refuerza con palabras. Otras tantas veces sucede al revés: Verónica busca simpatizar con Felipe y éste expresa abierto rechazo hacia ella en otro momento valiéndose de un juicio sobre su trabajo. [96]

Con la maestra Margarita se ponen de relieve otras formas de identificación que asociamos a la descripción de Hargreaves plasmada atrás en el cuadro 1 y que se refiere a la idea del profesor que mantiene un buen control del grupo y provoca el respeto de los alumnos de tal manera que a éstos se les ve colaborando en las actividades de clase cuando la maestra lo solicita.[97] En este tipo de acciones están involucrados Jonathan y Gorra más no así Jorge, quien se involucra más con la forma de ser de Felipe que con el modo de conducirse de la maestra, acto que se confirma en otro registro de observación.[98]

La relación entre la maestra y Jorge presenta hostilidades: de parte de la maestra, la atención hacia Jorge se restringe a asuntos de tipo formal y académico, Jorge responde de manera negativa a lo que ella le pide (alza la voz, chasquea, se ríe) a la vez, la maestra muestra poca disposición para comunicarse con él .

La amistad y confianza se hacen latentes en la relación de la maestra Margarita con Silvia, Jonathan y Lentes. La maestra habla con ellos de temas no relacionados con la clase y que tocan tangentemente el terreno personal, obtiene respuestas positivas que dan seguimiento a sus solicitudes verbales, es importante decir que la utilización de las palabras al hacer la petición por parte de la maestra inmiscuye estructuras en las que resalta el respeto y la formalidad a las que los alumnos responden.

En otro registro de observación la maestra se dirige a Silvia y a Jonathan, les hace una pregunta y agrega el comentario "están muy bronceaditos" insinuando que se fueron a algún lugar con playa o que desea le cuenten algo de sus vacaciones. [99]
La maestra obtiene respuesta y además los muchachos le enseñan unas fotos mientras Silvia bromea. En este fragmento observamos que:

a. La maestra enfoca su atención en Silvia y Jonathan.

b. La maestra obtiene de ellos respuesta favorable a sus peticiones parcialmente implícitas en sus palabras y sentido de la frase.

---

[96] Registro de observación 7, p. 10, y Registro de observación 4, p. 6.
[97] Registro de observación.4, p. 3.
[98] Registro de observación 4, p. 2-3.
[99] Registro de observación 8, pp. 2-3.

c. Existe una iniciativa de ampliar la información (enseñar fotos) de parte de los alumnos.

d. Surge el desarrollo de un comentario con intención a broma con libertad y confianza delante de la maestra.

La maestra Margarita lleva a cabo un acto similar con Lentes. La profesora muestra interés por un asunto personal de Lentes y lo insta a que se lo platique.

La fluidez que observamos entre pregunta y respuesta cuando hablan Silvia y Lentes con la profesora se nota escasa cuando ésta trata de escuchar algo de lo que Gorra hizo en sus vacaciones.[100] Con Gorra probablemente no existe un vínculo de trato prolongado como el que hay con Silvia, puesto que una frase corta de Gorra se ve interrumpida por un nuevo comentario de Silvia a la maestra. No podemos decir que la relación de esta maestra con Gorra es hostil pero tampoco incurre en amplia confianza.

La maestra indica sus preferencias por los alumnos halagándolos e interesándose por que asistan a clase. En este caso se encuentran Betsy, Lentes y Jonathan. En el caso de Betsy que la maestra utiliza la frase "¿Cómo está mi alumna favorita?" al saludar a Lentes se dirige diciendo "hola, guapo" y con Jonathan el halago se presenta de una manera indirecta cuando califica sus trabajos como "padres".[101]

Tomar en cuenta los comentarios u opiniones de ciertos alumnos es para la maestra, otra forma de poner en marcha un mecanismo de selección de alumnos "compatibles" con ella, por ejemplo, hay un momento en que Verónica lanza un comentario para responder a la pregunta de la maestra "¿Dudas, comentarios, objeción?". Verónica simplemente contesta: "comida" y la profesora lo toma como un sentir general del grupo, tanto así que luego pregunta a todo éste si desean salir del salón para comprar algo de comer.[102] En otra ocasión observamos a la maestra hacer una petición a Verónica sobre su ayuda para hacer una interpretación "psicológica" de unos dibujos de los alumnos de primer ingreso, cuestión que de primer instancia no pertenece al contenido formal de la clase y se convierte por medio de este acto en parte del mismo. [103]

[100] Registro de observación 8, p. 3.
[101] Registro de observación 3, pp. 3, 5 y 8.
[102] Registro de observación 8, p. 6.
[103] Registro de observación 8, p. 8.

La petición de hacer algo en el salón como interpretar unos dibujos o hablar sobre un tema personal constituyen despliegues de atención que van dirigidos de la maestra a sus alumnos y se convierten en pláticas e intercambios de opiniones. Hay que aclarar que otros alumnos no participan de estas maneras en las que la maestra guía la clase y no los vemos llevar a cabo un protagonismo relevante, otros rechazan a la maestra o viceversa, es decir que contamos con tres clases de alumnos: los que son afines a la maestra, los que no son afines con ella pero de quienes no hay señales claras de rechazo y aquellos con los que no existe un rechazo mutuo, en este rubro podemos considerar a Rodolfo, con quien existe un despliegue negativo por parte de la maestra tal y como señala el caso siguiente:

> Llega Rodolfo, algunos voltean a verlo y él se sienta en una esquina al lado de Trini.La explicación de la maestra sigue: *<<sobre todo Rodolfo que acaba de llegar nos va a explicar el primer ejercicio>>*.
> Rodolfo dice: *<<pues es dibujar, ¿No, maestra?>>*.
> La maestra aclara: *<<no quiero que hagan torsos de arcoiris>>* [en el salón hay un torso en yeso que Rodolfo hizo y lo pintó de arcoiris]
> Al respecto hace algunas aclaraciones : *<<no lleven cuaderno, pueden hacer un dibujo de una obra, trabajen con la memoria visual>>*. *<<No pueden llegar a las doce>>* [voltea a ver a Rodolfo]
> Rodolfo contesta: *<<no, si sí puedo llegar. Tuve otra cosa que me quitó tiempo>>*. [104]

Como vemos, la profesora dice varias frases para llamar la atención sobre la impuntualidad de un alumno, el alumno responde en una forma en que no reclama por la llamada de atención, si bien intenta justificar su acto y lo hace de una forma respetuosa.

Hasta aquí hemos revisado diferentes mecanismos que reflejan formas en que los alumnos se identifican con los maestros y viceversa, esos mecanismos se despliegan durante el proceso de enseñanza e inevitablemente caracterizan el aprendizaje de los alumnos si bien no es el único factor al que le dan sentido, recordemos que también modifican la manera en que se relacionan unos alumnos con otros.

Enseñamos o instruimos con la esperanza de que, gracias a la labor docente, el alumno sea en cierto modo diferente de como era antes de recibir la instrucción. El punto parece laborioso, pero si esta meta es digna de lograrse , vale la pena hacer más al respecto que solamente hablar. Para hacerlo, consideramos que analizando a profundidad las situaciones específicas de enseñanza y las influencias que ésta aporta es posible contar con más herramientas con las que tomar decisiones y efectuar cambios reales en la educación, por ello, al menos en lo que respecta a este trabajo, nos adentraremos aún más y

[104] Registro de observación 8, p. 7.

reflexionaremos sobre el impacto que entre compañeros de grupo se da, procurando no perder de vista la influencia del maestro y el clima general de la clase.

3.2. ACERCAMIENTO AL AULA DE ARTES PLÁSTICAS: EL GRUPO Y SUS DIVISIONES

Como sabemos el grupo ha sido y seguirá siendo un medio imprescindible en la realización de las metas del hombre, ya que éste ha trabajado con pequeños grupos durante la mayor parte de su vida, demostrándose, además, que la resolución de cualquier conflicto se hace más efectiva tomando en cuenta a todos los miembros del grupo. La educación se ha impartido desde siempre en el seno de un conjunto de personas y hoy en día continúa siendo así.

Según Sherif, un grupo es una entidad social compuesta por un número determinado de individuos que mantienen ciertas relaciones y papeles más o menos diferenciados, y la cual posee explícita o implícitamente un conjunto de valores o normas que regulan el comportamiento de sus miembros, al menos en términos de sus consecuencias para el grupo. [105]

Los grupos se hacen posibles mediante la comunicación y el intento de comunicación entre los individuos quienes actúan frente a frente, conscientes de la existencia de todos los integrantes del mismo sintiéndose unidos unos con otros y ligados por lazos emocionales.

Didier Anzieu dice que las principales características de un grupo son las siguientes:

a. Está formado por personas, para que cada una perciba a todas las demás en forma individual y para que exista una relación social recíproca.

b. Es permanente y dinámico, de tal manera que su actividad responde a los intereses y valores de cada una de las personas.

c. Posee intensidad en las relaciones afectivas, lo cual da lugar a la formación de subgrupos por su afinidad.

d. Existe solidaridad e interdependencia entre las personas, tanto dentro del grupo como fuera de éste.

e. Los roles de las personas están bien definidos y diferenciados.

---

[105] Sherif, M. "Superordinate Goals in the reduction in intergroup conflicts" . American Journal of Sociology, pp. 349-356, citado por Hargreaves, David. Las relaciones interpersonales en la educación, p. 276.

f. El grupo posee su propio código y lenguaje, así como sus propias normas y creencias.[106]

No existe una característica general satisfactoria para un grupo porque una vez formado, todo grupo tiende a adoptar diferentes características.

A su vez, el autor Matthiew Miles considera diez propiedades comunes a todos los grupos:

1. Antecedentes: se refieren a ciertos factores que los grupos pueden tener o no tener. Algunos componentes de dichos antecedentes son: el que un grupo se reúna por primera vez o que se haya reunido con anterioridad; la claridad que tengan los miembros acerca de las finalidades del grupo o de alguna reunión; la clase de personas que componen al grupo, su experiencia, su papel, el tipo de jerarquía que prevalece.

2. Esquema o patrón de participación: esta propiedad está determinada por la dirección de las relaciones existentes dentro del grupo y por el grado de participación de los miembros en los asuntos grupales. Las relaciones mencionadas pueden ser unidireccionales, es decir, de la autoridad hacia los demás integrantes; bidireccionales, o sea, cuando el jefe se dirige a los individuos del grupo y éstos a su vez se comunican con el jefe o multidireccionales, que se da cuando todas las personas se comunican con otras.
3. Comunicación : es el proceso a través del cual es posible la transmisión de ideas, sentimientos o creencias entre las personas; hace posible la comprensión no sólo entre individuos sino también entre grupos, sociedades, naciones, etc. La comunicación puede ser verbal y no verbal: la primera viene determinada con la utilización del lenguaje oral o escrito, y es la que se utiliza con mayor frecuencia; la segunda se refiere al uso de cualquier otro recurso como postura, silencio, gestos faciales. La comunicación de grupo se divide en comunicación intergrupo, cuando se establece entre dos o más grupos o intragrupo, que es la comunicación que prevalece entre los miembros de un mismo grupo.

   Los psicólogos sociales consideran a la comunicación como una transacción , la cual no puede establecerse si el receptor no participa en mayor o menor grado de ella. Los especialistas en la materia han considerado que son cinco los elementos básicos de la comunicación, mismos que se explican a continuación.

   a) Emisor: se refiere a la persona que transmite el mensaje

[106]Anzieu, Didier. Dinámica de los grupos pequeños, p. 93.

b) Receptor: es el sujeto al cual va dirigido el mensaje.
c) Mensaje: comprende el contenido de la comunicación.
d) Código: es el elemento referente al conjunto de símbolos utilizados para que el mensaje sea captado por el receptor.
e) Puesta en relieve y camuflaje: se refiere a las decisiones que debe tomar el emisor antes de transmitir un mensaje así como el código a utilizar.

La comunicación es muy importante en la vida de un grupo, su ausencia o un mal sistema comunicativo afectan la cohesión o integración del mismo.

4. Cohesión: esta propiedad ha sido definida por Sprott como "el campo total de fuerzas motivantes que actúan sobre los miembros para mantenerlos en el grupo".[107]

Este campo total de fuerzas motivantes está determinado por diversos factores humanos tales como la estimación hacia otros integrantes del grupo, la admiración profesional, las perspectivas de aprendizaje, el sentido de proteccionismo y muchos otros más. Esta cohesión puede manifestarse en una atmósfera agradable, en la cooperatividad, integración y en general, en unas relaciones humanas más o menos satisfactorias.

La cohesión se refiere también al grado de atracción que experimenta una persona hacia los demás miembros del grupo y puede ser apreciada mediante la técnica de análisis conocida como test sociométrico.

5. Atmósfera: se refiere a la disposición de ánimo o sentimientos que se encuentran difundidos dentro del grupo. Afecta la espontaneidad de los miembros ya que, generalmente, la conducta del individuo está más o menos determinada por la forma en que percibe la atmósfera. La atmósfera de un grupo se encuentra determinada por factores internos y externos. Entre los primeros se incluyen la comunicación, los aspectos emocionales de los integrantes, el tipo de dirección, la propia estructura organizacional, etc. Entre los factores externos están la imagen del grupo, las oportunidades de desarrollo y la aceptación del grupo en la sociedad.

6. Normas: son las reglas que rigen la conducta de los individuos de un grupo y que en conjunto forman lo que se denomina código. El objetivo de las normas es propiciar una estructura estable en pro del logro de los objetivos planeados. Las

[107] Sprott, John. Grupos humanos, p. 20.

normas se presentan de manera implícita o explícita. En el primer caso las normas son sobreentendidas, en virtud de su carácter táctico. Las normas explícitas son aquellas que requieren de una instrucción previa para tener conocimiento de ellas.

7. Patrón sociométrico: éste se define como las relaciones de amistad o antipatía que existen entre los miembros de todo el grupo. Tiene una gran influencia dentro de las actitudes grupales ya que afecta la atmósfera, la comunicación, etc. El patrón sociométrico está íntimamente ligado con el grado de cohesión existente entre los integrantes de los grupos.

8. Estructura y organización: todo grupo tiene una estructura para su organización visible y otra para la invisible. La primera se refiere a la división del trabajo y a la ejecución de las tareas esenciales. La segunda es la referente a convenios no reglamentados o implícitos, basados en criterios tales como influencia, antigüedad, poder, habilidades y otros.

9. Procedimiento: son los medios utilizados para lograr los objetivos. Al hacer la selección de los procedimientos debe tomarse en cuenta cierta flexibilidad que permita actuar cuando se produzcan cambios imprevistos. Por otro lado, dichos procedimientos deben estar adaptados a las condiciones y al tipo de trabajo de cada grupo.

10. Metas: son los fines hacia los que se dirigen las actividades del grupo. Las metas deben estar relacionadas, en cierto grado, con los intereses individuales para que éstos y las necesidades del grupo se satisfagan en forma razonable.

Las metas deben estar bien definidas y ser comunicadas a todos los miembros, con el fin de que éstos sepan a dónde van. Por otro lado, dichas metas sirven como un sistema de referencia que permite medir los logros y progresos que el grupo ha alcanzado. [108]

Las propiedades son las que definen el carácter de los grupos. Por lo tanto, el funcionamiento del grupo va a depender del grado hasta donde las propiedades se encuentren presentes.

En párrafos anteriores dijimos que los grupos se hacen posibles mediante la comunicación, en efecto, cada grupo, dependiendo de sus características, una vez formado desarrollará formas comunicativas precisas.

[108] Miles, Matthew. Aprendizaje del trabajo de grupos, pp. 18-20.

De acuerdo con nuestra tesis, dichas formas comunicativas son la clave para identificar subgrupos dentro del grupo de artes plásticas, pues explican qué miembros se relacionan con otros y de qué manera.

Los códigos comunicativos o símbolos para la captación de un mensaje, están plasmados en el quehacer cotidiano y se presentan a nuestros ojos en forma de hábitos, actitudes .

La estructura del grupo de alumnos de artes plásticas con el que trabajamos en esta investigación está dada por:

1. Quién habla con quién.
2. En qué momento hablan.
3. De qué forma hablan.
4. El contenido de lo que hablan
5. Su situación geográfica al hablar con cada persona.
6. Los gestos al hablar o permanecer en silencio.

La intensidad de las relaciones entre los alumnos de artes plásticas se deduce a partir de la forma y el contenido de las interacciones físicas y verbales, dando lugar a una tipología de relaciones única para el grupo en la que está considerado a quiénes se dirigen expresiones cuyo contenido denota intimidad o formalidad y la cual se presenta enseguida:

a. Aquellos individuos con los que un alumno mantiene cercanía física, cuyo tema de conversación incluye referentes a un trato más allá de los temas escolares o de trabajo en clase y toca temas personales ya sea en forma de prosa formal o broma, los hemos nombrado como poseedores de una relación "profunda" con otro sujeto el cual a su vez corresponde a las actitudes del primero en forma positiva (no da muestras de enojo o no evita que su compañero continúe con sus comentarios, actos o conversaciones).

b. A aquellos individuos que se dirigen verbalmente a otros de forma ocasional, o quienes lo hacen con meros formalismos (dirigir un saludo, por ejemplo , hablar sobre lo que está pasando en un instante dado) pero ante los cuales existe una intención de selección, o sea que deciden saludar al otro, iniciar una plática o en otro caso se integran a la de otros muchachos, los he nombrado como poseedores de una relación en segundo grado. Son características de estas personas también que le hablan a una de dos personas involucradas en una relación profunda y luego casi por ende establecen una relación con la otra persona a la que no le hablan en un primer momento.

c. Hay algunas personas que parecen no integrarse a ninguna relación ni profunda ni en segundo grado, en muchas ocasiones debido a sus inasistencias o desinterés como es el caso de Rodolfo y Jorge. Sin embargo cuando aparecen "en escena" llevan a cabo comentarios con ciertas personas que fungen el papel de un comodín o personas de ocasión pero que se prefieren o son las que permiten que ellos se les acerquen.

Si se pretende estudiar el comportamiento de la persona en el seno de los grupos, es necesario iniciar la investigación en un punto particular. No es posible examinar la totalidad de la vida de la agrupación en un mismo momento, pero sí intuir esta última en un periodo de investigación.

El criterio bajo el cual describiremos la formación de subgrupos en el aula de artes plásticas será, de acuerdo con la naturaleza de este trabajo, la afinidad de unos alumnos con el maestro Felipe y de otros con la maestra Margarita, dado que ellos son quienes con sus dinámicas de clase aproximan o acercan a los alumnos o estimulan el florecimiento de tendencias que los jóvenes utilizan para seleccionar a sus amigos. Estas tendencias pueden estructurarse bajo una voluntad irracional o manera inconsciente donde varias personas coinciden en una misma acción. En concordancia con W. Bion las tendencias pueden basarse en la "dependencia" o el "ataque-fuga". En el primer caso los miembros se unen ante la aceptación de la autoridad de un líder, en el segundo se unen contra el líder; sin embargo, la aceptación en torno a una apreciación común puede no estar referida a la dependencia o el rechazo.[109]

La unión entre los alumnos de artes plásticas se observa en la aceptación de una u otra dinámica de clase sin que por ello exista un rechazo explícito a un profesor, si bien, existe una especie de huída, una táctica de supervivencia con aquel profesor que no logran "conectarse" respecto a la forma de enseñar, por ende, a la forma de aprender. Lo mismo sucede con los seguidores de ese maestro. Las condiciones que crea el profesor le son puestas de frente al alumno, éste las toma o no pero no existe un proceso de reflexión en el cual el alumno especifique si le gustaría trabajar de una forma pero no sabe cómo o reafirme que está en desacuerdo con lo que un maestro le propone, por ello este vacío comunicativo verbal evita la puesta de acciones para que la situación de cada alumno se aclare. Así es como se forman entonces subgrupos a partir de reacciones simples de los alumnos ante ambientes de aprendizaje distintos.

[109] Bion, W. Experiences in groups, p. 77, citado por Hurtig, Marie. et al. Aspectos sociales de la educación. M. Debesse y Mialaret, pp. 106-107.

Reconocemos en esta forma de crear lazos una reacción de aproximación de los alumnos hacia un tipo de ambiente en el que ya es clara la intervención de los otros compañeros de clase como generadores de actitudes.

Aunque en términos generales los alumnos que se integran a un contexto procuren obtener más experiencias dentro del mismo, en ocasiones una persona podrá abandonar sus preferencias bajo ciertas condiciones. Por supuesto, existe la posibilidad de que su comportamiento dentro de una "atmósfera" elegida sea falso o forzado. La confianza con que podemos explicar la importancia de las tendencias depende del conocimiento que se tenga de las circunstancias en que aquéllas se producen, de ahí que la observación del desarrollo de las clases sea significativo para la investigación.

Nuestro análisis comienza con un primer subgrupo de alumnos que está conformado por Silvia, Oscar y Hugo Guax. Los vínculos más acentuados se encuentran en las relaciones de Oscar con Silvia y de Oscar con Hugo Guax. Este último selecciona a Oscar para dirigir a él su atención y plática, Oscar a su vez responde de forma que es posible el desarrollo de diálogos entre ellos acerca de temas personales, estados de ánimo, realización de actividades juntos dentro del salón y existe coincidencia de opiniones sobre un tema común.

La selección de Hugo Guax hacia Oscar está dada por la cercanía física, por ejemplo, Hugo Guax elige sentarse al llegar al salón, al lado de Oscar y éste le pregunta "cómo le ha ido", ante el cuestionamiento Hugo Guax comienza a hablar de su trabajo fuera de la escuela, muestra a su compañero unas fotos, le explica lo que en ellas ve, así el diálogo sigue y nosotros deducimos que por el trato entre estos dos muchachos existe una amistad que abarca confianza, preferencia e interés mutuo, la cual incluye aspectos de complicidad como cuando Hugo Guax se queja de la maestra Margarita y Oscar responde "la corremos de la escuela y ya".[110]

El trato de Hugo Guax con Silvia señala un trato personal previo y el conocimiento de que a ella no le molesta que le hagan comentarios del tipo de "qué pelos se carga",[111] pues Silvia responde al comentario de manera que la comunicación se posibilita.

Hugo Guax tiene con Oscar una relación profunda, Oscar, a su vez, no mantiene con ningún otro alumno, aparte de Hugo Guax, una relación en la que se observe un desempeño similar, ello convierte a estos dos alumnos en un grupo, por la relación cerrada que

[110] Registro de observación 5, p. 4 y p. 7
[111] Registro de observación 5, p. 5

mantienen y con Silvia la relación expresa la confianza para las bromas entre ellos, sin embargo no hay muestras de un despliegue de explicaciones como las que Hugo tiene para con Oscar, por lo tanto su amistad es de segundo grado y va ligada al contexto ocasional, es decir, responden a las situaciones inmediatas planteadas, el uso de la broma, abre una posibilidad a un trato más personal pero que todavía no se aprecia con claridad como algo más desarrollado.

Las interacciones de Hugo Guax con el maestro Felipe están marcadas por el respeto mutuo, es de notar la asistencia a sus clases, la cual no se observa en las clases de la maestra Margarita y el interés que el maestro Felipe dirige a Hugo Guax, Silvia y Oscar. En el aspecto académico observamos que Hugo Guax realiza los trabajos de la escuela fuera de ella y la realización de éstos no depende de sus asistencias, si bien, a la hora de someterlos a juicio los presenta al maestro Felipe y denota una preferencia por él que por la maestra Margarita .

En cuanto a Oscar, éste hace también los trabajos fuera de la escuela y de manera similar a Hugo se los muestra sólo al maestro Felipe, no asiste a las clases de la maestra Margarita ni le muestra trabajos. Silvia, por otra parte, asiste a las clases tanto de Felipe como de Margarita y no busca a los maestros para mostrarles su trabajo, sabemos que ellos lo ven porque en las clases o exposiciones son ellos quienes aparecen o revisando los trabajos o comentando algo sobre ellos.

La relación entre el comportamiento personal con los compañeros y el aspecto del desempeño académico formal muestra coincidencias, los tres alumnos dan muestras de actuar en la clase del maestro Felipe, aunque no necesariamente en su presencia, él no ejerce presión sobre ellos en lo escolar, lo cual por otra parte, permite que el alumno lleve a cabo un trabajo libre y que le muestra al maestro en el momento en que el propio alumno lo decide, esto hace alusión a un hábito, donde el papel convencional del maestro como indicador de acciones a ejecutar se reduce y ello probablemente les lleva a identificarse entre sí, lo cual conforma a su vez un valor del grupo: el trabajo independiente y autónomo. Tal vez, para ellos buscar la compañía de personas que deciden acatar de forma más fiel las orientaciones u órdenes del maestro no les facilita la convivencia personal, por ejemplo, si uno de estos alumnos decide trabajar en clase y uno del grupo que acabamos de describir toma la decisión en sentido opuesto, no existirá un acuerdo para realizar actividades en común y la comunicación verbal no surgirá entre ellos.

Los temas de las interacciones verbales hablan de experiencias de los sujetos respecto a situaciones vividas anteriormente. Cada individuo se regula según patrones personales que son acordes con los de los demás. Como podemos ver, este grupo da lugar, debido a las actividades que en él se realizan, a un entorno de aprendizaje para las artes plásticas rico en

estímulos, si consideramos que una de las características de este aprendizaje es lograrse a través de las experiencias, del contacto con otros, el intercambio de ideas y la expresión de sentimientos o emociones.

Podemos decir que a través de la observación de las conductas de los compañeros como buscar las propias respuestas a planteamientos de trabajo, comunicarse con la "autoridad" (maestro) de forma directa y personal, otros pueden llegar a la imitación de las mismas o confirman sus tendencia a comportarse con tales conductas.

Los temas de que se habla en este subgrupo que son propuestos por el maestro aluden casi siempre al terreno personal, ello llama la atención de los jóvenes pues éstos parecen integrarse a tal actividad.

En este grupo no existe una cooperación para elaborar todos un mismo tipo de trabajo pero cada uno fomenta en los demás, con sus comportamientos, la capacidad de trabajar solos. Como se discuten cuestiones personales, al ser éstas parte de la formación en artes plásticas se discuten entonces las cuestiones referentes a las artes plásticas. Es decir, hablar de lo personal equivale a sentar las bases para el desarrollo de un proyecto plástico; puesto que se fomenta la expresión personal, se fomenta la expresión plástica.

La función educativa del subgrupo queda resumida en la estimulación para el desarrollo de trabajos plásticos individuales y la estimulación para el desarrollo de una personalidad libre de expresar una gama amplísima de emociones y actitudes, desde el respeto hasta los sentimientos de atracción, enojo, compañerismo, etc. Aquí el alumno tiene que recurrir a su propia experiencia y a la ayuda verbal de los demás (que consiste en lo que le cuentan de sí mismos), valora las relaciones interpersonales y las considera como uno de los medios más adecuados para aprender. Lo anterior contribuye al encuentro del alumno consigo mismo y esto potencia los procesos de creación facilitándole encontrar soluciones nuevas a problemas plásticos.

Las relaciones que cohesionan al subgrupo descrito son básicamente de amistad; no obstante algunos miembros pueden "moverse" de lugar y participar en otro subgrupo manteniendo relaciones menos profundas con quienes pertenecen al subgrupo ajeno. Este tipo de contacto es propiciado también por el profesor. Un profesor que fija un patrón homogéneo para distintos subgrupos los une a todos en un solo conjunto. Por ejemplo, Bany describe el "grupo de trabajo" como aquel en que los miembros comparten metas iguales, ello los lleva a trabajar juntos sobrellevando las diferencias personales,[112] empero los grupos expresan su estructura libremente cuando no están sujetos a la influencia del trabajo común, es decir que con un maestro cuya dinámica de trabajo es "dejar hacer" , los

[112] Bany, Mary. et al. La dinámica de grupo en la educación, p. 42.

alumnos conforman grupos hechos a voluntad propia. En otros momentos, con otro profesor y bajo condiciones diferentes de trabajo un subgrupo entra en contacto con otro de forma secundaria estableciendo un grupo total "inclusivo o que tiende a recibir miembros"[113] pero menos cohesionado. W. Bion describe esto con el término de "valencia" tomado del vocabulario de la Física, que define "la capacidad que poseen los individuos reunidos en un grupo para combinarse de forma instantánea e involuntaria para actuar como si hubiera un motivo aceptado pero no discutible ni explícito en su comportamiento".[114]

En el subgrupo 1 Silvia es el punto de enlace con otros subgrupos: con el conformado por Jonathan, Aída, Lentes, Gorra y Verónica y el que forman Trini, Betsy, Citlalli, Verónica, Lentes, Jorge y Gorra.

En el subgrupo 2, aparecen relacionados Lentes, Gorra, Jonathan, Aída, Silvia y Verónica. Silvia muestra en este grupo una selectividad por Verónica como una depositaria de confianza y la integra momentáneamente a su relación con Aída. A manera de ejemplo, en una narración vemos que Silvia pregunta a Verónica si sabe algo sobre la asistencia de Aída, lo cual quiere decir que Verónica es una fuente fiable de información al respecto, pues le pregunta a ella y no a nadie más, expresando implícitamente que Verónica está de algún modo relacionada con Aída. Es evidente, por otro lado, el interés de Silvia por Aída. En la relación de Silvia con Verónica encontramos respeto, selectividad de la primera hacia con la segunda, trato previo, como cuando adoptan una misma actitud ante un alumno.[115] Vemos actuar a Silvia y a Verónica tanto en las clases del maestro Felipe como con la maestra Margarita, en ambos casos la relación mantiene las características citadas.

Respecto a lo académico tanto Silvia como Verónica asisten a ambas clases y se las observa trabajando en el salón. Cabe aclarar que Silvia en ambas clases se dirige a las mismas personas lo mismo que Verónica, variando ello según la asistencia a clases de sus compañeros.

En cuanto a Lentes, éste mantiene con Silvia una amistad de carácter secundario; se expresa en algunos acercamientos físicos y en comentarios de clase que nos brindan una concordancia de gustos por las cosas.[116] Con Verónica el acercamiento de Lentes es de segundo grado también, no obstante, se enmarca en la selectividad que Lentes tiene hacia ella y la apreciación de una cualidad de su compañera expresada en la frase "siempre se puede contar contigo Vero".[117]

---

[113] López. Martin. Dinámica de grupos, una perspectiva humanista, p. 24.
[114] Bion, W. Experiences in groups, p. 79, citado por Hurtig, Marie. et al. Aspectos sociales de la educación. M. Debesse y Mialaret, pp. 106-107.

[115] Registro de observación 7, p. 7.
[116].Registro de observación 1, y registro 7, p. 6.
[117] Registro de observación 2, p. 1 y registro 7, p. 6 .

Aída es una amiga apreciada de Silvia, en los registros no se la ve interaccionar con ella verbalmente, sin embargo, el interés de Silvia por su presencia, la compañía física de Aída, el cuchicheo, son formas delatoras de su unión, quizá no desplegada en el contexto escolar por completo.[118]

De las personas aquí mencionadas Gorra solamente presenta un acercamiento con Silvia en el que se pone a la luz que ésta tiene conocimiento previo del carácter de Gorra si bien no hay interés de ninguna de las dos partes por profundizar en la relación.[119]

Jonathan y Silvia mantienen una relación de noviazgo, como tal, las expresiones que existen entre ellos dos consisten de acercamientos físicos, la expresión verbal se da pero a voz baja y de muy cerca. Los demás compañeros no se acercan a ellos cuando estas interacciones suceden, de hecho, Silvia y Jonathan crean un espacio físico marcado territorialmente por el tipo de relación que los dos mantienen. En ocasiones, Jonathan entra en contacto con otros compañeros como Gorra y Lentes pero la condición es que tanto Silvia como él se acercan a otros compañeros por separado y no juntos, cada uno por su cuenta.

Podemos decir que la territorialidad está definida aquí por un espacio físico movible que surge en el momento en que así lo desean sus constructores, este resulta ser un mecanismo que disminuye y evita conflictos cuanto "reivindica el derecho de propiedad frente a los demás".[120]

Jonathan aparece vinculado con Gorra, si bien es una relación enmarcada en el compañerismo y que demuestra respeto entre ambos, se sitúa y acontece en actos como permanecer en el mismo salón y compartir la actividad de ver fotografías, en tal acto no se desarrolla un diálogo. Por el contrario, Jonathan sí platica con Lentes , por ejemplo, en una de las clases Lentes dice que cuando se realizó la exposición pasada él tenía una pierna lastimada y que así salió en las fotos que se tomaron. Luego Jonathan habla con él de un tronco que alguna vez Lentes iba a llevarse para hacer una escultura, Betsy le dice a Lentes que ¿Por qué no lo agarró? Lentes responde que porque estaba en el jardín de una señora muy paranoica, se ríen Jonathan, Lentes y Betsy.[121]

La aparición de la comunicación verbal de manera improvisada, respondiendo a un comentario que hace otro compañero conduce a pensar en la confianza y libertad respecto de la actitud que Lentes espera de sus compañeros. Entonces, las relaciones de Jonathan en sentido de amistad "profunda" se circunscriben a una sola persona: Silvia. En segundo grado, Jonathan se muestra selectivo y muestra respeto por Gorra, a quien saluda y con

[118] Registro de observación 2, pp. 1 y 3.
[119] Registro de observación 2, p. 5.
[120] Altman, I. "Property and territoriality", en Werner-Reimers-Stiftung. Human Ethology.Claims and limits of a new discipline: contributions to the colloquium, p. 161.
[121] Registro de observación 3, p. 7.

quien comparte actividades en el salón, con Lentes expresa una amistad más cercana sin que existan suficientes elementos que nos hagan pensar en un vínculo profundo con él. No obstante, Silvia se relaciona con los otros miembros del subgrupo 2 que estamos describiendo y de esa manera Jonathan indirectamente se involucra con los demás.

El acercamiento a Jonathan por parte de Silvia queda registrado en las clases de la maestra Margarita, no surgen de la misma forma estos acercamientos en la clase del maestro Felipe, quien, asume una clara preferencia por tratar a las alumnas mujeres en su clase.[122] Dada esta situación y un fragmento donde el maestro bromea sobre un aspecto de la relación entre estos dos alumnos, concluimos que ellos se abstienen de expresar su noviazgo delante de este maestro para no provocar que él los "agreda" haciéndoles bromas que causan incomodidad, debido a la preferencia del maestro de ser él quien trate a las mujeres de su clase, se comporta agrediendo a las personas del sexo masculino a través de la broma, como lo hace también con Moreno y Jorge en otros momentos, pero siempre negativizando algún aspecto personal de éstos.

Exceptuando este caso, el subgrupo 2 se desenvuelve de manera similar en la clase de ambos maestros, con la maestra Margarita estos alumnos se muestran habituados a entregar los trabajos en clase y en entrevistas que les realicé algunos denotan interés por la forma de enseñar que la profesora tiene, con el maestro Felipe los ejemplos en los registros no resultan tan claros cuanto se refieren a realizar trabajos en el salón y entregarlos para ser evaluados por el maestro debido a que la dinámica del profesor no estructura estos momentos explícitamente.

El maestro Felipe mantiene distancia en las relaciones personales con los miembros de todo el subgrupo excepto con Silvia, entre algunos integrantes no hay contacto directo frecuente como sucede con Aída y Verónica; el interés por el trabajo académico de los alumnos es ambiguo con este profesor, son parcas o nulas las observaciones que en este sentido emite éste y el proceso por el cual evalúa tal situación aparece velado. Si podemos hablar de una influencia sobre el grupo sería la del efecto de la distancia entre profesor y alumnos.

Con la maestra Margarita la situación es distinta porque ella muestra interés en el trabajo de los alumnos y cuestiones personales de los mismos, el rol tradicional del profesor como controlador del grupo (al menos en la entrega de trabajos) es el vínculo hacia el establecimiento de una relación más personal con el alumno, pero no por ello, de tipo profundo.

La influencia educativa que la maestra tiene para con este subgrupo es la de estimular el interés por las artes plásticas y a nivel personal la sugerencia de creación entre ellos de un ambiente de respeto, cooperación y vinculación flexible con otros miembros en el salón, la idea del igual trato al mismo nivel entre el profesor y alumno se antoja posible; los alumnos

[122] Entrevista 1 a Felipe, p. 5.

aprenden que relacionarse con todos es importante y se muestran dispuestos a ello, la maestra los estimula a expresar sus ideas ante otros. Lo que une a los alumnos en esta clase es una mezcla entre el trabajo y el trato personal.
Los alumnos que mantienen vínculos profundos se comparten las experiencias vividas y ello, como dijimos anteriormente, es útil a la formación para la expresión.

En este subgrupo encontramos ya la realización de actividades similares por cada uno de los miembros e interacciones que llevan al aprendizaje de formas cooperativas de trabajo como compartir unas fotos para observarlas. También vemos que se refuerzan opiniones cuando dos alumnos coinciden en el gusto por algo.

El uso de actitudes de territorialidad lleva a otros alumnos a aprender en qué momento realizar intervenciones con otros y a establecer de acuerdo con estas reglas un convivencia respetuosa.

A manera de conclusión, decimos que lo característico de este subgrupo es que funciona como un modelo de relaciones de compañerismo y cooperación entre sus miembros quienes buscan formas de contactarse que no se refieren precisamente a entablar relaciones profundas. En realidad estos miembros promueven la idea de realizar tareas en clase en lugar de hacerlas en casa, es decir invitan a darle un uso al espacio escolar más allá del trato en el aula.

El subgrupo 3 se integra con Betsy, Trini, Citlalli y Verónica, aunque Lentes y Jorge entran en contacto con Betsy en algunos momentos y en las clases de la maestra Margarita Gorra y Silvia interactúan con Betsy también, así como Moreno.

La relación entre Trini y Betsy es la mayor parte de las ocasiones, cercana, y casi siempre denota comunicación fluida verbal y previo conocimiento de los asuntos por los que atraviesa uno y otro. Uno de los ejemplos que nos habla de la confianza entre Trini y Betsy describe una situación en la que una le reclama por algo al otro y el final del diálogo nos lleva a una conclusión feliz en la que se negocian contenidos personales y queda demostrado un interés mutuo por el bienestar del otro, los gestos que observamos son la sonrisa y la cercanía física sin que ello deje entrever una relación más allá de la amistad.[123]

Alrededor de la amistad entre Trini y Betsy se encuentran otros vínculos con otros alumnos como Moreno, con quien el uso de broma es evidente de parte de éste hacia con ellos como una forma de acercamiento, de tal manera que dentro del salón sus interacciones son de nivel profundo, pues en bromas Moreno toca asuntos personales del tipo "comparación de Trini con un animal: el chivo" o cuando le dice a Betsy : " Betsy, estás traumada".[124]
Inmersa en un ambiente de trabajo, respeto, cooperación, agrado y preferencia , hallamos la relación de Trini y Betsy con Gorra, digamos, por ilustrar el caso: en un registro Betsy le presta algo a Gorra y Gorra se lo devuelve, en el acto, consideramos que Gorra conoce a Betsy de una manera tal que se permite pedirle un favor y que Betsy muestra disposición a

[123]Registro de observación 2, p.2.
[124]Registro de observación 1, p.4.

prestarle a Gorra tal objeto y además, se lo trae hasta el salón de clases y lo entrega en la mano de él explicándole cómo usarlo. Por otro lado, en el momento en que esto sucede Betsy reafirma su prirodad por Trini al estar sentada junto a él y no junto a Gorra.[125]

Gorra se relaciona con Trini al saludarlo cuando lo encuentra a la hora que comienzan las clases, si bien no conversan. Cabe en este espacio hacer la hipótesis de que Gorra muestra respeto a Trini por relacionarse este último con Betsy quien es de la que se encuentra más cerca.

Del carácter que es la relación de Betsy con Gorra es la relación que ella mantiene con Verónica, quien trabaja al lado de Betsy en el salón, intercambiando a propósito de la actividad algunos comentarios, dirigiendo su saludo a Trini e interesándose por los trabajos de Betsy, empero, Verónica interactúa poco con Citlalli y Moreno que también son miembros de este subgrupo, el contacto con ellos es indirecto y de segundo grado.

Citlalli declara en una entrevista que le gusta la manera de ser de Moreno hacia con ella y menciona actitudes que ella ha observado en Betsy, esto nos señala claramente sus vínculos de amistad que no vemos desarrollarse en el salón debido a la discontinuidad en las asistencias a la escuela por parte de la misma Citlalli.[126] Existen diálogos entre ella y Trini cuyo contenido alude a una reunión fuera de la escuela, es decir, sus vínculos florecen también fuera de la escuela. [127]

Hay otras relaciones de miembros del subgrupo 3 que solamente expresan aceptación entre los miembros y respeto más no convivencia en términos de plática, broma, cooperación. Son relaciones ocasionales en las que se refleja un nivel de alejamiento entre los alumnos, es decir, relaciones de tercer grado. En esta situación encontramos a Silvia quien, ocasionalmente, da muestras de interés a Trini dirigiéndole el saludo cuando lo encuentra en el patio antes de entrar a clase, a lo que Trini corresponde pero no se desarrollan diálogos entre ellos.
El caso de Rodolfo es interesante, a decir de él, como lo afirma en una entrevista, no se relaciona mucho con sus compañeros, no obstante, en el ejemplo que mostraremos a continuación, veremos cómo responde a una persona que probablemente prefiere entre otras para intercambiar algunas palabras:

> Trini: <<*vine a dibujo*>
> Rodolfo: <<*¿Con Felipe?*>>
> Trini: <<*mañana toca Dibujo, hay que traer óleo y pastel*>>
>
> Rodolfo: <<*de barra, ¿no?*>>
> Gorra interviene: <<*con lápices*>>

[125] Registro de observación 3, p .4.
[126] Entrevista a Citlalli, p. 6.
[127] Registro de observación 7, p. 7.

Rodolfo: << *hay unos pastelillos por ahí, chafas*>>.[128]

Debido a que Rodolfo desea confirmar un dato, debe comunicarse con alguien del grupo, notemos que en el salón se encuentran otros alumnos pero de entre ellos, Rodolfo elige a Trini para dirigirse y Gorra aparece como un elemento que interviene sin obtener una respuesta directa de Rodolfo, quien al final lanza un comentario que, deducimos por el contenido, no se relaciona con lo que dice Gorra sino con lo que dice Trini.

En opinión de Verónica, Rodolfo maneja un tipo de "crítica destructiva" hacia sus compañeros en el aspecto de la elaboración de trabajos, lo cual repercute en la comunicación personal, en palabras de la misma Verónica "él es muy inaccesible, siempre está en una crítica más destructiva, dices: todo te parece mal, en cambio con los demás es una crítica constructiva, aunque te digan "la regaste", dices tú "pues sí, se ve mal, lo aceptas".[129]

Es como si Rodolfo, al rechazar lo que hacen sus compañeros rechazara a las personas que son sus compañeros, cuestión que lo coloca fuera de algún grupo. Por lo tanto, entre Rodolfo y sus compañeros existe un rechazo mutuo que se rompe por breves ocasiones en las que se liga a ellos por cuestiones de trabajo en clase. En cambio, con otros alumnos hay vínculos en los que el contacto es ocasional pero el contenido de sus comentarios no se enmarca en situaciones referentes a la clase, como el vínculo entre Trini y Cuahutémoc, quienes situados en el salón hablan de un encuentro entre alumnos en otro lugar, la hora y manera en que regresaron a sus casas y el aspecto que tenía en ese momento otro de sus compañeros: Moreno. También observamos que comparten, en horario de clase una actividad: ir a la tienda de abarrotes fuera de la escuela a comprar algo. Sin embargo, a Trini y a Cuahutémoc no les adjudico más trato personal, pues es ésta la única ocasión en que aparecen relacionados.[130]

Hasta aquí, nos damos cuenta de que Trini y Betsy se conducen de manera similar en la clase del maestro Felipe como en la clase de la maestra Margarita aunque la comunicación verbal entre ellos es más explícita en clase de ésta última, las características de su relación se centran en una amistad que denota apoyo mutuo, confianza en el trato personal, trascendencia de las relaciones fuera del ámbito escolar, cercanía física, comunicación verbal correspondida, conocimiento de los gustos de la otra persona.

Betsy, aparte de la relación que desarrolla con Trini se involucra en otras a partir de que hay otros alumnos que hablan con ella como Citlalli, quien a su vez busca a Trini también. Moreno, Gorra, Verónica y Lentes se asocian a estas relaciones y aparecen en los registros del maestro Felipe y de la maestra Margarita, no obstante, hay un despliegue de actuaciones más precisas para la observación en los registros de la maestra, donde parecen suceder de

[128] Registro de observación 8, p. 7.
[129] Entrevista 2 a Verónica, pp. 5-6.
[130] Registro de observación 6, p. 3.

manera más frecuente y continua. En este caso es conveniente recordar que ello puede deberse al abordaje personal y directo del maestro para con los alumnos, asunto hacia el que no todos asumen la misma apertura.

En el aspecto escolar Betsy se destaca por entregarlos trabajos que los profesores dejan como tarea cuanto a su cumplimiento y trabajo en clase, cuestión que pone a la luz un acercamiento e interés muy claro por parte de la maestra hacia ella. La actitud de la maestra hacia Trini se ilustra en el siguiente ejemplo cuando dice:

> Yo pienso que encuentras alumnos receptores y alumnos que no lo son tanto. Claro, que cuando son receptores te la pasas padrísimo, yo lo veo con Verónica, que nada más como que le medio esbozo el problema y ella entiende perfectamente de lo que estoy hablando, por ejemplo Trini sería la otra cara de la moneda, con Trini si tengo que ser bien específica, y bien clara y volverle a decir desde el principio con él porque si le cuesta mucho trabajo.[131]

La situación es distinta con Citlalli, quien asiste pocas ocasiones a la escuela, sin embargo tiene bien definidas las relaciones que sostiene y lo declara en una entrevista, es alguien comprometido con el trabajo plástico desde la perspectiva de la disposición, tiende a rechazar al maestro Felipe con quien no se presenta ninguna interacción pero tampoco con la maestra Margarita sucede así, frente a ella la posición de la alumna mencionada es ambigua e igualmente hay ausencia de interacciones con ella. Las relaciones que sostiene con sus compañeros Trini, Betsy y Moreno se basan en valores que ella misma define como "cuidado mutuo" refiriéndose a Moreno, asimismo prevalece la idea de la "defensa" ante los que quieren "dominar" y la concordancia de ideas sobre los trabajos que se desarrollan, subraya a la vez la motivación intragrupal que existe entre los compañeros con los que convive. Finalmente, deja ver que hay un trato con Moreno fuera de la escuela y con ello la trascendencia de la amistad que con él tiene.

La característica que une a Citlalli con Betsy y con Trini es la disposición para hacer el trabajo cuando se les ordena y la trascendencia de la amistad fuera de la escuela así como relacionarse con Moreno aunque cada uno lo haga de distinta manera.

Moreno no encaja en el aspecto del compromiso por el trabajo si bien sólo en uno de los registros de la maestra Margarita se encuentra trabajando pero tiene cierta flexibilidad para, utilizando el sentido del humor abordar a las personas, empero, no se integra de manera total a este grupo y en ningún otro. Ocasionalmente se dirige a sus compañeros o a uno de los maestros para hacer algún comentario; solamente con Citlalli sostiene un vínculo fuerte, en el mismo caso se encuentra Gorra pero él no tiene un vínculo profundo con alguno de los integrantes del grupo, sus relaciones son de segundo grado, asimismo, Silvia sostiene una relación ocasional o de tercer grado con Trini.

---

[131] Entrevista 1 a Margarita, p .4.

Verónica es un miembro en segundo grado de este subgrupo al no tener lazos fuertes con alguno de sus integrantes.

En este tercer subgrupo el maestro Felipe hace contacto con Betsy, de él surgen comentarios para Betsy que son respondidos en un sentido estricto académico por parte de ella, con Trini no hay relación alguna ni con Citlalli pero con Moreno hay un intercambio de comentarios de sentido personal. En cuanto al aspecto académico, hay asistencias a clase de este maestro por parte del grupo que estamos tratando pero poca comunicación de tipo personal, la entrega de trabajos con Citlalli y Trini no se observa en los registros entonces en determinados momentos el maestro lanza comentarios solamente sobre el trabajo de Betsy.

Existe una permeabilidad de la forma de trabajo de la maestra Margarita en la clase del maestro Felipe, con ello quiero decir que los integrantes del subgrupo se comportan con el profesor como si estuvieran en la clase de Margarita, por ejemplo, aunque el resto del grupo no trabaje en el salón con Felipe, ellos sí; Moreno aparece en una ocasión trabajando pero en clase de la maestra y con el maestro sólo se le ve haciendo bromas y comentarios. Trini, Betsy y Ciltlalli desarrollan de manera más clara su trabajo en clase de la maestra, también es donde se registran más expresiones verbales y contacto entre ellos.

La maestra es quien dirige comentarios a sus alumnos y su influencia en el grupo es de apoyo a lo que ellos hacen, el ambiente es básicamente de trabajo, por la existencia de respeto y concordancia de ideas. El grupo de esta forma, trasciende los muros escolares y desarrolla relaciones de amistad. En Citlalli, por ejemplo, hallamos la inquietud por continuar su formación en el trabajo plástico ulteriormente. No hay síntomas de lo anterior entre los demás integrantes del tercer subgrupo.
Jorge y Rodolfo tienen intervenciones ocasionales en los subgrupos cohesionados pero no entran el alguno de ellos ni forman uno entre ellos. Sus relaciones con los demás se dan de acuerdo a las exigencias del ambiente en que se sitúan y se reflejan en expresiones verbales o cercanías físicas denotando preferencias o tendencias pero no concretando en vínculos específicos.

Concluyendo, el interés de este grupo es hacia el trabajo plástico; está regido por el cumplimiento o seguimiento de una serie lineamientos donados por el profesor. Citlallli manifiesta un interés personal por el desarrollo de un trabajo propio en este campo; la expresión de asuntos personales es menos notoria en este grupo, se comentan en voz baja o fuera del salón. La vinculación con los profesores corresponde a la petición de consejos

sobre las labores de clase y tareas o recibirlo sin solicitud, los trabajos son en el caso de Betsy continuamente revisados y acondicionados a los requisitos que pide su maestra.

Citlalli rechaza la conducta personal del maestro Felipe, cuestión que nos advierte de falta de identificación con la manera de trabajo de este profesor y en el resto del grupo notamos mayor desenvolvimiento personal y académico en la clase de la maestra Margarita.

El grupo interactúa a través de Trini y Betsy pero generando relaciones en segundo grado de profundidad con Silvia en el caso de Trini y con Verónica en el caso de Betsy.

En un panorama general, tenemos dos tipos de subgrupo: el de alumnos autodidactas (subgrupo 1) y el de alumnos cuya dinámica no se basa solamente en el autodidactismo (subgrupos 2 y 3), dentro de estos últimos algunos se muestran menos independientes ante el profesor acatando todas las indicaciones de éste; conviven con los alumnos autodidactas y generan un ambiente armónico de clase.

El motivo de formación del tercer subgrupo es su tendencia por la forma de trabajo de la maestra Margarita o, si deseamos verlo a la inversa, su rechazo o no integración al ambiente de trabajo del profesor Felipe.

Los alumnos de este conjunto parecen tener necesidad de aceptación y aprobación por parte de los que los rodean en el aula, si bien no la buscan o no logran encontrarla en sus compañeros, se remiten al profesor como la fuente de donde suponen inconscientemente debe derivarse tal motivación.

De una parte, los alumnos autodidactas, seguros y sociables tienen potencialmente los recursos para solicitar la motivación del profesor pero no siempre lo hacen. De otra parte, los alumnos no autodidactas se comportan "bien" en la clase (trabajan, cumplen con lo solicitado por el maestro) y de esta forma ellos consideran que tienen más probabilidades de obtener motivación, por eso el tercer subgrupo se desenvuelve de manera más abierta en la clase de la maestra, porque ella adopta un modelo de relación educativa donde el maestro dice qué hacer y cómo, supervisando a los alumnos todo el tiempo. Como las relaciones de estos alumnos son de tipo secundario o terciario con los alumnos autodidactas, esta actitud tiene pocos efectos en ellos provocando que continúen siendo dependientes de un maestro para realizar su trabajo. Las muestras de respeto y compañerismo entre los dos tipos de alumnos no implican necesariamente identificación.

Bajo esta línea, ningún conjunto se influye, conviven dos formas de trabajo distintas; sin embargo, los que pueden desenvolverse en ambas formas son los alumnos autodidactas. Los no autodidactas al comportarse con Felipe como si estuvieran con Margarita se colocan en desventaja frente al aprendizaje que de él pudieran obtener.

De acuerdo con la información recopilada en esta parte de la investigación el subgrupo1 es distinto de los otros dos que se complementan o comunican a través de Silvia con el subgrupo 1 aunque del mismo, Hugo Guax y Oscar casi no asisten a la escuela, podría decirse que ellos dos forman un grupo uniforme de relaciones profundas, de intereses personales más que académicos o que no recurren tanto a formas académicas para su formación en artes plásticas. El subgrupo 3 interactúa con los dos grupos anteriores de forma secundaria.

La manera en que se conduce cada profesor y las consecuencias de ello en los alumnos es el producto de su definición de lo que son las artes plásticas, definición inmersa en su forma de trabajo, una, por su parte, fundamentada en la libertad de decisión y la otra en trasladar un esquema de educación -tal como lo conocemos en la primaria o secundaria- a la educación artística. El programa de estudios que se maneja para artes plásticas en esta escuela no establece una "receta metodológica"al no describir de forma muy precisa el cómo alcanzar los resultados a los que debe llegar el alumno, más bien sugiere bibliografía a propósito pero el maestro decide finalmente qué hacer y cómo, tal vez por ello resulte conveniente que busque, cualquiera que sea su manera de conducirse, tener más conocimiento sobre la conducta humana como parte de su formación.

La disposición natural de un alumno influye en la elección de la actividad y la forma de realizarla, así como en el tipo de objetos y hechos a los que tendrá que aproximarse, tal cercanía será modelada por la actuación de la gente con la que se encuentre a partir de las experiencias y consecuencias de sus propios actos.

Más que tratar de influir sobre los demás, los alumnos se emplean en convencerse de sus propias opiniones y aceptar pasivamente la amistad de algunos que- sin decirlo con palabras- perciben familiaridad en sus conductas.

Es indudable que existe una influencia extraescolar que contribuye también a determinar la dirección y fuerza de las tendencias expresadas pero que no está contemplada entre los límites de esta investigación. Nos gustaría destacar que lo relevante en nuestra tesis no es si los profesores son la única fuente de influencia en los comportamientos mostrados por los jóvenes, sino que los profesores son una fuente educadora, es decir, que buscan provocar un cambio en la personalidad del alumno, máxime, si ello le ayuda a ser mejor alumno de artes

plásticas. En ese sentido, en este trabajo encontramos una población de alumnos que no está tomando todas las alternativas que pudiera tener para formarse pues dos subgrupos de tres que existen se adaptan sólo a una de las dos dinámicas de clase. La complementariedad entre las prácticas de los docentes debe ser tomada en cuenta para producir transformaciones renovadoras en este sistema educativo.

COMENTARIOS FINALES

Lo expuesto en este trabajo nos revela conceptos como el de alumno o artista que habitualmente involucran complejidad, los mismos se circunscriben a una cotidianeidad, cuando sus ejecutantes son los encargados de definirlos.

Podemos rescatar la idea de que el alumno de artes plásticas es ante todo una persona abierta al mundo y como artista está dispuesto a interpretarlo y transformarlo de manera que todos seamos testigos de ello al observar su obra.

La individualidad del alumno como artista se nutre de la colectividad; la interacción es parte importante del proceso que estimula la creación debido al intercambio de ideas, sin embargo, tal intercambio sólo es útil al arte cuando se produce dentro de una relación profunda que permite la afirmación de la personalidad mediante la expresión libre de las emociones ante otros, eventos que no siempre se producen simultáneamente, pero cuando así sucede favorecen la toma de decisiones de los alumnos acerca de la realización de su trabajo y los comprometen con las artes plásticas.

Consideradas como una materia más de estudio o como un proyecto personal, las artes plásticas nos revelan la personalidad de los alumnos al exigir de ellos ciertas actitudes. Lo anterior está ligado al comportamiento del profesor, quien en un papel de "guía" puede hacer del estudio del arte un móvil para el cambio tanto de la personalidad como de los conocimientos del alumno o puede hacer de ese estudio un esquema que consagra las actitudes de los alumnos y reduce la posibilidades de comprensión de los otros y la transformación de la realidad personal.

Existen dos modelos de profesor. El primer modelo se refiere al maestro que, debido a la atribución del término es una autoridad para los alumnos porque posee una gran cantidad de conocimientos sobre lo que se estudia; es responsable de llevar por un camino seguro al alumno y mantiene una distancia personal con él, no obstante motiva al alumno a crear pidiéndole que en su trabajo desarrolle ideas auténticas si bien no le dice cómo lograr esa autenticidad. Su idea del buen alumno es la de aquél que entiende un tema, acata sus órdenes y además es creativo. El segundo modelo nos habla de un asesor que entra en acción allí donde el alumno se cuestiona sobre su trabajo, si es que el alumno llega a cuestionarse, pues este profesor no lo induce a ello. La distancia entre este tipo de profesor y los alumnos es corta, excepto con quienes tienden a evadir su trato "abierto" por resultarles "raro".

Cada modelo genera un proceso de enseñanza distinto valiéndose de diferentes herramientas, esto tiene una incidencia en el aprendizaje del alumno y en el desarrollo de su personalidad. Un profesor utiliza la espontaneidad y la casualidad para desarrollar la enseñanza; la estructura de aprendizaje es una combinación entre la disposición del alumno y sus decisiones de trabajar un contenido y la manera en que el alumno involucra al profesor en ello. Otro profesor sigue un plan de trabajo con contenidos sistematizados, explica verbalmente los mismos, interviene en el ritmo de trabajo del alumno y sujeta la producción a un plazo de tiempo y al seguimiento de convenciones (que resultan un tanto ambiguas) para presentarlo a evaluación.

Una de las cuestiones que pone a la luz la investigación realizada es la necesidad de que el profesor encuentre y ponga en práctica un método que permita a algunos alumnos con disposición para seguir órdenes desarrollar la capacidad para tomar decisiones de trabajo por sí mismos y por otro lado enmarcar en una disciplina de la constancia a los alumnos que trabajan por su cuenta, que toman decisiones y se expresan sin dificultad tanto personal como artísticamente con el propósito de despertar una vocación en ellos. La escuela de iniciación cuenta con estas posibilidades pues las formas de trabajo de cada profesor se complementarían ayudando a unos alumnos a ser más expresivos e independientes en su trabajo y a otros a dirigir sus esfuerzos hacia el alcance de un mayor potencial artístico que desemboque en la reafirmación y continuidad de su vocación.

Apreciamos que la evaluación reside en una base subjetiva; no se establece propiamente en lo cuantitativo pero lo cualitativo se expresa de forma incierta. El alumno puede pensar que ha cumplido con las características formales observables al entregar un trabajo o producto plástico, pero de acuerdo con ambos profesores evaluar con base en ello resulta insuficiente, existe un segundo elemento que le imprime personalidad a ese trabajo, que habla de la vivencia experimentada al realizarlo y que se espera sea descrito por el alumno a fin de que el profesor reúna los datos que él ha observado en el aprendizaje de alumno con lo que éste opina del mismo. No siempre es tan claro el proceso, pues el punto de vista del profesor y del alumno varían. El maestro que es amigo de los alumnos tenderá a ser menos crítico con ellos o a tomar como convincentes sus argumentaciones hayan o no entregado un trabajo. Los alumnos que hacen los trabajos de acuerdo a un parámetro, pensarán que la consecución de la característica especificada basta para obtener una buena nota y no ponen en práctica la argumentación para desarrollar un concepto en su obra, por lo tanto corroboramos que hay una necesidad de formar alumnos independientes y proyectivos pero sobre todo, enseñarles cómo pueden llegar a ser así, lo que constituiría una motivación para la permanencia del alumno en la escuela y un rubro de análisis sobre si es necesario que el alumno que ingresa a la escuela de iniciación posea de por sí ese carácter expresivo y autodidacta o la escuela puede colaborar a formar este tipo de personalidad. No

sólo los alumnos deben contar con sus actitudes como herramienta de aprendizaje, con el profesor sucede lo mismo, su manera de ser le permite o no adoptar nuevas acciones en pro del aprendizaje de los alumnos.

La formación de subgrupos atiende a la existencia de dos personalidades de alumnos, se ve influida por las posiciones de los maestros frente a sí mismos y la enseñanza y se concreta en la forma que unos alumnos educan a otros.

Cada subgrupo maneja formas de interacción distintas, en algunos esa formas quedan definidas por el patrón de interacción en clase que permite cada profesor, en otros las formas de interacción creadas en el subgrupo se llevan a cabo no importando la dinámica de clase pero realizando ajustes a las exigencias del profesor.

Los subgrupos se mezclan pero no adoptan las costumbres de otros, no entran en conflicto; cada uno refuerza las actitudes de sus miembros, en unos la necesidad de la prescripción del maestro es imprescindible y sus integrantes trabajan en la escuela y comparten la visión de que al hacer muchos trabajos iguales (en los que no hay cambios significativos de evolución de ideas) se convierten en alumnos responsables, en otros poco importa satisfacer la entrega de trabajos, contar con un proyecto propio de trabajo es mejor y la escuela pierde un papel relevante para ello; aunque funciona como un apoyo significativo también se erige como una especie de punto de reunión de amistades donde lo mismo se generan proyectos de arte que de vida o debates sobre algún otro tema. Los primeros, expresan menos abiertamente su amistad, los segundos al contrario, incluso hacen del maestro su amigo hasta el punto que éste se los permita, de esta forma el grupo total funciona como una entidad social cuya posibilidad de mestizaje interno es potencial y evoca la defensa de la individualidad grupal y la restricción de la comunicación entre bloques de personas con objetivos ligados al aprendizaje del arte.

Lo que se evidencia es el carácter esencial de la personalidad del profesor en cuanto genera formas de trabajo que atraen a unos alumnos y son rechazadas por otros. La comprensión de este fenómeno es de suma importancia para todo el proceso de planeación del aprendizaje desde los objetivos a alcanzar hasta la manera de evaluar.

El problema de la división del grupo tiene una consecuencia desfavorable para uno de los subgrupos que es la falta de orientación para realizar un trabajo más independiente y plasmarle la fuerza de su personalidad, así como para adquirir la capacidad de abordar a un maestro cuya dinámica de clase les parece extraña, acercándose a él para pedirle asesoría, lo cual se ve impedido por un rechazo hacia la forma de ser del maestro

De acuerdo con la experiencia personal dentro de este trabajo, considero que estos temas son de gran importancia dentro de lo pedagógico, las vivencias en la escuela de iniciación

artística me han llevado a reconocer que el profesional de esta área tiene que ser consciente de su actuación en el ambiente educativo artístico para implementar medidas que lleven a equilibrar las posibilidades de aprendizaje de un conjunto de personas. Tomando en cuenta que el pedagogo también es responsable de guiar a los formadores, debe fomentarles el hábito de autoanalizarse, así, un guía que realiza lo anterior puede bien enseñar a sus aprendices a hacerlo y tal cuestión conduce a desarrollar formas de comunicación que favorecen el avance en el aprendizaje de conocimientos, en la flexibilidad de pensamiento y provocan un mejor entendimiento de los demás.

La ausencia de análisis del proceso educativo lleva a la conducción del grupo mediante la subjetividad no razonada donde los prejuicios juegan un papel importante, pues fácilmente se etiqueta a los alumnos o al maestro de acuerdo a un sentimiento que viene de la simpatía entre individuos o de la preferencia por determinadas conductas en el salón de clases o formas de trabajar lo plástico.

Otra cuestión importante a tomarse en cuenta por el profesional de la Pedagogía y que ilustra este trabajo es la necesidad de diseñar estrategias tanto para elaborar un diagnóstico de situaciones educativas como para proponer cambios en un sistema escolar y proyectar las ventajas de tal propuesta. Por ejemplo, el caso que nos ocupó en esta tesis nos arroja como conclusión que las artes plásticas al ser enseñadas pueden partir de la formación de la personalidad, el desarrollo de habilidades de trato interpersonal y del conocimiento de sí mismo para después abordar la creación, sus teorías y sus técnicas.

La visión de la educación que me he forjado desde esta investigación es la de que el aspecto social de la misma es una cuestión cuyo abordaje es complejo y requiere del uso del sentido común, de la consideración de todas las alternativas posibles que ofrece un método de investigación para acercarse a una verdad y de una actitud de compromiso ante los resultados.

La educación artística enmarcada en el contexto de este trabajo responde a la necesidad de los alumnos de expresar la percepción de su entorno a partir de sí mismos. No nos causa asombro que los alumnos en su mayoría sean adolescentes, cuya personalidad encuentra en el arte un catalizador de reinvención.

Así como la identidad de una sociedad se refleja en la identidad de sus individuos, la educación artística responde a la formación particular pero produce expresiones que se identifican como propias a una comunidad en una época determinada, es decir, las actitudes generadas y el trabajo plástico elaborado desde el campo personal llegan a ser características de una sociedad y sobre todo responden a necesidades de la misma. En

virtud de este análisis la "pequeña sociedad" que conforma el grupo estudiado refleja los problemas y necesidades de un conjunto mayor. Los problemas atienden a la existencia de una barrera que no permite la comunicación entre grupos, por ende, lleva a la marginación de uno o más de ellos respecto a otros, una falta de autoanálisis tanto en el profesor como en los alumnos, por lo tanto, una conducción que atiende aspectos separados de la enseñanza y el aprendizaje. Las necesidades desembocan en una sola, tal vez la más significativa: la necesidad de contar con un guía que integre a los grupos sin que éstos pierdan su individualidad pero aprovechando las ventajas de la comprensión de personalidades distintas que conviven en un mismo espacio para "despertar" las capacidades peculiares de cada sujeto.

Para responder a esta necesidad, es imprescindible anotar la ventaja de que los alumnos y profesores de la escuela de iniciación artística muestran disposición a las ideas nuevas, prueba de ello es la permisión y colaboración para la realización de este trabajo. Con los resultados de esta investigación pretendemos motivar su apertura al reconocimiento de algunas cuestiones que desde aquí se tornan relevantes e implican realizar un ejercicio de reflexión concerniente a los objetivos que persigue la institución y al procedimiento para alcanzarlos.

Aunque en este trabajo aportamos una concepción de la educación artística distinta -dado que partimos de cómo se vive a través de las interacciones entre alumnos y profesores- quedan por estudiar a profundidad aspectos como la formación de profesores, el diseño de criterios de evaluación flexibles pero que realcen la formalidad del arte como un campo que aporta elementos no sólo valiosos sino necesarios a la cultura, a nuestra forma de vida y la trascendencia de la educación artística a nivel local.

Necesitamos saber cuál es la actitud de nuestras instituciones respecto a la educación artística como forjadora de personas que expresen el carácter de lo que somos frente al mundo, pero sobre todo necesitamos develar ante la sociedad su utilidad y relación con temas que tendemos a considerar más importantes como la economía, la política, el medio ambiente. Tal vez encontremos en la educación artística un agente que nos ayude a reinterpretar nuestro ejercicio dentro de esas áreas.

En la medida que analicemos estas temáticas, descubriremos nuevos potenciales que no habían sido utilizados para ampliar el horizonte de posibilidades de construcción de nuestra sociedad y nos volveremos responsables de ella desde nuestro hacer profesional.

OBRAS CONSULTADAS

Abbagnano, Nicola. Diccionario de filosofía. Fondo de Cultura Económica. México, 1963.

Acha, Juan. (1993). Problemas artísticos de América Latina. [Documento www].Recuperado:http://www.serpiente.dgsca.unam.mx/latinart/latin4.htm

Anzieu, Didier. Dinámica de los grupos pequeños. Kapelusz. Buenos Aires, 1971.

Ardoino, Jacques. Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad. (mimeo). México, 1988.

Atkinson, Paul. y Hammmersley, Martin. Etnografía: métodos de investigación. Paidós. Barcelona, 1994.

Aymerich, Carmen. Expresión y arte en la escuela. Teide. Barcelona,1970.

Bany, Mary. et al. La dinámica de grupo en la educación. Aguilar. Madrid, 1970.

Blázquez, Florentino. et al. Didáctica general. Anaya. Madrid, 1985.

Boyle, Jean.Styles of Etnography. Sage Publications. Londres, 1989.

Casares, David. Líderes y educadores. Universidad del Valle de México. México, 2000.

CONACULTA-INBA. Plan de estudios de Iniciación y Sensibilización en Educación Artística. Tomo 1.(mecanografiado) .México, 2000.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). (2002). Escuelas de Iniciación Artística. [Documento www]. Recuperado: http://www.conaculta.gob.mx

Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana. Espasa –Calpe. Madrid, 1972.

Fontan, Pedro. (Coord.) La escuela y sus alternativas de poder: estudio crítico sobre la autogestión educativa. CEAC. Barcelona, 1978.

French, James. y Raven, Bill. The bases of social power. Institute for social reasearch Ann Arbor. Michigan, 1979.

Fullat, Octavi. Filosofías de la educación. Paideia. Barcelona, 1995.

Galimberti, Umberto. Diccionario de Psicología. Siglo XXI. México, 2002.

García, Enrique y Rodríguez, Héctor. El maestro y los métodos de enseñanza. Trillas. México, 1972.

Hargreaves, David. Las relaciones interpersonales en la educación. Narcea. Madrid, 1986.

Hernández, Fernando. ¿Qué es la educación artística?. Sendai. Cartotec. Barcelona, 1991.

Homans, George. El grupo humano. Eudeba. Buenos Aires, 1963.

Hunty, Gustave. y Larson, Jeff. Leaderships frontiers. State University of New York at Buffalo. Buffalo, 1988.

Hurbert, Rene. Tratado de Pedagogía General. El Ateneo. Buenos Aires, 1963.

.

Hurtig, Marie. et al. Aspectos sociales de la Educación. M. Debesse y Mialaret. Oikos-Tau. Barcelona, 1976.

Jackson, Philip. La vida en las aulas. Morata. Madrid, 1991.

López, Alberto. et al. Encuentros del arte con la Antropología, la Psicología y la Pedagogía. Angle. Barcelona, 1997.

López, Martin. Dinámica de grupos en el aula: una perspectiva humanista. Trillas. México, 2000.

Lowenfeld, Viktor. y Lambert, William. Desarrollo de la capacidad creadora. Kapelusz. Buenos Aires, 1972.

Luft, Joseph. Introducción a la dinámica de grupos. Los pequeños grupos y su rol en la práctica social y educativa. Herder. Barcelona, 1986.

Miles, Matthew. Aprendizaje del trabajo en grupos. Troquel. Buenos Aires, 1969.

Molina, Alicia. Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. Caballito-SEP. México, 1983.

Moraleda, Mariano. Sociodiagnóstico del aula. Marova. Madrid, 1978.

Nerici, Imedeo. Hacia una didáctica general dinámica. Kapelusz. Buenos Aires, 1969.

Organización de Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2000). Legislación y política cultural en México: Organismo superior de cultura: Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. [Documento www]. Recuperado: www.campus-oei.org/cultura/mexico/c6.htm#0

Pasut, Marta. Viviendo la literatura: en busca del lector perdido. Aique. Buenos Aires, 1998.

Pickles, Charles. Pupil's reactions to a teacher's verbal comments. University of Manchester.Manchester, 1970.

Postic, Marcel. La relación educativa. Narcea. Madrid, 1982.

Read, Herbert. Arte y Sociedad. G.Kraft. Buenos Aires, 1951.

Saldívar, Américo. Estructura Socioeconómica de México(1970.1993). Quinto sol. México, 1994.

Schutz, Alfred y Natanson Maurice. El problema de la realidad social. Amorrortu. Buenos Aires, 1962.

Shaw, Michael. Dinámica de grupos. Herder. Barcelona, 1995.

Sprott, John. Grupos humanos. Paidós. Buenos Aires, 1973.

Thines, Georges. y Lempereur, Agnes. Diccionario general de ciencias humanas. Cátedra. Madrid, 1978.

Werner-Reimers-Stiftung. Human Ethology. Claims and limits of a new discipline: contributions to the colloquium. Cambridge University. Cambridge, 1979.

ANEXOS

ANEXO 1. FORMATO PARA REGISTRO DE OBSERVACIÓN

REGISTRO DE OBSERVACIÓN #5

PROFESOR: Felipe Rallas

LUGAR : Escuela de iniciación artística #3

FECHA : 6 /05/02

OBSERVADOR: Tania Jaime Chávez.

NO. DE CUARTILLAS: 9

Son las 10:00 de la mañana y estoy sentada en el recibidor de la escuela observando por el cristal de la puerta hacia el patio.
A las 10:04 observo que entra Gorra, caminando afirmando cada paso que da y volteando a ver a su alrededor, trae su mochila en un hombro, la cual es pequeña y una bolsa de plástico en la mano izquierda.
Gorra atraviesa el patio de la escuela y se dirige a la esquina izquierda del mismo (visto de frente desde donde yo estoy) se sienta en un borde de cemento que rodea el patio.
Salgo del recibidor y lo saludo dándole la mano , él me saluda dándome la mano y de beso.
Luego me siento en el mismo borde de cemento como a un metro de distancia de Gorra y pongo mis brazos sobre mis rodillas agachando un poco mi tronco y pongo la mirada en la entrada de la escuela.
Gorra voltea y me pregunta si el maestro Felipe sabía que yo iba a ir ese día y yo le contesto que lo sabe, que estoy yendo frecuentemente no importa el día que sea.
Gorra sentado sonríe y dice que lo malo es que no pueden pasar los alumnos hasta que el profesor haya llegado, que antes sí los dejaban entrar pero que ahora ni mostrando la credencial los dejan entrar.
Casi detrás de él entra Trini caminando aprisa mirando al frente y bamboleándose un poco de un lado a otro con la espalda encorvada y cargando en ambas manos bolsas de plástico, Trini voltea a ver hacia donde está Gorra y camina hacia él.

ANEXO 2. SIMBOLOGÍA PARA REGISTROS DE OBSERVACIÓN

SÍMBOLO	DESCRIPCIÓN	USO
“ ”	Comillas que se abren y cierran.	Se utilizan para enfatizar una palabra o frase dicha
Texto en cursivas		El texto en cursivas recupera ideas que se le ocurren al investigador mientras observa
“Texto en cursivas y encerrado entre comillas”		Reproduce lo que se dio literalmente.
(Texto entre paréntesis)		Aclaraciones sobre palabras o frases dichas o sobre eventos que ocurrieron con anterioridad y son conocidos por el observador.
Partes del texto como “yo le dije, dijo, contestó, comentó...etc.	Paráfrasis	Describen lo que se dijo pero no con las palabras exactas.
Palabras en negritas		Cuando los sujetos que hablan hacen una referencia verbal en plural, son mencionar quiénes son esos “otros”.

ANEXO 3. FORMATO PARA ENTREVISTA Y SIMBOLOGÍA.

DATOS DE LA ENTREVISTA	SIMBOLOGÍA
FECHA: 9/12/02 HORA: 11:33am a 12:48 pm. LUGAR: Salón 1 de artes plásticas EIA #3. ENTREVISTADOR: Tania Jaime Chávez. NOMBRE ENTREVISTADO: Felipe Rallas EDAD DEL ENTREVISTADO: 43 años SEXO : masculino EDO.CIVIL: casado CUARTILLAS: 12	E= entrevistador. Ee= entrevistado. (--) silencio corto. (----) silencio largo.))) prolongación de una vocal al final de una palabra = repetición de la palabra anterior al signo. *palabra que no se entiende en la grabación ...frase inconclusa /interrupción inesperada de la grabación. ___ interrupción del diálogo de la entrevista. → Cambio de la cinta. (aclaraciones)

" E: Según su opinión, ¿cuál es la importancia de la relación interpersonal maestro-alumno para la formación en artes plásticas?

Ee: Ah, bueno, eh, en esta escuela en especial se da una = una relación este, (--) yo creo que))), mmhh,¿qué será?, como de(--) de primera mano ¿no?, son muy pocos los alumnos, entonces hay una relación "casi" fraternal, no podemos, no puede uno desligarse de personalidades como las de ellas (voltea a ver a dos alumnas que están en el salón mientras sucede la entrevista, ellas están situadas a lado izquierdo del profesor) porque))) este, el = trato es eh casi individualizado ¿no? bueno, eh, en cuanto a formar equipo, formar grupo es un poco difícil porque bueno, va a haber las características con que vienen a esta escuela , sus niveles formativos son diferentes, igual sus * plásticas ¿no? es un poco difícil organizarlos como un equipo, como un grupo, porque))) bueno, este, tienen diferentes eh, afinidades, diferentes cosas ¿no?

E: ¿ Y cuando usted entabla una relación interpersonal con sus alumnos en la clase, qué propósitos hay aparte de *?

Ee. ¡Ah, caray! Está bien complicado eso , sí, en algún momento yo creo que estamos pensando también en hacer público ¿no?, este, público e incluso hasta las actividades que realizo fuera de la escuela, entonces podrían ser, podría ser que haya una relación muy directa porque))) uno siempre está pensando en quién va a recibir la información, quién va a recibir las imágenes, tonces yo creo que una, ehmmm, la forma de = tratarlos sería