



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO**

**EL PRODUCTOR PLÁSTICO COMO DOCENTE
LA INTERMEDIACIÓN DEL CREADOR PLÁSTICO
EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ARTÍSTICO**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

DOCTOR EN ARTES Y DISEÑO

PRESENTA:

JESÚS FELIPE MEJÍA RODRÍGUEZ

COMITÉ TUTORAL

DRA. MARÍA ELENA MARTÍNEZ DURÁN · TUTORA PRINCIPAL (FAD/UNAM)

DRA. IRMA LETICIA ESCOBAR RODRÍGUEZ · COTUTORA (FAD/UNAM)

DR. JULIO FRÍAS PEÑA · COTUTOR (FAD/UNAM)

SINODALES

DR. ANTONIO SALAZAR BAÑUELOS (FAD/UNAM)

DR. FERNANDO ZAMORA ÁGUILA (FAD/UNAM)

MÉXICO, D. F., MAYO DE 2014.





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

«EL PRODUCTOR PLÁSTICO COMO DOCENTE»

La intermediación del creador plástico
en la construcción del conocimiento artístico

*Para mi esposa y mi hija,
inicio y fin de mis afanes.*

ACLARACIONES

Se considera conveniente hacer las siguientes aclaraciones:

1. En el texto se aplican las reformas ortográficas emitidas por la Real Academia de la Lengua el 28 de noviembre de 2010. Por eso —entre otros casos— el lector encontrará la forma *solo* como adjetivo y como adverbio, en lugar de *solo* y *sólo*, respectivamente, formas que corresponden a las normas derogadas. Este marco ortográfico se generalizó a las citas textuales, aunque las fuentes hubiesen sido publicadas antes de la fecha mencionada.
2. El nombre de las disciplinas y campos de conocimiento aparece escrito con letra inicial mayúscula. El lector encontrará *Filosofía* y no *filosofía*. Esta segunda escritura es usual en numerosas publicaciones y medios que pasan por alto el hecho de que se trata de nombres propios. Este texto no puede hacerse eco de tal incorrección.
3. Por su parte, en el nombre de instituciones se alternan mayúsculas y minúsculas, respetando su formato oficial. El lector encontrará *Universidad Nacional Autónoma de México* y no *Universidad nacional autónoma de México*.
4. Al contrario de algunos sistemas de referencias, y particularmente a ciertos criterios editoriales, no se aplican cursivas en las citas textuales, sean breves o extensas. En realidad, esta convención es resultado de una necesidad práctica que no cabe en este trabajo: identificar las citas textuales rápidamente y contabilizarlas.
5. También contra algunos sistemas de referencias que omiten la cantidad total de páginas de las obras consultadas o el rango de páginas cuando se trata de un artículo o colaboración, en este trabajo todas las fichas listadas presentan estos datos. El criterio adoptado es que la extensión de las fuentes permite al lector inferir el rigor del proceso de investigación documental de la tesis.
6. Respecto al listado de fuentes, se presenta una sola relación, evitando su fragmentación por tipo u origen. En realidad, no existe razón —por ejemplo— para hacer diferencia entre fuentes bibliográficas y las provenientes de la red, pues ambas sirven a un mismo propósito: aportar información al trabajo.
7. Salvo que en el texto se haga la anotación correspondiente, se usa el término *Artes* para nombrar a las *Artes Visuales*. Esta situación es una figura discursiva y no un problema conceptual que implicara soslayar las demás expresiones artísticas, ya sea de manera individual o en sus diversas posibilidades de integración.
8. La mayor parte de la exposición se refiere en primera persona. Esta elección es posible en el marco de la investigación académica e incluso es la pertinente en este caso, a la luz del emplazamiento metodológico adoptado. El uso eventual de la forma impersonal o el plural *nosotros* responde a cuestiones discursivas.

ÍNDICE

1. Introducción	6
2. Primera parte	13
2.1 Problemática	14
2.1.1 Creer o no creer, he ahí el dilema	14
2.1.2 Otro ángulo del dilema pedagógico	20
2.2 Plan general de la investigación	27
2.2.1 Supuestos y objetivos de la investigación	27
2.2.2 Plan de la investigación	28
2.3 Metodología	34
2.3.1 Perspectiva general	34
A. Investigación interpretativa	34
B. Investigación narrativa	41
C. Estudio de casos	61
2.3.2 Técnicas e instrumentos	67
A. Observación	67
B. Entrevista	75
3. Segunda parte	78
3.1 Observación de las prácticas docentes	79
3.1.1 Primera observación. <i>Adolfo</i>	81
A. Saber dibujar	82
B. Discutir para avanzar	88
C. Formato 4X	91
3.1.2 Segunda observación. <i>Jonathan</i>	98
A. Autorretrato	99
B. Presentación de proyecto	104
C. La evaluación final	107
4. A manera de conclusiones	113
Fuentes	121
Anexos	128
Anexo 1. Relación de tesis relacionadas con docencia en Artes Visuales	129
Anexo 2. Carta de invitación	133
Anexo 3. Muestras	134
A. Encuadre del curso de Jonathan	134
B. Sesión de clase del curso de Jonathan	139
C. Sesión de clase del curso de Adolfo	144
D. Entrevista con Adolfo	146
Anexo 4. Índice de nombres	154

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis se refiere al papel del docente en la Maestría en Artes Visuales que imparte la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México (FAD/UNAM). Dado de que esta Maestría reúne los campos de las Artes Visuales y el Diseño Gráfico, debe precisarse que el trabajo solo concierne al primero de ellos.

Posar la atención en el docente es una decisión *sui géneris* en el contexto de la FAD, pues la investigación que se desarrolla en su seno responde de manera preponderante a los ámbitos de la producción, la teoría y las técnicas artísticas. *Sui géneris*, sí, mas necesaria, porque el estudio de la intervención docente en las Artes Visuales apenas ha sido abordado pese a la larga tradición educativa de la institución.

En efecto, hasta el momento solo cinco tesis de Posgrado abordan el tema. Son las realizadas por Nora Myriam Miranda Poveda (1985), Javier Anzures Torres (2008), Rosalba Pego Martínez, Niurka Guzmán Otañez y Raúl Sánchez Tobilla (2010).¹

Ciertamente, pueden documentarse 17 trabajos más que se refieren a la enseñanza de las Artes Visuales, pero no se centran en el docente sino en aspectos experienciales, históricos o metodológicos. Son las tesis de Silvia Angélica Barajas Miranda (2014), María del Carmen Gallegos Vargas (2013), Gerardo Paul Cruz Mireles (2012), Roberto Camaño Martínez, Liliana Alexandra Guzmán Orjuela, Jesús Rodríguez Arévalo, Juan Carlos Miranda Romero (2011), Víctor Enrique Nieto Romo (2010), Sergio Koleff Osorio (2009), Antar Mictlantecutli Alcántara Martínez, (2008), María de la Luz Ruiz Figueroa (2006), Enrique Dafoo Mendoza (2005), José Luis Caballero Facio (2004), Víctor Monjarás Ruiz (2003), María de Lourdes Ortega Domínguez (2000) y Luisa Matilde González Abarca (1999).

Asimismo, se han producido 33 investigaciones acerca aspectos educacionales, como ges-

1. Los títulos de estos trabajos son: Nora Myriam Miranda Poveda, *Análisis descriptivo de una experiencia práctica en Cali, Colombia, en el proceso enseñanza-aprendizaje del dibujo*; Javier Anzures Torres, *Gilberto Aceves Navarro, maestro de dibujo*; Rosalba Pego Martínez, *Cruzando fronteras: Arte y discapacidad. Resultados de un proyecto docente de inclusión*; Niurka Guzmán Otañez, *Propuesta de un programa integral de formación docente para maestros que imparten educación artística en los niveles básico y medio en la República Dominicana*; y Raúl Sánchez Tobilla, *Video documental: Talleres del Posgrado en Artes Visuales*.

ción institucional, diseño curricular y producción de materiales didácticos, cuyo valor intrínseco es innegable, pero se distancian del problema relativo a la intervención docente en el campo de las Artes Visuales.²

El presente trabajo se relaciona de manera directa solo con las cinco tesis mencionadas primeramente y, junto con éstas, integra un conjunto exiguo. Lo parco de este panorama es congruente con la perspectiva que cita De los Reyes en *La enseñanza del Arte en México* (2010), así como con las observaciones de Martínez y Kassner (2010) en el mismo volumen. De los Reyes apunta que la enseñanza de las Artes se “trata tangencialmente” en las obras acerca de la institución y su antecedente, la Academia de San Carlos.³

El estudio de la intervención docente constituye un territorio poco explorado, cuyo sondeo está comenzando. Tan es así, que con excepción del trabajo de Miranda Poveda, las investigaciones con que se emparenta la presente tesis se produjeron durante la primera década del siglo XXI. En tal sentido, puede afirmarse que el surgimiento de esta línea es producto de dos factores principales:

- Un giro en la autodefinición del productor plástico que al mismo tiempo se desempeña como docente.
- El reposicionamiento de la educación en la agenda del pensamiento y la acción contemporáneos.

2. En este rubro podría sumarse la tesis titulada *La enseñanza de la escultura en las Artes Visuales. Historia y análisis de los planes de estudio y programas vigentes en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, México, Distrito Federal*, con la que el profesor Francisco Xavier Tous Olagorta —miembro de la planta docente de la FAD— obtuvo el grado de Doctor por parte de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia en 2012. Respecto al título cabe señalar que la tesis contiene el nombre Escuela Nacional de Artes Plásticas, que fue la denominación de la Facultad de Artes y Diseño hasta el 20 de marzo de 2014.

3. A lo largo de este trabajo usaremos indistintamente las denominaciones “Plantel Academia de San Carlos”, “Academia de San Carlos”, “Academia” y “San Carlos” para hacer referencia a una de las sedes del Programa de Posgrado en Artes y Diseño que imparte la FAD. Este uso no es diferente del que sigue la comunidad de estudiantes, académicos, funcionarios y trabajadores de dicha entidad, e inclusive los universitarios en general, así como los artistas plásticos —nacionales y extranjeros— que tienen o han tenido relación con la institución.

Respecto al primer factor, cabe proponer que en los años recientes el productor plástico-enseñante ha venido asumiendo la doble identidad que conlleva *ser* productor plástico y *ser* enseñante. Esto significa abandonar una perspectiva anterior que privilegiaba la identidad de artista y negaba la de docente.

Por su parte, el segundo factor responde a que se ha abierto paso la comprensión de que la educación en su sentido escolar constituye un dispositivo de gran importancia en el perfil de la sociedad, lo que ha reconfigurado la visión social de las instituciones educativas y ha puesto en primer plano la actividad de los docentes.

Al ocuparse de la intervención docente, esta tesis se ubica en el espacio de los procesos de enseñanza y no en sus resultados, entre los que se cuentan las obras plásticas concretas. En particular, el trabajo se enfoca en las ideas pedagógicas de los docentes y como éstas se traducen en acciones orientadas a la construcción de conocimiento artístico.

Sin una mejor expresión que la siguiente, se puede decir que esta investigación se refiere a por qué los docentes abordan lo que abordan y lo hacen de la manera como lo hacen. Examinar esta problemática explica por qué no se presentarán imágenes en las siguientes páginas, como suele ocurrir en los trabajos que versan sobre las obras visuales, sea respecto a sus procesos o productos.

Pero he mencionado un plural, *docentes*, que exige una aclaración muy importante: en estas páginas no hablaré del conjunto de profesores de la FAD sino solo de quienes participaron en el proyecto. Justamente la problemática que aquí interesa solo puede atenderse desde la investigación cualitativa y, en particular, desde el estudio de casos, lo que excluye toda posibilidad de generalización.

Ésta es una cuestión de grandes dimensiones, sea cual fuere el punto de vista desde donde se le examine. Tengo la seguridad de que la frase —en apariencia clara y transparente— suscita en el lector preguntas como: ¿Por qué decir *construcción*? ¿Qué es *conocimiento artístico*? Más aún: ¿hay conocimiento artístico?...

La frase, pues, hace aparecer un problema cuya revisión apenas comienza. Consciente de esta condición, mi pretensión se limita a avanzar unos pasos; pero unos pasos importantes porque llaman la atención acerca de que la comunidad de la FAD es, a la par que una comunidad de creadores, una comunidad educativa, donde tienen lugar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para avanzar en la dirección señalada, el informe de la investigación se desarrolla en los siguientes apartados: “Introducción”, “Primera parte”, “Segunda parte”, “Conclusiones”, “Fuentes” y “Anexos”. El contenido de cada uno de estos se describe en los siguientes párrafos.

En la “Introducción” se enuncia el problema de estudio y se trazan líneas generales que permiten caracterizarlo y situarlo, lo que para esta altura ya se ha hecho.

Además de presentar la motivación del trabajo y sus antecedentes, así como el diseño general contemplado, la “Primera parte” da cuenta de la metodología empleada. Como es propio de una tesis construida desde fuera de los modelos hegemónicos, el recorrido por la metodología es dilatado. Breuer señalaba en 2003 que los investigadores cualitativos sentían la necesidad de abundar en los aspectos metodológicos, en virtud de la reserva que causaba el paradigma cualitativo en la comunidad académica. Mi perspectiva e historia personal es que esta necesidad sigue presente incluso en ámbitos que, como el del estudio y práctica de las Artes, deberían guardar distancia de la manera como se concibe y hace investigación en el campo de las ciencias experimentales.

La “Segunda parte” presenta un conjunto de narraciones donde se refleja el resultado de las entrevistas, observaciones, notas de campo y otros registros, realizados durante la interacción con los docentes que participaron en la investigación. Por supuesto, los relatos constituyen una reconstrucción de los acontecimientos, pero se trata de una elaboración congruente desde el punto de vista metodológico, cuyo propósito es hacer explícitas sus relaciones y darles significado. Los relatos son el *resultado* de la investigación.

Cabe señalar que, en general, los acontecimientos recuperados corresponden a sesiones de trabajo en grupo, durante las cuales se realizaron actividades relacionadas con la conceptualización de la obra plástica, el análisis de procesos, así como la crítica de los productos. Es decir, no consistieron en sesiones relacionadas con la generación de obras, entendiendo como tales aquellas que podrían referirse al manejo de equipo, herramientas, medios y materiales.

Esta situación responde a dos previsiones de la investigación:

- La intervención docente es más observable en los contextos grupales.
- Los aspectos no materiales de la producción artística son tan relevantes como los de tipo técnico e incluso tienen mayor relieve en la actualidad.

A propósito de las narraciones de la “Segunda parte” es pertinente expresar que el propósito del trabajo y el marco ético que lo delimita constituyen el agente de control de los relatos que, en este sentido, no deben confundirse con textos ficcionales. Como se documenta en la literatura sobre investigación narrativa, no procede aplicar el criterio de validez —imprescindible en la investigación cuantitativa— a los procedimientos y resultados de índole interpretativa, porque ésta tiene sus propios criterios de validación, entre los que se cuenta la congruencia del propósito de la investigación y su desarrollo, así como la observancia de una ética por parte del investigador.

Por su parte, las conclusiones se presentan como un recuento de la investigación, una reflexión en torno a los aspectos observados y un ejercicio comprensivo acerca de los fenómenos y sus participantes. Es fundamental subrayar que las conclusiones no tienen, ni pueden tener, el carácter de enunciados prescriptivos o proposiciones encaminadas a reclamar el estatus de ley. Incluso no se pretende que sean explicaciones. Si después de apostar por la investigación cualitativa y rendir el informe apelando a la potencia vehicular de la narración, yo pretendiera postular conclusiones terminantes, incurriría en una grave inconsistencia.

En este sentido, el recuento señalado es tanto una aproximación a las respuestas que

demanda la investigación, como una oportunidad para generar los significados que pueden desprenderse de la investigación. Debe entenderse que el campo de la enseñanza de las Artes no admite la idea de que el producto de una investigación se traduce en proposiciones definitivas y, menos aún, en cualquier tipo de preceptiva. De hecho, la investigación cualitativa nos coloca frente a una arista del problema estudiado, pero no lo agota ni pretende hacerlo.

Por último, la información presentada en los anexos se considera útil para el lector que desee precisar algunos datos o conocer ciertos elementos relacionados con el diseño y puesta en marcha de la investigación.

Ciudad de México, mayo de 2014.

2. PRIMERA PARTE

*Nuestras vidas son relatos.
Y en ese ser sujetos de narración y relato
se cifra también nuestra propia dignidad.*

Antonio Bolívar

2.1 PROBLEMÁTICA

2.1.1 Creer o no creer. He aquí el dilema

En enero de 2004 participé en una sesión de Dibujo. Se trataba de una actividad de asistencia obligatoria para los profesores de la carrera de Diseño gráfico, que formaba parte del programa de capacitación docente establecido por cierta universidad de la ciudad de México.

Poco antes de las nueve de la mañana varios profesores nos encontrábamos agrupados en corrillos afuera del aula donde tendría lugar la sesión, a la cual no se podía entrar aún. Todos dábamos clase en la carrera.

Entre quienes estábamos ahí se encontraba un joven a quien me había presentado un profesor de la Academia de San Carlos unos días antes. Lo presentó por su nombre —tal vez Augusto—,⁴ haciendo referencia a que colaboraba con él como modelo.

Esa mañana lo saludé con naturalidad; él respondió sin dar muestras de que me identificara. Pensé cómo las personas tenemos dificultades para reconocer a alguien cuando lo encontramos en un contexto distinto de aquel en que lo conocimos o tratamos. También me adelanté a concluir que Augusto posaría como modelo durante la sesión. Ninguna otra cosa explicaba su presencia aquel día.

Cerca de las nueve de la mañana, los profesores ingresamos al salón con una mezcla de algarabía juvenil y expectación. No dejé de considerar la manera como los adultos parecemos adolescentes al jugar el rol de alumnos. Cuando entré al aula descubrí a un prestigiado profesor de la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuyo trabajo es considerado uno de los más relevantes, tanto en el plano de la enseñanza, como en el de la producción plástica. Era evidente que él conduciría la sesión. Sonreía a manera de saludo. Igual que Augusto, no pareció reconocermme en ese contexto.

4. Por razones éticas y metodológicas, se ha cambiado el nombre de las personas mencionadas en la tesis.

Colaboraban con él dos personas, encargadas por lo pronto de entregar a cada asistente varias hojas de papel y carbonillos. Se advertía que dichos “carbonillos” se habían obtenido de manera artesanal, quemando delgadas varas de algún arbusto. Cesó la algarría juvenil y se impuso el silencio.

El aula había sido acondicionada. Sus amplísimos ventanales estaban cubiertos con papel kraft para impedir el paso de la luz. Las aulas de aquel edificio reciben suficiente luz natural incluso en días nublados, como lo era ése, gracias a lo cual los estudiantes de la carrera de Diseño gráfico pueden trabajar en condiciones de iluminación óptimas.

También se había dispuesto una especie de plataforma juntando mesas de trabajo al centro del aula. Sobre la plataforma se encontraba una colchoneta y encima de ésta un conjunto de paños doblados cuidadosamente.

El Director de la carrera tomó la palabra para agradecer nuestra asistencia y manifestar las expectativas de aquella universidad respecto al programa de capacitación docente. Enseguida presentó al conductor de la sesión. Recibió de él sus propios materiales de trabajo y se incorporó al grupo.

Entonces aquel personaje del Dibujo ocupó la escena. Avanzó hacia el borde del estrado reservado para los maestros. A pesar de que las instalaciones de esa universidad eran modernas, las aulas tienen un estrado. Es una amplia superficie, elevada del nivel del piso al menos 20 centímetros. Por supuesto, la existencia de estos dos niveles remite a una manera de entender la relación entre el maestro y los alumnos.

El personaje del Dibujo vestía un arreglo informal: un suéter verde claro de cuello redondo, un tanto holgado y de tejido grueso; una camisa gris de algodón, según lo declaraba su textura; llevaba un pantalón de pana color camello y zapatos cafés de corte cómodo. No alzó la voz más de lo necesario. Recuerdo sus palabras iniciales al pie de la letra: “Ésta no es una clase de Dibujo. Yo no creo en la Pedagogía”.

Enseguida mencionó el propósito que atribuía a nuestro encuentro, la preocupación a

que trataba de responder, el aporte que pretendía dejarnos y la manera como se iría desarrollando la sesión. Puso énfasis en que todos podíamos dibujar si por *dibujar* entendíamos una forma de representación no necesariamente figurativa.

Cuando habló de los materiales que usaríamos llamó la atención acerca de la sencillez de los carboncillos y de cómo él mismo los había preparado para esa ocasión. Parecía querer evitar que los sacralizáramos. En todo momento llevó el suyo en las manos, que empezaron a impregnarse de color. Preguntó si alguien tenía dudas acerca de lo que acababa de decir. Hizo una pausa durante la cual examinó al grupo, evitando que su mirada estuviera cargada de intimidación. Un gesto suyo indicó que seguiría adelante, dado que nadie había manifestado dudas.

A una señal de su parte, los ayudantes nos repartieron antifaces para dormir. Es fácil imaginar que esto nos causó sorpresa. ¿No íbamos a dibujar? Pidió que nos los pusiéramos y esperáramos su indicación para quitarlos. Quedamos ciegos.

Durante unos minutos escuchamos música de *New age*. En cierto momento dijo: “Pueden ver”. Nos levantamos los antifaces. “Tienen un minuto para dibujar lo que vean”. Solo entonces advertí cabalmente que los asistentes nos encontrábamos sentados alrededor de la plataforma como resultado de la disposición del espacio. A pesar de que era lógico que la viéramos, él la señaló.

Sobre la plataforma se encontraban los paños, pero ahora en desorden. Eran tres: uno azul marino, otro violeta, el último ocre. No podría decir, incluso ahora, si llamaba más la atención la manera en que unos y otros se mezclaban o sus múltiples pliegues. Al cabo de un minuto exclamó: “¡Cúbranse!”.

La música ocupó el espacio. Como gran parte de la música de *New age*, la pieza era un sistema circular que provenía del frente del salón y daba la sensación de ensancharlo. Sin duda, eso aumentó la idea de que el tiempo a ciegas fue más largo que el anterior. Por fin, el conductor dijo: “Pueden ver”. Miramos hacia la plataforma. “Tienen exactamente

un minuto”.

Los paños habían cobrado la forma de una masa, de un cuerpo más o menos cúbico. Los profesores garabateábamos con rapidez, acaso impedidos de evaluar y corregir nuestros trazos dado el límite de tiempo establecido, o bien gracias a una soltura producto de la práctica. De una manera u otra, adivinábamos que el tiempo para dibujar se vencería pronto. Por segunda vez el conductor exclamó: “¡Cúbranse!”.

De nuevo la música. Aguzados los sentidos a falta de la vista, se percibían leves murmullos, algún crujido, el roce de los paños. Algo sucedía, pero ¿qué? Para mí era —como escribió Bécquer— un “rumor de besos y batir de alas”.

“¡Pueden ver! Tienen un minuto para dibujar”.

La forma de los paños se había transformado. Parecían ser un cuerpo animado, pero inmóvil, dispuesto a levantarse. Los participantes trazábamos tan rápido como podíamos, incluso sin mirar el papel. Al recorrer “el cuerpo”, la vista no se ocupaba de comprobar si las formas y proporciones dibujadas correspondían al modelo.

“¡Cúbranse!”, exclamó por tercera vez.

Cuando, momentos más tarde, indicó que nos descubriéramos, se erguían sobre la plataforma una mujer y Augusto. A despecho de su inmovilidad, su piel gritaba que estaban vivos. Esta vez, al contrario de lo que había ocurrido en las ocasiones anteriores, no cesó la música. Por encima de ésta escuchamos una consigna inesperada: “Ya no usarán los antifaces. Si les estorban, quítenselos. Ahora tendrán más tiempo”.

La posibilidad de ver dejó de ser una restricción, lo mismo que el tiempo. Parecía que, al fin, tendríamos a los modelos a nuestra disposición; pero ocurrió que, alternadamente, ellos empezaron a moverse, lo cual seguía exigiendo trazos veloces, una conexión instantánea entre la vista y la mano, una confianza en que las líneas correspondían a lo que cada quien quería dibujar.

Es posible que hayan transcurrido cerca de 10 minutos y que cada asistente haya podido

hacer hasta 15 dibujos. Por mi parte, fui renunciando a las escenas de conjunto para adentrarme en detalles: la cabeza, los hombros, la espalda, las caderas, el sexo...

Concluido ese lapso, el conductor pidió un aplauso para los modelos, quienes agradecieron haciendo reverencias, el cuerpo a medio cubrir con los paños. Los aplausos liberaron una tensión, tras la cual surgieron breves y rápidos cuchicheos. Así terminaba una fase de la sesión.

Después de una pausa, el conductor nos pidió exponer nuestra experiencia, mostrar parte del trabajo y proponer alguna conclusión. Muchos profesores se refirieron a la incertidumbre que surge de no poder ver, de no saber qué ocurrirá; otros tocaron el tema del ambiente: comentaron que la música había representado un estímulo favorable. No hubo renuencia para mostrar el trabajo, si bien cada persona seleccionó lo que quería compartir. Por último, existió consenso en el sentido de que habíamos replanteado nuestro concepto del Dibujo.

El conductor no expresó juicios acerca de los trabajos. Abiertamente se refirió a que eso no era lo relevante. Por el contrario, destacó nuestra apertura, así como la manera como habíamos participado en la discusión. Expresó que consideraba haber cumplido su intención. Como los modelos, se despidió haciendo una reverencia.

Para mí, sin embargo, la sesión no terminó ahí. Algo —o mucho, mejor dicho— quedaba abierto: ¿qué había querido decir el conductor al expresar que la sesión no sería “una clase de Dibujo”? ¿Por qué había declarado de entrada que no creía en la Pedagogía? ¿Era aquella posición la perspectiva desde la cual desempeñaba su labor docente o tan solo un emplazamiento transitorio, definido para aquella ocasión?

No tengo respuestas, pero sí algunas consideraciones. La primera de ellas es que la sesión fue diseñada cuidadosamente. Plantearía que sus elementos constitutivos fueron seleccionados de manera consciente. En virtud de una depuración que se debe llamar *metodológica*, el profesor previó cómo reaccionarían los participantes frente a la situación. Había

calculado el influjo del ambiente sobre nuestra conducta.

Diría, también, que lo movía el interés de reconfigurar nuestra idea del Dibujo, en especial si ésta se enraizaba en la tradición figurativa. Existía, pues, una intención con la que estaba comprometido. De hecho, los materiales que dispuso, la configuración del espacio, la atmósfera que creó, el contexto en su integridad, apuntaban hacia el cumplimiento de esa intención, no eran accesorios.

Y agregaría, para terminar, que el evento estuvo delimitado cuidadosamente en un marco que solo podría ser entendido de manera plena en el campo del saber pedagógico: objetivo de la sesión, tema, contenidos, estrategia didáctica, acciones de los participantes, conclusiones, cierre...

Pero el conductor había manifestado sin reserva que no cree en la Pedagogía. ¿Qué entendía, pues, por Pedagogía? He pensado algunas respuestas al respecto: La primera es que aquel docente no reconoce a la educación como un campo de conocimiento, pero por cuenta propia ha llegado a conclusiones coincidentes con el saber pedagógico, las cuales ubica no en la Pedagogía sino en el Arte. Responder lo anterior lleva a considerar que los enseñantes del nivel superior carecen de formación docente en general, como resultado de las concepciones y políticas que prevalecen en este nivel en el caso de México. Es así que se ven obligados a gestar su propio conocimiento pedagógico.

La segunda respuesta consiste en señalar que aquel personaje es incongruente: dice no creer en lo que *realmente* practica. Esta situación lo ubicaría en una paradoja o en una suerte de esnobismo. La primera situación se inserta en el campo de los debates existentes entre teoría y práctica; la segunda podría aceptarse atendiendo al imaginario social de que los artistas plásticos —él lo es— son excéntricos. También podría entenderse que al declarar “Yo no creo en la Pedagogía”, el conductor adoptaba una posición de superioridad ante los participantes: “Estoy más allá, señores profesores, de lo que ustedes hacen cuando trabajan con la imagen”.

La tercera posibilidad —y me parece la más viable— es que aquel profesor concibe la Pedagogía en su sentido tradicional. Esto es: como un denso aparato normativo. Por eso, frente a ello, desarrolla una idea propia, nutrida sobre todo del saber experiencial. Aceptar esta respuesta implica: *a)* Que la Pedagogía tradicional sigue siendo el rostro de la Pedagogía en ciertas comunidades docentes; y *b)* Que el profesor de educación superior busca por sí mismo las respuestas que necesita.

El episodio anterior nos introduce en la temática que me ocupa. Lo cito, precisamente, porque genera una primera reflexión acerca de la enseñanza de las Artes, pero es importante no considerarlo un caso paradigmático; lo que deseo es proponer que la enseñanza de las Artes Visuales es un espacio en conflicto, un espacio de tensiones, como señala Aguirre acerca del currículo mismo (AGUIRRE, 2005).

2.1.2 Otro ángulo del dilema pedagógico

Para el caso de México, un tema pendiente en el panorama general de estudios sobre docencia es el que corresponde a la enseñanza universitaria. A la fecha no existe investigación suficiente al respecto ni se percibe en la realidad un ambiente que pudiera impulsarla de manera definitiva. Esto marca una diferencia importante en relación con lo que ocurre en otros niveles del sistema educativo mexicano, en los cuales es factible documentar trabajos sobre el tema.

En la educación básica, por ejemplo, una revisión de las fuentes permite concluir que se han abordado una serie de tópicos, que irían desde la cobertura con que se cuenta en el país, hasta prospecciones de cara al primer cuarto del siglo XXI. Dentro de estos extremos pueden documentarse trabajos que tratan aspectos generales y específicos, así como estudios de corte cuantitativo o cualitativo.

En menor cantidad, pero también presentes, se encuentran las investigaciones sobre docencia focalizadas en el nivel de bachillerato. Es posible que éstas representen la vertiente más antigua en el tema, pues la formación de profesores para el nivel, lo mismo que el

análisis de su práctica, merecieron atención desde las últimas tres décadas del siglo XX por estas razones, entre otras:

1. La explosiva demanda de estudios de bachillerato a partir de los años 70, como resultado del crecimiento poblacional y el incremento de la migración del campo a las ciudades.
2. La emergencia de las respuestas del Estado mexicano para satisfacer dicha demanda.
3. La heterogeneidad de los tipos de bachillerato implantados en el país.
4. La problemática derivada del dinamismo de los actores que concurren en el nivel.
5. El impacto de las crisis económicas de los años 80 y 90 sobre el sistema educativo.

Pero en la educación superior —y al interior de ésta, en la universitaria— no se cuenta, en lo general, con estudios que trasciendan sustancialmente el carácter de diagnóstico o el planteamiento de propuestas para la solución de problemas de operación. Los trabajos que abordan aspectos diferentes a éstos son escasos y resulta difícil organizarlos en una línea de investigación definida. En este escenario, los estudios sobre práctica docente son casi nulos. Al respecto, es contundente el hecho de que *Perfiles educativos* solo dé cuenta de tres artículos sobre el tema en el lapso que corre de 2004 a 2012.⁵ No sobra decir que esta revista es publicada por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, y se le considera como el referente de mayor importancia en materia de investigación educativa en México.

Caso distinto son los trabajos que versan sobre diseños o experiencias de evaluación

5. Dichos trabajos son, en orden de publicación:

- Porfirio Morán Oviedo (2004). “La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula”. México: *Perfiles educativos*, vol. 26, núms. 105-106, pp. 41-72.
- María Margarita Villegas y Fredy E. González (2005). “La construcción del conocimiento por parte de estudiantes de educación superior. Un caso de futuros docentes”. México: *Perfiles educativos*, vol. 27, núms. 109-110, pp. 117-139.
- José Jesús Carlos Guzmán (2009). “¿Cómo enseñan Psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio”. México: *Perfiles educativos*, vol. 31, núm. 123, pp. 8-26.

docente, los cuales constituyen una línea más transitada. No obstante, cabe decir que la motivación de estos trabajos consiste en la necesidad contar con elementos para la toma de decisiones acerca de la permanencia o promoción de los profesores en los centros educativos. Un paradigma es *La evaluación de la docencia universitaria* de Mario Rueda Beltrán y Javier Nieto Gutiérrez, compilación publicada en 1996 por la UNAM.

La desigual situación de la investigación sobre docencia en los distintos niveles educativos no es un hecho fortuito. Desde mi punto de vista, obedece a causas específicas como las siguientes:

- La necesidad de respaldar en los resultados de la investigación, la implantación de políticas educativas que afectan al currículo y a la organización y gestión escolares;
- La conveniencia de apoyar en la investigación, el diseño e implementación de acciones de formación y actualización;
- Las interrogantes que surgen del contexto en que tiene lugar la intervención pedagógica del docente; y
- La visualización de la docencia como un objeto de estudio en sí misma.

En este sentido, la cantidad, amplitud y variedad de estudios sobre docencia no se relaciona de manera directa con la calidad de la enseñanza, pero sí muestra una preocupación en el tema y el propósito de incidir sobre las prácticas docentes. No es lo mismo para las instituciones contar con elementos de referencia acerca de la labor docente que tiene lugar en su seno, que carecer de ellos.

La diferente cantidad de trabajos refleja también los fantasmas culturales que rodean la enseñanza. Se acepta que son importantes los análisis pedagógicos en la educación básica con la misma facilidad con que se cree son innecesarios en la educación universitaria. El cambio que Glasman veía en los 80 no ha terminado de concretarse.

De esta forma, las aproximaciones a la docencia universitaria parten de un recorte que deja fuera los aspectos propiamente educacionales. Desde luego, no pretendo decir que sean éstos los temas que *verdaderamente* exigen atención, pero sí hago notar la insuficiencia de una reflexión acerca de la docencia.

Pero si en la enseñanza universitaria se da el fenómeno a que me vengo refiriendo, en el caso de la enseñanza de las Artes es todavía más agudo. De hecho, con excepción de *La enseñanza del Arte* (DE LOS REYES, 2010) —y dentro de esta obra, “La enseñanza de las artes visuales en la Escuela Nacional de Bellas Artes: 1940-1990”, de Margarita Martínez Lámbarry y Lilly Kassner—, en México no existe estudio alguno sobre la práctica docente en el campo. Los pocos casos en que puede hablarse de una aproximación a los problemas educativos, lo que se observa es un magro conjunto de trabajos relacionados con el currículo, inspirados en experiencias de instrumentación curricular. En este contexto, nuestro trabajo pretende ser una primera avanzada en el tema.

La preocupación que alienta esta investigación surgió frente a la doble identidad del colectivo docente de la Academia de San Carlos adscrito al Programa de Maestría en Artes Visuales (MAV). En efecto, la Academia es, por un lado, una entidad universitaria dedicada a la docencia, la investigación y la difusión; y por otro, un centro de producción plástica. Entre ambas actividades existe una tensión no resuelta, que probablemente tenga momentos de intensidad.

Tal situación envuelve a todos los miembros de la comunidad, pero recae de manera señalada en los alumnos y una mayoría de los docentes, pues encarnan tal dicotomía: los alumnos son *alumnos-productores* y los docentes, *docentes-productores*. Nuestro trabajo se centra en estos últimos.

Pero ¿por qué observar la práctica docente del profesor-artista? Ante todo, para buscar respuestas a cómo el creador se reviste de docente, de qué modo asume su trabajo como formador de otros artistas, y cuál es el papel que tiene en la construcción del conocimiento teórico, técnico y experiencial del Arte.

Expresada como pregunta, mi interrogante adquiere esta forma: ¿Cómo lleva a la práctica el papel de docente un productor plástico? En ella se resumen las varias cuestiones que motivan el presente trabajo. Advierto que tras su aparente sencillez se encuentra un amplio espacio de indagación.

De hecho, la interrogante no surgió recientemente: me perturba desde hace años, cuando me atraía la actividad en los talleres de San Carlos, si bien solo la miraba al paso, aprovechando las puertas o ventanas entreabiertas. Y no veía más allá porque me detenía la idea de que aquellos espacios eran privados, de tal suerte que mi presencia en ellos hubiese representado una trasgresión. ¿No es cierto que la obra en proceso suele ser cubierta con una manta para evitar las miradas extrañas?

Mas había otra manera de entrar. Un modo figurado e imaginativo. Hablo de transportarme al interior de los talleres a través del estrepitoso martilleo sobre el metal, el discreto aroma de la madera desgajada, la envolvente acritud de los ácidos, la pesadez de los solventes o el rítmico sonar de la escofina. Todos estos elementos se conjugaban en el patio central de la Academia a donde llegaban desde los pasillos. Hablo de los años 90, cuando la única sede de los estudios del Programa de Posgrado en Artes Visuales era el plantel Academia de San Carlos.

Era fácil saber, entonces, que el metal iba cediendo a la voluntad del martillo, que la madera ofrecía sus formas al escoplo, que el ácido marcaba su poder sobre las placas, que la pintura acababa de ser invocada y que la piedra había dejado su reposo milenario para instalarse en el presente. Algo de lo que ocurría en el interior de los talleres se manifestaba de ese modo, algo se satisfacía mi curiosidad.

Pero solo *algo*. Hoy advierto que aquellas conjeturas apuntaban únicamente al desarrollo de los procesos de producción en su sentido técnico-manual, dejando de lado otras dimensiones. Incluso las conjeturas de entonces no contemplaban —aunque ya se vislumbraba— el impacto de la era digital sobre la imagen.

Pudo ocurrir que aquella idea de que la enseñanza de las Artes se cifraba en una concepción técnico-manual respondiera a una falta de visión de mi parte, cuyo resultado era un burdo reduccionismo: la enseñanza de las Artes Visuales consiste en legar un conocimiento ya dado de los materiales y el uso de las herramientas. O pudo ser que, permeado por un imaginario social aún vigente en muchos contextos, tuviera la firme convicción de que

la enseñanza de las Artes tenía su piedra de toque en la técnica. Esto pudo ocurrir.

Sin embargo, creo haber rozado la conclusión de que enseñar Artes consistía en tratar el tema de los materiales y las técnicas, porque —precisamente— el ambiente de la Academia, la voz de sus pasillos, los comentarios escuchados al pasar me condujeron a ello. Lo importante en la enseñanza del conocimiento artístico era, según esto, *ir al hacer*.

Solo años más tarde me replanteé la pregunta para dar cabida a la consideración de que la enseñanza de las Artes debería partir de una toma de posición frente a la cultura visual y la institución escolar, y debería llevar aparejado el despliegue de conocimientos y habilidades docentes adquiridos a través de la experiencia y de procesos de formación teórico-metodológica comprometidos con la Pedagogía.

¿Cómo lleva a la práctica el papel de docente un productor plástico, cómo crea y enfrenta esa dualidad? La pregunta —ahora extendida— se me presentó de manera más apremiante cuando descubrí que numerosos profesores rehusaban definirse como enseñantes; en cambio, se definían como pintores, escultores, grabadores, fotógrafos... En una palabra: como artistas.

Según lo veía entonces, *ser artistas* significaba, primero y ante todo, ser trascendentes. Después, pertenecer a un colectivo que asume como marca identitaria su sensibilidad, su relación con la realidad y su capacidad de crear.

Era posible, pues, que preferir la identidad de artista fuera un impulso legítimo, por un lado congruente con las motivaciones internas, y por otro tangible en una producción constante. Pero es posible, también, que constituyera un recurso para atenuar los adversos imaginarios sociales que pesan sobre el maestro en México y más allá. Por ejemplo, Max Weber nos hace saber que en la Alemania de fines del siglo XIX, un revelador juego de palabras permitía decir “aporrador de traseros” en lugar de maestro. Tal era el concepto de profesor.

Así pues, ¿quién querría aceptar la reputación de autoritario, como suele verse al docen-

te todavía hoy?; ¿quién querría sobre sí el estigma de no haberse realizado en el ámbito profesional, como frecuentemente se piensa del profesor de educación superior?; ¿quién querría enfrentar la imagen de ser quien banaliza el conocimiento? Frente a esta situación es preferible renunciar a la identidad de docente para reconocerse, en cambio, solo como *artista*.

Desde otro ángulo, renunciar a definirse como docente podría estar relacionado con la idea de que éste actúa en un marco de rígidas reglamentaciones que comprimen su libertad hasta casi extinguirla. El docente sería alguien aherrojado, no así el artista. Bajo la tutela de una visión idealizada, el sujeto creador es libre.

Por último, definirse como docente significaría instalarse en un campo con sistemas de racionalidad que devienen en la instrumentación del saber. Frente a lo que esto conlleva, es preferible asumir el reto de ser intuitivo, dando por hecho que —regreso al imaginario social— así se caracteriza al artista.

Pero, ¿he perfilado un escenario real?; ¿mi percepción correspondía, en efecto, a las prácticas que tenían lugar en San Carlos? Creo que la situación que despertó mi interés hace algunos años ha cambiado recientemente en algunos de sus aspectos. Es en este marco que ahora pretendo construir conocimiento sobre el quehacer docente en la Academia mediante los recursos de la investigación. Llegó a su momento la posibilidad de responder la pregunta que he planteado con anterioridad: ¿Cómo asume su práctica docente el creador plástico?

2.2 PLAN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

2.2.1 Supuestos y objetivos de la investigación

Para llevar a cabo la investigación se generó un supuesto básico, expresado de la siguiente forma: “De manera explícita, el docente que es al mismo tiempo productor plástico, incorpora a su práctica pedagógica el conocimiento que proviene de su praxis artística”.

Si bien el supuesto planteado cobra la forma de una afirmación, tiene un carácter provisorio. Es importante señalar que surgió de las siguientes preguntas específicas, las cuales se constituyen como preguntas de investigación (COLÁS, 1998):

- ¿Cómo asume el docente de la MAV su ser docente?
- ¿Cómo asume su ser productor plástico?
- ¿Cómo integra ambas actividades?
- ¿Cuáles son los principios que orientan su práctica docente?

Las preguntas de investigación no solo permitieron la construcción del supuesto básico enunciado, sino que facilitaron la formulación de tres proposiciones,⁶ cuya función fue orientar el curso de la investigación. Éstas son:

1. Lo más probable es que el docente de la MAV centre su actividad pedagógica en su praxis artística.
2. Lo más probable es que el docente de la MAV, ubique el conocimiento pedagógico en un segundo plano a lo largo de toda su labor.
3. Lo más probable es que el docente de la MAV visualice a sus estudiantes como productores plásticos.

Así pues, el propósito de la investigación es generar conocimiento acerca de cómo asume el rol docente el profesor que es, al mismo tiempo, productor plástico. En este trabajo se exponen elementos acerca de cómo entiende su trabajo y cómo lo desarrolla. De esta forma, los objetivos del trabajo son:

6. Cabe hacer notar que no empleo el término *hipótesis* porque éste pertenece al paradigma de la investigación positivista, y nuestro trabajo no se inserta ahí sino en el paradigma cualitativo.

Objetivo general

- Construir conocimiento comprensivo acerca de la manera como productores plásticos específicos asumen el rol docente.

Objetivos particulares

- Recabar información relevante, suficiente y significativa acerca de la intermediación docente de algunos profesores específicos.
- Analizar dicha información para comprender cómo asumen el rol docente los profesores seleccionados.

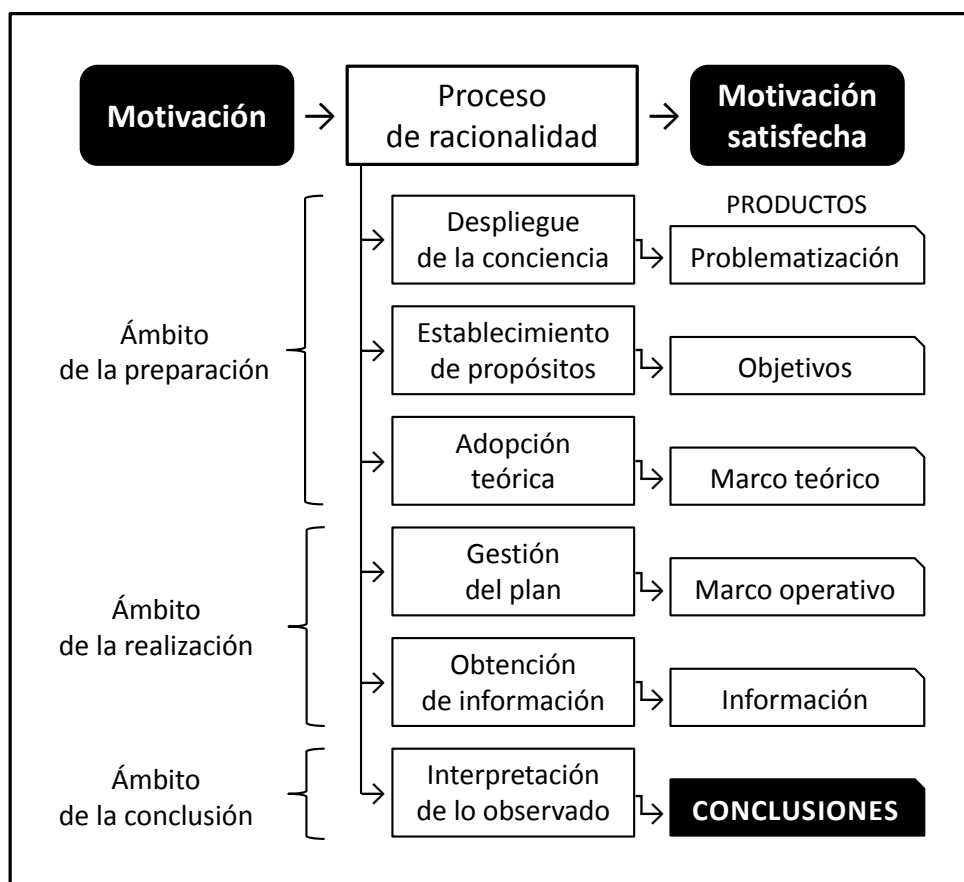
2.2.2 Plan de la investigación

El plan trazado para desarrollar la investigación constituyó un ejercicio de racionalidad que permitió visualizar las condiciones idóneas para llevar a cabo el trabajo considerando los supuestos orientadores, los participantes y los escenarios. Asimismo, representó un instrumento necesario para definir y articular las acciones que harían posible realizar la investigación, así como el momento en que éstas debían ejecutarse. En ambos sentidos, el plan significó un ejercicio de previsión.

Pero importa destacar cómo el despliegue de la razón que implica visualizar las condiciones idóneas para llevar a cabo el trabajo, así como definir y articular las acciones concomitantes, surge de una fuerza impulsora, para decirlo en los términos que emplea Ceballos (2004) para explicar la conducta de los personajes dramáticos. Si la fuerza impulsora de Otelo son los celos, la de Hamlet la ambición y la de Julieta, el amor, esta investigación responde a un compromiso con querer saber cómo se conduce el productor plástico en el papel de docente.

Tal deseo constituye la motivación del conjunto de acciones que desembocan en la presente tesis. Por eso el Gráfico 1 muestra como primer elemento la MOTIVACIÓN, enseguida el PROCESO DE RACIONALIDAD y por último el de MOTIVACIÓN SATISFECHA. La colocación de estos elementos en la parte superior del esquema pretende dar a entender que de ellos deriva el plan de la investigación en cascada. Veamos:

GRÁFICO 1. PLAN DE LA INVESTIGACIÓN



Como se observa en el gráfico, el plan concilia y organiza varios flujos. El primero muestra cómo se alinean la motivación que anima el trabajo, el proceso de racionalidad dispuesto para el desarrollo de la investigación y la satisfacción de la motivación. Al respecto, el plan hace conciencia acerca de que la motivación solo se ve resuelta en la medida que pasa por un proceso de racionalidad.

El segundo flujo representado en el plan corresponde a los ámbitos comprendidos en el proceso de racionalidad: ámbito de la preparación, de la realización y de la conclusión. Es decir que la confección del plan permitió visualizar tres organizadores de las acciones por desarrollar, así como su relación en el continuo de la investigación.

Un tercer flujo se refiere a las acciones implicadas en el desarrollo del trabajo, las cuales van de un despliegue de la conciencia hasta la interpretación del fenómeno observado.

Los ámbitos que las contienen permiten reconocer su carácter preparatorio, operativo o reflexivo. Ciertamente, el gráfico muestra las acciones como una sucesión, pero es importante advertir que siempre asumí la posibilidad de que pudieran realizarse de manera paralela, se traslaparan o se dieran de manera recursiva. Por ejemplo, la adopción del emplazamiento teórico-metodológico se perfilaba desde el establecimiento de los propósitos, en la medida que el objeto de estudio demanda un marco teórico y no otro.

Un tema de interés en este sentido es el de la fase inicial, que nombro DESPLIEGUE DE LA CONCIENCIA, porque mediante ésta pretendo dar a entender que el proceso de racionalidad inició con la visualización total de la investigación; es decir, con una proyección hacia el futuro y no como un tanteo sin sentido.

El último flujo se refiere a los productos que arroja cada acción. Se trata de portadores escritos, bien que los títulos con que se presentan en esta tesis puedan ser diferentes de los registrados en el plan. El doble énfasis aplicado al producto CONCLUSIONES responde al hecho de que constituye el resultado máximo de la investigación, aquel que satisface la motivación originaria del trabajo. Justamente por esto, el Gráfico 1 presenta un énfasis similar en los elementos MOTIVACIÓN, MOTIVACIÓN SATISFECHA y CONCLUSIONES.

Dado que el plan contempla realizar observaciones de la práctica de profesores de la MAV, para llevarlas a cabo fue necesario elegir a ciertos profesores e invitarlos a colaborar en el proyecto. Su trabajo sería observado a lo largo de dos semestres escolares en las aulas-talleres, llevando tres tipos de registro: notas de campo, fotografía y audiograbación. Asimismo, se sostendrían entrevistas con ellos durante ese mismo periodo o más de ser posible y necesario.

La información colectada constituye en sí misma un producto de la investigación y, previamente analizada, es fuente de las conclusiones. No sobra decir que contaba con una experiencia previa al respecto, la cual consistió en indagar las expectativas y logros de los estudiantes extranjeros en la Academia de San Carlos, trabajo en el que participaron Ruy Martins y José Pablo Solís, nacionales de Portugal y Costa Rica, respectivamente.

Se planeó contar con la participación de cuatro profesores de la MAV, cuyas sesiones de clase pudieran ser observadas. Debería tratarse de profesores que se identificaran a sí mismos como productores plásticos. Al respecto, es conveniente recordar que no todos los docentes del programa son productores sino que algunos imparten asignaturas denominadas teóricas.

Un segundo atributo contemplado fue su apertura. Me refiero al hecho de que aceptaran mi presencia en sus clases. De gran complejidad, este atributo se traduciría en la posibilidad *real* de llevar a cabo la observación. Al meditar esta parte del plan fue necesario tener presente que algunos profesores conciben su trabajo como un acto privado, se diría íntimo, de suerte que no admiten la presencia de terceras personas en su taller. De acuerdo con algunas versiones, este celo llega a representar una suerte de territorialidad en algunos casos.

La apertura dependía también de mi capacidad para presentar el proyecto de investigación e incluso del concepto que los docentes tuvieran de mi persona. En este sentido, llegué a advertir que algunos colegas parecían tener la falsa idea —para ellos efectiva— de que mi observación podría traerles perjuicios de orden laboral o administrativo.

Un tercer atributo, ahora preferencial, era que los docentes participantes contaran con reconocimiento en el seno de la Academia de San Carlos, pues consideraba que este hecho estaría relacionado con su actividad como productor plástico o su ejercicio docente, e incluso con ambos.

Finalmente, y también como un atributo preferencial, se contempló elegir docentes-productores en los diferentes lenguajes plásticos.

Dada la necesidad de que los participantes cumplieran los atributos expuestos, consideré que era insuficiente mi propio conocimiento del colectivo docente de San Carlos para seleccionarlos; por lo que requerí el punto de vista de otros colegas acerca de los posibles casos observables, a partir de una lista preliminar de candidatos elaborada por mí.

Ciertamente, la elección de los participantes fue mi responsabilidad e implica la presencia de criterios subjetivos, pero considero que la opinión de otros académicos funcionó como un filtro que ubicó esta fase de la investigación en una dinámica intersubjetiva benéfica para el trabajo.

Por otra parte, se decidió que deberían ser observados tres momentos:

1. Encuadre del curso.
2. Intervención pedagógica.
3. Evaluación final.

La elección de los eventos no solo obedece a un criterio relacionado con la instrumentación típica de un curso, sino a la consideración de que podrían ser los puntos donde quedara de manifiesto con mayor claridad la tensión docente-creador.

De este modo, se supuso que la presentación del docente, el planteo de los contenidos y la exposición de los lineamientos para la organización del curso estarían alimentados por la perspectiva del académico como creador. De igual modo, se consideró que los criterios aplicados en el proceso de evaluación, así como los juicios concomitantes, podrían tener como marco de referencia la praxis artística en sí misma, según la visión de cada docente.

Por último, se pretendía distinguir los puntos de mayor significación a lo largo de la intervención pedagógica, como el inicio de una unidad temática, una sesión de discusión o de presentación de proyectos plásticos por parte de los estudiantes.

Como es claro, las observaciones debían llevarse a cabo en el aula-taller donde cada docente imparte clases habitualmente. El concepto aula-taller es privativo de esta investigación y se adoptó bajo las siguientes consideraciones:

- Reflejar sobre el lugar físico la dualidad docente-productor, que constituye el núcleo de la indagación.
- Poner en primer plano la idea de que el lugar físico es un espacio donde acontecen eventos pedagógicos.
- Enfatizar que el lugar físico es parte de la infraestructura de un centro escolar.

- Sustraer el lugar físico de una concepción presente en la Academia, según la cual los talleres son espacios de producción plástica y no de enseñanza.

Finalmente, la información de las observaciones se registró, como se dijo, a través de notas escritas, fotografías y audiograbación, pero su empleo dependió de estos aspectos:

- El grado de invasión del medio.
- La posibilidad de emplazar el medio en el aula-taller.
- Las condiciones ambientales propicias para usar el medio.
- La reacción del docente frente al medio, usado de manera manifiesta.
- La reacción de los estudiantes frente al medio, usado de manera manifiesta.
- La reacción del docente frente al medio, usado de manera “invisible”.
- La reacción de los estudiantes frente al medio, usado de manera “invisible”.

No es difícil suponer que la presencia de un observador altera las interacciones que tienen lugar en el aula-taller porque éstas se dan entre dos actores, el docente y los alumnos. Un tercer participante representa una anomalía. No obstante, el desarrollo de la investigación indica que mi presencia parece no haber tenido una influencia que se tradujera en un distractor.

Al respecto, es significativo que en los dos casos, los docentes hayan aclarado desde un principio que yo estaría presente en algunas sesiones, e incluso manifestaron que mi presencia tenía el propósito de indagar el desarrollo del curso. Lo más probable es que esta temprana explicación haya evitado un fenómeno de irrupción. Quiero decir que tal vez el comportamiento del profesor y los alumnos hubiera sido diferente de haberme presentado en la segunda o tercera sesión de clase y no en la primera, como se planeó.

2.3 METODOLOGÍA

2.3.1 Perspectiva general

El problema de investigación abordado en este trabajo, reclama una metodología que valore la interpretación de los comportamientos docentes como un recurso válido para construir conocimiento acerca de los implícitos que orientan la acción del maestro. Responder a la cuestión ¿cómo asume el rol docente el productor plástico? conlleva, desde la perspectiva adoptada en este trabajo, observarlo en la acción.

Ya figuran en las líneas anteriores algunas palabras clave (*interpretación, comportamientos docentes, construir conocimiento, implícitos, acción*), las cuales perfilan la adscripción metodológica de este trabajo. Solo que antes de declararla de manera abierta y definitiva, cabe insistir en que la interrogante que moviliza esta indagación no es el punto de entrada para evaluar el quehacer del enseñante ni para generar un inventario de procedimientos docentes exitosos, dignos de imitación. Por el contrario, representa la expresión de un acercamiento comprensivo al fenómeno de la intermediación pedagógica de un docente que es, a la par, productor plástico. No sobra subrayar que al pretender un acercamiento de este tipo se pone fuera del camino toda aproximación explicativa propia de la ciencia positivista.

A. Investigación interpretativa

En este trabajo se ha adoptado como emplazamiento metodológico la investigación interpretativa. De acuerdo con la literatura (BISQUERRA, 1989; ERICKSON, 1989; GUNDERMANN, 2001, ZAPATA, 2010), esta denominación abarca variantes diversas en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, de tal modo que sería inexacto señalar que alude a un solo enfoque; pero entre éstas existe un núcleo compartido que se relaciona con un posicionamiento epistémico medular del que se deriva un concepto de realidad, una caracterización del investigador y, precisamente, los principios metodológicos correspondientes.

Empleo la denominación investigación interpretativa —otra posible es *investigación cua-*

litativa, mismo que se usará en ocasiones como sinónimo— siguiendo a Erickson porque:

a) es más inclusivo [...]; b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos [...]; y c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano, en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador (1986: 196).

De acuerdo con Erickson, las vertientes agrupadas bajo el nombre genérico de investigación interpretativa “han pasado a considerarse significativos en la década de 1960 en Inglaterra y en la de 1970 en Estado Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Alemania” (1986: 195).

En España este enfoque se abrió espacio más tarde. Al final de los 80, Jurjo Torres Santomé declaraba:

En nuestro ámbito, el interés por las metodologías cualitativas fue prácticamente inexistente [antes de los 70]. Tan solo en la década presente [los años 80] se inició el debate, más en el plano teórico que en el de las realizaciones prácticas, y tampoco allí con la amplitud que cabría esperar [...]. Creo que uno de los mayores obstáculos para la incorporación de estas nuevas alternativas teóricas y metodológicas [...] viene de la fuerte tradición que aquí [en España] tiene el positivismo [...] (1988: 11).

En el caso de Latinoamérica, puede documentarse el empleo de la investigación interpretativa a finales de los 80, sin duda bajo el doble influjo de la investigación educativa en España y los Estados Unidos. Para los años 90 representaba una vertiente en crecimiento (MONTERO-SIEBURTH, 1993).

De manera paulatina, pero sostenida, la investigación interpretativa ha venido ganado lugar en el estudio de los problemas del espacio humano. Para algunos autores este hecho refleja el agotamiento del paradigma positivo en el campo de las humanidades y las ciencias sociales. Al respecto, Stake nos recuerda que ya al final del siglo XIX, “el filósofo

Wilhelm Dilthey sostenía que la ciencia no se movía en un sentido que ayudara a los humanos a comprenderse a sí mismos” (STAKE, 1999: 41).

Es muy importante recalcar que acogerse al paradigma de la investigación interpretativa implica tomar un posicionamiento frente a la realidad y el conocimiento, de lo cual estoy consciente. Entiendo, pues, la realidad como una construcción social, y no como una entidad ajena al hombre, que existe en sí y por sí; y entiendo el conocimiento como una *construcción* y no como un *descubrimiento*. En este sentido, si llegara a emplear el término *hallazgo*, será de manera metafórica.

Como se ve, este trabajo suscribe el aserto de Glaserfeld: “Es así que todo lo que, sobre la base de un análisis, consideramos integrado y podemos atribuirle una ‘estructura’, es producto de nuestra propia y característica capacidad de representación” (1995: 23).

Para la metodología interpretativa la realidad no existe al margen del sujeto que conoce, de tal modo que lo que se pueda predicar de ésta se encuentra impregnado de la subjetividad del sujeto cognoscente. Breuer (2003) apunta que es ingenua la pretensión de la ciencia positiva en el sentido de dar por hecho que la aplicación escrupulosa de sus procedimientos suprimen la subjetividad del investigador: “‘el conocimiento sin un sujeto que conoce’ no es una premisa razonable de la praxis socio-científica, pues todo conocimiento [...] es ineludiblemente portador de características del sujeto que conoce y, por tanto, irrevocable e intrínsecamente subjetivo”. Y agrega:

Aún en la historia de las disciplinas y tradiciones científicas que defienden programáticamente la bandera de la auto-reflexividad como una máxima del conocimiento, se observa frecuentemente que sus representantes solo consideran el conocimiento y las visiones del mundo de los demás como “relativos” o “culturalmente determinados”. Rara vez —o tardíamente— se dieron cuenta de la relatividad de su propio conocimiento o visión del mundo (2003: 2).

Justamente, la metodología interpretativa parte de una posición ubicada al otro lado de la ciencia positiva. El siguiente cuadro muestra las diferencias entre ambos paradigmas:

GRÁFICO 2. PARADIGMA POSITIVISTA/PARADIGMA INTERPRETATIVO⁷

	PARADIGMAS	
	Positivista	Interpretativo
¿Qué persigue?	Explicar, predecir y poder controlar los fenómenos.	Comprender los fenómenos que aborda.
¿Cómo concibe la realidad?	Como algo dado fuera del sujeto cognoscente. Es posible fragmentarla.	Como algo construido por los sujetos. Se constituye de múltiples factores en interrelación.
¿Cómo plantea la relación entre el sujeto y el objeto?	El sujeto y objeto son independientes entre sí.	El sujeto y el objeto se interrelacionan.
¿Qué productos arroja?	Generalizaciones que se expresan como leyes.	Aproximaciones particulares acotadas al contexto estudiado.
¿Cuál es su enfoque causal?	Los fenómenos obedecen a causas reales que se pueden identificar y aislar.	Los fenómenos obedecen a la concurrencia de factores en interacción.
¿Cómo enfrenta la dimensión valoral del investigador?	Asume que el investigador depone sus marcos de referencia al seleccionar el objeto de estudio y los medios y recursos que usa.	Asume que la selección del problema, la teoría y los métodos de análisis están influidos por los valores del investigador.

Resulta de gran importancia destacar el contraste entre los paradigmas presentados no solo para clarificar la posición adoptada en este trabajo, sino también para delinear qué compromisos acepta, qué puede demandarse a la investigación y qué está fuera de su órbita. Con esto se intenta atajar los planteos que pudieran surgir bajo la influencia del paradigma positivo, cuyo peso sigue siendo notable en el campo de las humanidades, las ciencias sociales y la educación, tal como Torres Santomé lo señaló hace más de 20 años.

Breuer (2003) señala que la investigación cualitativa siempre dedica espacio a la defensa de sus objetivos, procedimientos y conclusiones; pero difícilmente podría ser de otra ma-

7. Con base en Bisquerra (1989: 50), a su vez cotejado en J. R. Koetting (1984). *Foundations of Naturalistic Inquiry: Developing a Theory base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. Association for Educational Communications and Technology, National Convention. Dallas, Texas, 20 a 24 de enero.

nera aún ahora, en virtud de la hegemonía de la visión positiva, desde la cual se le cuestiona si no es que se le reprueba.

Por ejemplo, sintetizando las ideas de Walker y Miles, Stake (1999) cita los “defectos” que tiene la investigación interpretativa, de acuerdo con sus detractores. Éstos son: dar cabida explícita a la subjetividad del investigador, originar nuevos enigmas en lugar de aportar soluciones, contribuir al conocimiento científico de manera “lenta y tendenciosa”, arrojar resultados que “contribuyen poco” a la práctica social y llevar consigo riesgos éticos “sustanciales”.⁸

A esto responde que en el contexto de la investigación interpretativa

...no se considera que la subjetividad sea un fallo que haya que eliminar, sino un elemento esencial de la comprensión [...], [que] los fenómenos que estudia el investigador cualitativo suelen ocurrir con lentitud, y evolucionan en su acontecer [...] [y que, en efecto,] muchos estudios cualitativos son estudios personalistas (STAKE, 1999: 48-49).

Así, pues, cabe llamar la atención de manera especial sobre tres puntos del gráfico presentado en la página anterior:

- La finalidad de la investigación (¿Qué persigue?).
- La concepción de realidad (¿Cómo concibe la realidad?).
- Los productos que arroja (¿Qué productos arroja?).

Para el paradigma positivo, la investigación tiene como finalidad *explicar* la causalidad de los fenómenos, de tal suerte que puedan controlarse actuando sobre sus causas o pueda predecirse su ocurrencia. Tal finalidad, instituida desde el establecimiento del método científico, se trasvasó al estudio de las ciencias sociales durante el siglo XIX, justo cuando

8. Las objeciones se exponen en: R. Walker (1983). “Three Goods Reasons for not Doing Case Studies in Curriculum Research”, en *Jornal of Curriculum Studies*, vol. 15, núm. 2, pp. 155-165; así como en M. Miles (1979). “Qualitative Data as an Attractive Nuisance Administrative Science Quarterly”, en *Qualitative Methodology*, vol. 24, núm. 4, pp. 590-601.

se inició el estudio de la sociedad con base en el funcionalismo (BISQUERRA, 1989; ERICKSON, 1989; TORRES, 1988). En sentido contrario, la investigación interpretativa busca *comprender* los fenómenos de la esfera humana partiendo de la premisa de que son multicausales. Este paradigma no pretende que la investigación derive en el control o predicción de los fenómenos sino en su comprensión, entendiendo ésta como un “estar en lugar de”, “participar con”.

Por otra parte, cada paradigma concibe la realidad de manera diferente. Para el positivista, ésta existe fuera del hombre, quien puede acceder a ella a través de los sentidos. Asimismo, puede desmontarse en elementos, los cuales guardan cierta autonomía entre sí. A la luz de esta premisa, los campos de conocimiento se justifican como espacios fenoménicos que, en “la realidad”, se presentan efectivamente diferenciados. Al contrario, la investigación interpretativa tiene como punto de partida la asunción de la realidad como un constructo desarrollado por el hombre, donde todo se encuentra integrado, de suerte que hacer un recorte en ella significa violentar su sentido unitario. O sea que al enfoque fragmentario del paradigma positivista, el interpretativo opone una concepción holística (BISQUERRA, 1989).

Por último, el resultado de la investigación cuantitativa son leyes generales: la experimentación sobre un espécimen o fenómeno parte del supuesto de que *todo* cuanto ocurre en éste sucederá con *todos* los demás de su tipo bajo las mismas circunstancias. De esta manera, las leyes representan el punto más alto de la investigación, en el sentido de que constituyen sistemas explicativos. No coincide con esto la investigación interpretativa. Para ésta no es posible llevar a cabo la generalización de las conclusiones que resultan válidas para una situación, pues es única. Generalizar, a la luz de este enfoque, implicaría dejar de reconocer la unicidad de cada fenómeno. “Así, el principal interés del investigador interpretativo es la posibilidad de particularizar, más que la de generalizar” (ERICKSON, 1989: 223).

En síntesis, la investigación cualitativa tiene sus orígenes en la antropología, pre-

tende una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos, y pone el énfasis en la profundidad. Mientras que la investigación cuantitativa tiene sus orígenes en la sociología y en las ciencias físico-naturales, parcializa la realidad para facilitar el análisis, y pretende estudios extensivos sobre muestras representativas de sujetos (BISQUERRA, 1989: 255).

Cabe sumar a estas consideraciones un contraste entre el subjetivismo y el objetivismo que alinean a cada uno de los paradigmas en cuestión.

GRÁFICO 3. SUBJETIVISMO/OBJETIVISMO⁹

Subjetivismo		Objetivismo
Nominalismo	← Ontología →	Realismo
Anti-positivismo	← Epistemología →	Positivismo
Voluntarismo	← Naturaleza humana →	Determinismo
Cualitativa	← Metodología →	Cuantitativa
Ideográfica	← Ciencia →	Nomotética
Interpretativo	← Paradigma →	Normativo

Este cara a cara de los paradigmas resulta útil para evidenciar sus grandes diferencias, pero no tiene el cometido de señalar cuál es viable y cuál no. Debe servir, en cambio, para trazar el contorno de esta investigación. De hecho, para algunos autores la oposición entre ambos es más una actitud que una consecuencia epistemológica en sentido estricto. Reichardt y Cook (1995), por ejemplo, señalan como una anomalía hablar de una oposición tajante de los dos emplazamientos. Según estos autores, una posición más productiva sería complementarlos cuando así conviniera al objeto de estudio.

Con todo, lo cierto es que cada uno tiene su propia historia y, en este sentido, sus propias marcas de origen. El paradigma positivo se introdujo a las ciencias sociales como una

9. Con base en Bisquerra (1989: 57), a su vez cotejado en L. Cohen y L. Manion (1985). *Research Methods in Education*. Kent, UK: Beckenham.

adaptación del método de las ciencias naturales según lo establecieron Bacon y Descartes, mientras que el origen del paradigma interpretativo se encuentra en el racionalismo kantiano y habría de fortalecerse con las tesis de Husserl. Torres (1988) señala que la introducción del positivismo al plano de los problemas humanos fue consecuencia de una “interdisciplinariedad mal entendida”.

B. Investigación narrativa

Otro eje de la presente tesis es la investigación narrativa. Esta declaración no es contraria a la adscripción del trabajo en el paradigma interpretativo sino que se articula con éste, independientemente de que algunos autores planteen que la investigación narrativa es una vertiente de la cualitativa y otros la consideren como una perspectiva en sí misma (AGRA, 2005: 137; BOLÍVAR y cols., 2001: 9; MACINTYRE y KIM, 2010: 139; MUNRO, 2010: 73).

El rasgo distintivo de la investigación narrativa es la recuperación, empleo y explotación de relatos, los cuales constituyen el objeto mismo de la investigación, así como la generación de un segundo relato que presenta los fenómenos estudiados. La presencia del relato implica su valoración como gestor y portador de conocimiento. De acuerdo con Bruner, la narración es uno de los dos modos básicos de la representación en la cultura, por lo que constituye un instrumento para la construcción de significados (EGAN, 1995: 169; BARRETT y STAUFFER, 2009: 9).

La investigación narrativa —y este trabajo no es la excepción— integra dos textos: uno es el que producen los sujetos con quienes interactúa el investigador, y otro el que éste propone para estructurar el fenómeno estudiado y rendir el informe correspondiente. Clandinin y Huber puntualizan: “Narrative inquiry is a way of understanding and inquiring into experience through collaboration between researcher and participants” (S/f: 3).

Haroutunian-Gordon define la narrativa como una doble actividad: “por un lado, contar historias acerca de uno mismo o de otras personas que uno conoce directa o indirectamente; y por otro, referirse a historias parcialmente formuladas para destacar algún pun-

to” (1995: 150). Bolívar plantea que investigar en el marco de la investigación narrativa, “consiste en solicitar ‘contar historias’ acerca de los hechos/acciones y, a partir de su análisis/comprensión en conjunto, ‘interpretar’ y construir nuevas historias/relatos” que hacen posible comprender algún aspecto de la realidad (2002a: 16).

Esta comprensión no es unipersonal: resulta de integrar en la narración las varias voces presentes durante el proceso de investigación. Gill lo expresa así: “The narrative is constructed and reconstructed through the conversations between the participant and the facilitator” (2001: 338).

Dada esta perspectiva, resulta significativo que la investigación narrativa se considere una opción de sumo interés en el campo del arte, como lo muestra Esser-Hall:

We aim to show that the narrative approach to visual art education allows the work to disclose levels of meaning independent of imposed interpretation as “an open ended play between the text of the subject and the text of the addressee”. It eliminates the omniscient authoritative voice of self-proclaimed experts and enables teacher and students to reflect on shared narratives and engage in mutually beneficial dialogue (2004, 137).

También respecto a las Artes, resulta importante señalar que Barone y Eisner enfatizan la importancia de la narración como plataforma de una línea de trabajo denominada Arts-Based Educational Research (Barrett y Stauffer, 2009: 13).¹⁰

En este mismo contexto, Agra refiere el proyecto “Viviendo una paradoja” (*Living Paradox*) de la Universidad de Toronto, Canadá, como un caso en el cual la narración cumplió un papel esencial:¹¹

“Viviendo una paradoja” surge a partir de la información reunida a través de en-

10. Ver: Thomas Barone y Elliot Eisner (2006). *Arts-Based Educational Research*. California: SAGE, 183 pp.

11. Presento la traducción original de la fuente, pero manifiesto al lector que *living paradox* debería ser “paradoja viviente”, pues —como es propio de la gramática inglesa— *living* funciona como adjetivo, no como gerundio. La traducción “paradoja viviente” es un falso cognado.

trévistas, correos electrónicos, observaciones y escritos personales y profesionales, de profesores [...]. La idea más interesante de este proyecto es su planteamiento inicial: aproximarse al conocimiento/experiencia de los futuros profesores por medio de una instalación artística [inspirada en el trabajo de Edward Kienholz] (2005: 141).

En cierta forma, la presencia de la investigación narrativa es reciente, pero de ninguna manera representa una novedad. Gudmundsdottir señalaba en 1995 que la narrativa constituía, cada vez más, “el objeto de los intereses del investigador, el método de indagación y la forma que [éste] elige para estructurar sus propios escritos” (1995: 55). De acuerdo con su revisión, para aquel momento la narrativa se iba instalando de manera firme y rápida en la investigación educativa, como lo ponía de manifiesto el hecho de que “muchos buenos investigadores” la utilizaban “tanto en el proceso de indagación como en los informes de los resultados de la investigación”. Simultáneamente, Huberman observaba que la narratología era un campo en expansión (1995: 182).

Con base en Pinnegar y Daynes,¹² Barrett y Stauffer proponen que la aparición y fortalecimiento de la investigación narrativa obedeció a cuatro factores presentes en el escenario de fines del siglo XX:

1. El replanteamiento de la relación investigador-participante en una indagación.
2. La visualización de las palabras como información.
3. Un énfasis en el contexto local.
4. La evaporación de los límites entre los géneros empleados para reflexionar acerca de la realidad (2009: 10).

El primer aspecto remite al ascenso de la perspectiva intersubjetiva en la construcción del conocimiento; el segundo al desplazamiento de los datos “objetivos” por las concepciones personales; el tercero a una focalización de las investigaciones en ámbitos situados; y

12. La obra es S. Pinnegar y J. Daynes (2007). “Locating narrative inquiry historically: Tematics in turn of narrative”, en J. Clandinin, *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. California: Stage, pp. 3-34.

el cuarto a la manera como los actores de la cultura han disuelto los contornos entre las categorías discursivas propias de la modernidad. Es en este sentido que la investigación narrativa se ve como un emplazamiento postparadigmático (BOLÍVAR, 2001: 10).

Mas, como puede entenderse, el avance observado por Gudmundsdottir y Huberman a mediados de los años 90 no era una expansión libre de obstáculos, pues la narración como perspectiva metodológica tuvo que ir venciendo la resistencia de quienes preconizan la idea de que el texto académico y el texto narrativo son antitéticos, a partir de la premisa de que la emoción es adversa al intelecto. La tradición académica —señala Conle— “has tended to keep emotion and intellect apart” (2000: 190).

Sobre esta cuestión, McEwan refiere cómo una concepción pretendidamente aséptica del texto académico conduce a la negación del relato:

La mayor parte de los escritos académicos puede ser considerada un esfuerzo de sofocar el impulso de relatar una narrativa; y a su vez, las pautas de la composición académica tienden a favorecer las escrituras no narrativas por sobre los relatos directos [...]. La sofocación de la narrativa en la mayoría de los escritos académicos es algo más que una preferencia estilística: muchas veces es considerada un requisito académico previo y una demostración del ideal científico que identifica la objetividad con la distancia entre el científico y su objeto de estudio (1995: 238).

En la misma línea, Bolívar (2002a) señala que el proyecto de la ciencia positiva “fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad”. La investigación narrativa revierte tal supuesto “pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad”. Coetzee y colaboradores agregarían que la investigación narrativa otorga una atención destacada a la intencionalidad de los sujetos, la intersubjetividad, la empatía y la comprensión interpretativa, de manera que se opone al dogmatismo positivo (2013: 8).

Esto es: el prurito cientificista de la objetividad —duramente criticado desde mediados del siglo XX, como señala Glasersfeld (1995)— se expresa en el discurso mediante una

retórica que expulsa la narración. Y sin embargo, Huberman nos invita a entender el lenguaje de la ciencia como otra retórica. En efecto, apoyándose en Howard, Lorigio, McLaren y Richardson escribe:¹³

Por ejemplo, un deconstruccionista o, hablando en términos más generales, un posmodernista no vería diferencia entre mis cuadros¹⁴ o diagramas y los recursos estéticos que un novelista o un poeta podrían usar [...]. Tanto mis cuadros como los recursos de los escritores son conjuntos de metáforas y tropos. Desde esta perspectiva, los datos son “administrados”, las variables “se manipulan” y la investigación “se diseña” para crear la ilusión de la realidad objetiva [...]. Así vistas las cosas, hasta los teoremas o las tablas de probabilidad son en el fondo expresiones retóricas. Esto implica a su vez que la ciencia se ocupa de construir un sentido a través de determinado tipo de expresiones retóricas [...] y que las teorías son versiones de historias que incluyen episodios o caracteres que el autor [positivista] gusta de llamar “hechos” (1995: 224).

Al respecto, cabe mencionar que en “Narrative as Inquiry”, Munro recuerda que Feyerebend advertía lo inconveniente de considerar los procedimientos de la ciencia positiva como la única forma legítima de generar conocimiento, pues no obstante su potencia es incompetente para acceder a muchos ámbitos (2010: 73). Ortega y Gasset apuntaba: “La razón física no puede decirnos nada claro sobre el hombre. ¡Muy bien! Pues esto quiere decir simplemente que debemos desasirnos con todo radicalismo de tratar al modo físico y naturalista lo humano”. Y añadía: “Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia” (1993: 1002, 1010).

13. El autor se basa en las siguientes obras:

- Howard, G. (1991). “Cultural tales: A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology and psychotherapy”, en *American Psychologist*, vol. 546, núm. 3, pp. 187-197.
- Lorigio, F. (1990). “Anthropology, literary theory and the traditions of modernism”, en M. Manparó [ed.]. *Modernist Anthropology*, Princeton, NJ University Press, pp. 205-246.
- McLaren, O. (1992). *Schoolteacher*, Chicago: University of Chicago Press.
- Richardson, L. (1990). *Writing strategies*, Newbury Park, CA: Sage.

14. Huberman se refiere a “cuadros” en su acepción de gráfico que contiene información. No confundir con *cuadro* en su connotación plástica.

Narración y comprensión son conceptos relacionados en la investigación narrativa. La esencia de este hecho reside en que narrar es estructurar. “El conocimiento narrativo —plantea Bolívar—, parte de que el lenguaje no se limita a representar la realidad, sino que la construye [...]. Los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato”. Las estructuras narrativas —agrega siguiendo a Sarbin—¹⁵ “constituyen el marco por el que los humanos dotan de sentido a su mundo” (2001: 21).

De acuerdo con Gudmundsdottir, el relato es un dispositivo creado por la humanidad para dar sentido a los acontecimientos, dotándolos de “coherencia, integridad, amplitud y conclusión” (1995: 2). Por esto Bruner había planteado la comprensión del mundo como una “empresa narrativa” (EGAN, 1995: 169). “Bruner's work —escriben Barrett y Stauffer— leads us to consider narrative as more than a means of presenting meaning and to consider the role of narrative and narrative forms in ‘re-presenting’, in the sense of constructing meaning, both individually and collectively” (2009: 10).

Conviene ver esta “coherencia, integridad, amplitud y conclusión” en un caso concreto. Por ejemplo en “Dibujo del natural”, uno de los textos que John Berger incluye en *Sobre el dibujo*. No es que éste constituya propiamente un caso de investigación narrativa sino que muestra el carácter estructurante del relato. He aquí un fragmento.

DIBUJO DEL NATURAL

[...] La experiencia de dibujar: cuando miré la página en blanco de mi bloc de dibujo, percibí más su altura que su anchura. Los bordes superior e inferior eran los importantes, pues en el espacio comprendido entre ellos tenía que reconstruir el modo como él [el modelo] se alzó del suelo o, pensándolo en el sentido opuesto, el modo como estaba pegado al suelo. La energía de la pose era ante todo vertical. Todos los pequeños movimientos laterales de los brazos, el cuello girado, la pierna que no soportaba su peso, guardaban relación con esa fuerza vertical, al igual que las ramas que cuelgan o sobresalen lo hacen con el eje vertical del tronco. Era eso

15. La obra en cuestión es “The narrative as the root metaphor for contextualism”, en S. Hayes y cols. [eds.] (1993). *Varieties of scientific contextualism*. Reno: Context Press, pp. 51-65.

lo que tenían que expresar mis primeras líneas; tenían que hacer que se mantuviera como un bolo, pero al mismo tiempo tenían que dar a entender que, a diferencia de un bolo, era capaz de moverse, capaz de volverse a equilibrar si el suelo se inclinaba, capaz de saltar y mantenerse unos segundos en el aire contra la fuerza vertical de la gravedad.

Entonces empecé a ver de otra manera la superficie blanca del papel en el que iba a dibujar. Dejó de ser una página limpia, lisa, para convertirse en un espacio vacío. Su blancura se transformó en una zona de luz ilimitada, opaca, por la que uno podía moverse, pero no ver a su través. Sabía que en cuanto dibujara una línea en ella —o a través de ella— tendría que controlarla, no como el conductor de un coche, en un solo plano, sino como un piloto en el aire, ya que el movimiento era posible en las tres dimensiones.

Sin embargo, cuando hice una marca, en algún punto por debajo de las costillas en primer plano, la naturaleza de la página volvió a cambiar. De pronto la zona de luz opaca dejó de ser ilimitada. Lo que había dibujado cambió toda la página, del mismo modo que el agua de una pecera cambia en cuanto metes un pez en ella. A partir de ese momento uno ya solo mira al pez. El agua pasa a ser simplemente la condición de su existencia y la zona en la que puede nadar (BERGER, 2001: 9-10).

Dando por descontado que el texto proviene de un autor muy influyente en el campo de las Artes Visuales, la primera cuestión destacable en el fragmento es la emisión en primera persona. En efecto, el texto expresa el curso de una experiencia individual. Se advierte que Berger universaliza su perspectiva, pero justamente por la credibilidad que nace de su origen personal aporta conocimiento acerca del proceso creativo.¹⁶

En relación con la credibilidad, Huberman señala que la narración tiene la capacidad de generar una resonancia intersubjetiva, la cual consiste en “vivir el relato de otro, conside-

16. Para reconocer la influencia de Berger en el campo de plástica basta tener en cuenta los siguientes títulos: *El sentido de la vista*, *Mirar*, *Modos de ver*, *Sobre el dibujo*, *Te mando este rojo cadmio: correspondencia entre John Berger y John Christie* y *Tiziano, Ninfa y Pastor*, así como *Un pintor de hoy*.

rarlo absolutamente verdadero” (1995: 202). Con base en Spence,¹⁷ Gudmundsdottir señala que, sin duda, “un relato bien construido posee una especie de verdad narrativa real e inmediata” que funciona sobre quien lee el texto (1995: 55). También recuperando a Spence, Stewart habla de una verdad narrativa, resultado de la consistencia y persuasión del relato, de la cual se desprende una alta probabilidad de que los lectores reconozcan los acontecimientos de la narración y empaticen con éstos (1997: 226).

Por su lado, Haroutunian-Gordon señala que “la experiencia vincula al lector afectivamente con las situaciones presentadas por el texto”. Dada esta situación —agrega— “la historia personal parece abrir el texto, revelar lo que se esconde detrás de él, como diría Gadamer” (1995: 150). Así pues, lo que inicia como una voz individual deviene en diálogo.

Respecto a dicha voz, es importante subrayar que en “Dibujo del natural” es la del yo: “...cuando *miré* la página en blanco de *mi* bloc de dibujo, *percibí* más su altura que su anchura...”. Se trata, pues, de una voz que asume su individualidad y, por lo tanto, se distancia del plural mayestático. En este sentido, el texto pertenece al territorio de las escrituras del yo.

Además de mostrar la voz enunciante, el texto hace patente que la experiencia tiene lugar en el tiempo. Clandinin y Huber señalan que la temporalidad es un atributo de la narración (S/f: 3-4), cuya importancia reside en organizar los acontecimientos. Concebir el tiempo “es una suerte de acto primario de la mente, una manera constitutiva de procesar la información y de generar autoconciencia”, por eso los relatos vivenciales ubican la temporalidad en primer plano (HUBERMAN, 1995: 184).

En el relato citado es claro el transcurso del tiempo: al principio, la hoja se encontraba en blanco; posteriormente, se concibe como espacio vacío; después se activa a consecuencia de un primer trazo. La narración reconstruye el devenir de los acontecimientos recono-

17. Gudmundsdottir y Stewart se refieren a la obra *Narrative truth and historical truth*. Nueva York: W. W. Norton, 320 pp.

ciendo la secuencia Acontecimiento 1 → Acontecimiento 2 → Acontecimiento 3. Ésta es una función estructurante fundamental.

Mas no es todo: el relato hace visible que entre los acontecimientos existen relaciones, de manera que la sucesión A1 → A2 → A3 integra el proceso de transferencia del modelo a su representación gráfica o, dicho con otras palabras: el proceso de convertir en dibujo un estímulo externo. En efecto, contar la experiencia de dibujar significa poner al lector en contacto con un problema artístico en el que juegan dos ámbitos: el de la “realidad” donde se encuentra el modelo y el del soporte, donde habrá de ser transferido.

He aquí otra cuestión que hace factible el relato: desplazarse por el tiempo:

Sabía que en cuanto dibujara una línea en ella [la hoja del bloc] —o a través de ella— tendría que controlarla, no como el conductor de un coche, en un solo plano, sino como un piloto en el aire, ya que el movimiento era posible en las tres dimensiones.

En el futuro que vislumbra Berger, deberá controlar la hoja de bloc en tres dimensiones. Esto no ha sucedido en el presente de la narración, pero está por venir. Al preverlo, Berger ofrece al lector conocimiento acerca del papel que juega la propección en el dibujo.

Hasta aquí queda entendido que el relato se refiere a una experiencia personal expuesta en primera persona, en la cual es observable el paso del tiempo; pero falta agregar cómo el autor recurre a figuras de lenguaje para comunicar su experiencia con efectividad.

La primera figura presente en el texto es la comparación del modelo con el tronco de un árbol. Su pertinencia consiste en que permite a Berger representar la “fuerza vertical” que descubre en el cuerpo del hombre. Gracias a este recurso, el lector puede comprender una cuestión esencial: el motivo del dibujo.

Todos los pequeños movimientos laterales de los brazos, el cuello girado, la pierna que no soportaba su peso, guardaban relación con esa fuerza vertical, al igual que las ramas que cuelgan o sobresalen lo hacen con el eje vertical del tronco.

Otra figura creada por Berger es la comparación de la superficie de la hoja con el agua de una pecera. Si en el caso anterior el símil hace comprensible la pose del hombre, ahora hace visible la reconfiguración del espacio. El agua en la pecera —continente y contenido— expresa la idea de que el espacio deja de percibirse como algo ilimitado para manifestarse como algo delimitado. Y más: como el receptor del movimiento. El relato dice:

[...] cuando hice una marca, en algún punto por debajo de las costillas en primer plano, la naturaleza de la página volvió a cambiar. De pronto la zona de luz opaca dejó de ser ilimitada. Lo que había dibujado [la marca por debajo de las costillas] cambió toda la página, del mismo modo [...] que el agua de una pecera cambia en cuanto metes un pez en ella. A partir de ese momento uno ya solo mira al pez. El agua pasa a ser simplemente la condición de su existencia y la zona en la que puede nadar.

El tronco del árbol y el agua de la pecera no se presentan en el relato obedeciendo a una intención literaria sino que figuran en éste porque sirven a Berger para comunicar cómo ve al hombre que ha de dibujar y cuál es el impacto de su ataque a la superficie de la hoja. Es decir, lo importante de la retórica verbal es que cumple una función clave. Clandinin y Huber puntualizan que las metáforas son imprescindibles en la narrativa para mostrar “the complex and multi-layered storied nature of experience” (S/f, 13).

En este sentido, cabe plantear que no obstante el alto grado de elaboración que puede alcanzar la lengua en su función referencial, en ocasiones es insuficiente para dar cuenta de la experiencia. Se comprende, pues, que la creación de figuras de lenguaje constituye un recurso constructivo en la medida que la función poética supera las limitaciones del lenguaje proposicional (JAKOBSON, 1986: 358 y ss.).

A propósito de la metaforización, Agra señala lo siguiente:

Frente al análisis de un conjunto de variables más o menos discretas,¹⁸ la investi-

18. La autora se refiere a la categoría *variable discreta*, propia de la investigación cuantitativa.

gación artístico-narrativa como metodología válida de construcción de conocimiento, capta, mediante el diálogo o el relato, una riqueza de detalles y significados, sentimientos, motivaciones, deseos o propósitos que no resultan fácilmente expresados utilizando otro tipo de proposiciones o enunciados (2005: 138).

La experiencia que Berger comunica fluye de una manera que puede calificarse como natural, pero esta “naturalidad” se construye gracias a la narración. Esto es: al contar la experiencia de dibujar ésta se estructura, pasando del ámbito personal al interpersonal. Para ir de una condición a otra, fue necesario que Berger estructurara la experiencia.

Pero al momento de dibujar, ¿el autor pasó efectivamente por las cavilaciones expuestas en el texto? Lo más probable es que no. En cambio, puede imaginarse que emprendió el dibujo del hombre centrándose en el proceso y los resultados gráficos. Solo más tarde regresó a su experiencia para reconstruirla, reflexionar en su torno y organizarla para ofrecerla a los demás. No hay razón para pensar que esto sucedió tan pronto como terminó el dibujo del hombre: pudo suceder tiempo después, incluso décadas más tarde.

Fortalece esta suposición el hecho de que varios textos de *Sobre el dibujo* significan una recuperación de la memoria. Por ejemplo:

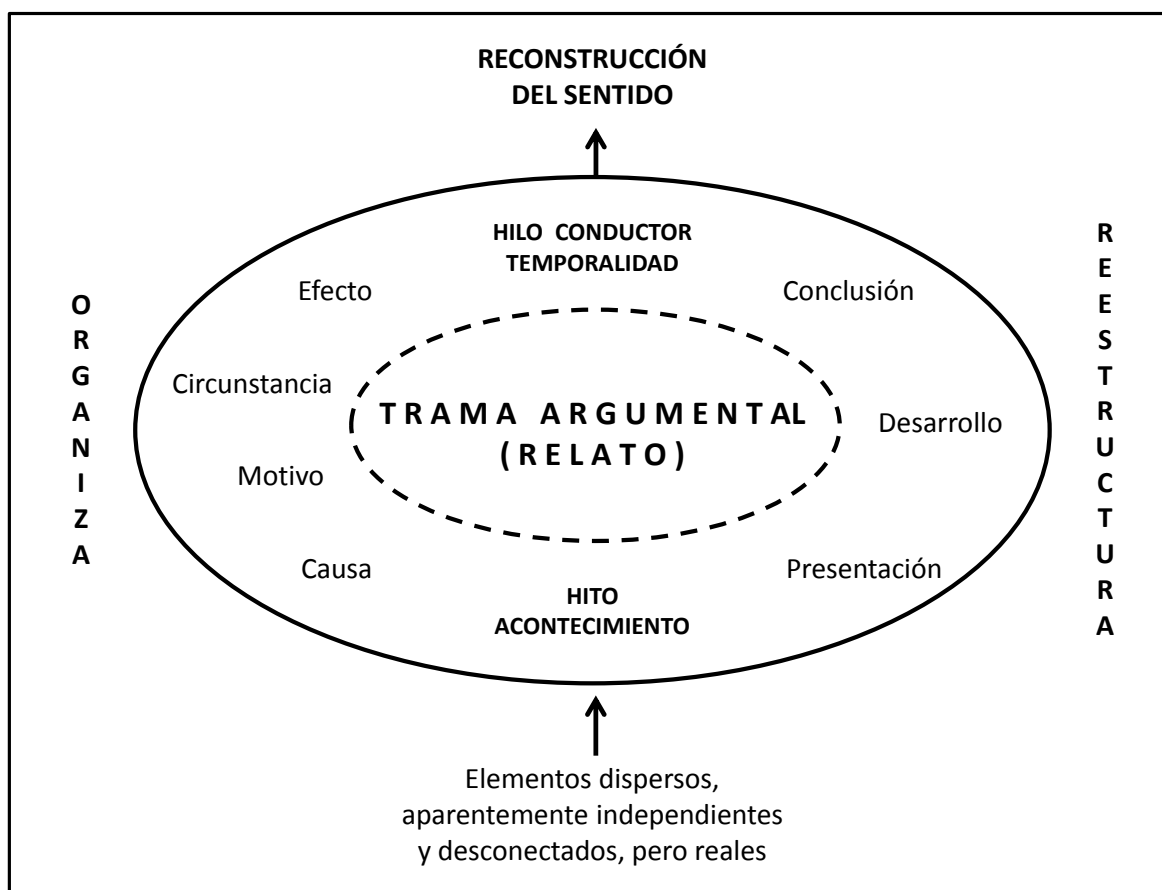
En aquella época [cuando tenía 16 años] había en la escuela [de Artes en Londres] un profesor excepcional: un pintor mayor, refugiado del fascismo, llamado Bernard Meninsky. Hablaba muy poco, y el aliento le oía a pepinillos en vinagre. En la misma hoja de papel (estaba racionado; nos daban dos hojas al día), al lado de mi torpe, impetuoso y simple dibujo, Bernard Meninsky dibujaba con trazo firme una parte del cuerpo de la modelo, de tal manera que me aclaraba su estructura y sus movimientos infinitamente sutiles. Cuando se levantaba y se iba, me pasaba los diez minutos siguientes pasando la vista, boquiabierto, del dibujo a la modelo y de ésta al dibujo.

Así aprendí a indagar un poco más a fondo con la mirada el misterio de la anatomía y del amor, mientras, fuera, los aviones de la RAF atravesaban el cielo nocturno para interceptar los bombarderos alemanes que se aproximaban a la costa.

Una línea completamente vertical, que caía a plomo, unía el hoyuelo que tenía en la barbilla y el tobillo del pie en el que descansaba el peso de su cuerpo.

Con base en Polkinghorne,¹⁹ Bolívar señala que el relato es un “esquema fundamental para conjuntar las acciones humanas individuales y acontecimientos en aspectos interrelacionados”. Y, como reconstrucción de la experiencia “que da significado a lo sucedido o vivido, requiere ciertos elementos en su configuración: trama argumental, secuencia temporal, personajes y situación” (2002: 560). Veamos:

GRÁFICO 4. NARRACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO
Con base en Bolívar (2001) y éste en Ricoeur (1995)



Obsérvese que el flujo vertical del esquema parte de “la realidad” y concluye en la re-

19. La fuente es D. Polkinghorne (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Nueva York: University of New York Press, 235 pp.

construcción del sentido. Es decir, en la atribución de significado a los elementos originalmente “dispersos, aparentemente independientes y desconectados, pero reales”. El gráfico pretende mostrar que este salto cualitativo es posible en virtud de un proceso de narratividad, asentado en las elipses concéntricas del esquema.

En efecto, dentro de la elipse exterior que enmarca la génesis del relato se advierten dos flujos: uno es la *secuencia* Causa → Motivo → Circunstancia → Efecto, que aluden a la manera como se dan los elementos de “la realidad”; el otro es una *estructura* constituida por Presentación >> Desarrollo >> Conclusión, creada para dar significatividad a los elementos de la *secuencia*.

La ubicación de los elementos Trama argumental y Relato al centro del gráfico comunica la idea de que el núcleo del proceso de reconstrucción del sentido consiste en generar el relato a partir del establecimiento de relaciones argumentales.

Esta propiedad reconstructiva del relato conduce a Munro a plantear que la narrativa es la primera y más antigua forma de indagación, por lo que constituye el origen de las demás formas de investigar. La autora refuerza su perspectiva señalando que *narrar* procede del verbo latino *narrare*, cuyo lexema es *gno-*, también presente en palabras como *conocer* (2010: 72). De hecho, el adjetivo *gnarus*, “conocedor”, es la palabra que da origen a *narrar*.

McEwan precisa el concepto narrativa de la siguiente manera:

Pero ¿qué significa la palabra “narrativa” en el sentido en que se usa aquí?²⁰ Pese a lo antigua que es la práctica humana de inventar historias y contarlas, la palabra “narrativa” y sus derivados, como “narrativizar” y “narratividad”, son bastante recientes. Hace relativamente poco que surgieron estos términos en el lenguaje reflexivo de la acción y práctica humanas [...]. Ellos se refieren a una categoría abier-

20. El autor se refiere a su ensayo “Las narrativas en el estudio de la docencia”, incluido en el volumen *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, preparado por él y Kieran Egan. (Para contar con la referencia completa, ver el apartado “Fuentes” de este trabajo.

ta de discursos que por lo general conciernen a la construcción y la reconstrucción de eventos, incluyendo los estados de conciencia del hombre, en un orden que los coloca o configura de manera tal que impliquen cierta dirección o cierta orientación hacia un objetivo (1995: 254).²¹

Por su parte, Egan ubica el origen de la investigación narrativa en el espacio académico contemporáneo en los estudios de Bartlett acerca de la memoria y considera hitos relevantes los trabajos de Bransford, así como el de Rumelhart, los cuales anteceden al aporte de Bruner. Para Egan —como para muchos estudiosos del tema—, es este último quien impulsa la redefinición de la narrativa como un recurso para la construcción de sentido, de donde parte su emergencia en el campo de la investigación. “El libro *Realidad mental y mundos posibles* de Jerome Bruner ha contribuido a difundir una concepción del entendimiento que otorga una nueva preponderancia al papel de la narrativa en nuestra actividad de dar sentido al mundo y a la experiencia” (1995: 169).²²

Herrenstein Smith, citada por Gudmundsdottir, plantea una definición de narrativa basada en la idea de que esta modalidad del discurso es mucho más que una característica de los textos, pues se encuentra “intrínsecamente incorporado al accionar humano”; la narrativa —precisa— “está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o con-

21. En la cita se hace referencia al trabajo de C. Swearingen (1990). “The narration of dialogue and narration within dialogue”, en B. Britton y A. Pellegrini [eds.]. *Narrative thought and narrative language*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

22. Egan se refiere a los siguientes trabajos:

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bransford, J. D. y Johnson, M. V. (1972) “Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall”, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, núm. 11, pp. 717-7126.
- Bransford, J. D. y McCarrell, N. S. (1975). “A sketch of a cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend, en P. N. Johnson-Laird y P. C. Watson, [eds.], *Thinking: Readings in cognitive science*, Cambridge: Cambridge University Press, pp 377-400.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: GEDISA, 181 pp.
- Rumelhart, D. E., (1975). “Notes on a schema for stories”, en D. G. Bobrow y A. M. Collins [eds.], *Representation and understanding*, Nueva York: Academic Press, pp. 211-236.

ductuales que se hilvanan con el propósito de contarle a alguien que sucedió algo” (1995: 53-54).²³

Bolívar previene acerca de que narrativa no se debe entender “en el sentido trivial de un texto en prosa con un conjunto desenhebrado de enunciados; [pues] más bien es un tipo especial de discurso consistente en una narración, donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato” (2001: 19). De acuerdo con este autor, las principales características de la narrativa son las siguientes:

- El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media la experiencia y la acción.
- El conocimiento es una estructura central en el modo como los humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como una narración.
- La trama argumental configura el relato narrativo.
- Temporalidad y narración son un todo: el tiempo es constituyente del significado.
- Las narrativas individuales y las culturales están interrelacionadas (2001: 22).

Agra plantea que conviene distinguir tres niveles comprometidos en la investigación narrativa, los cuales denomina así:

- Narrativa misma
- Investigación narrativa
- Uso de la narrativa

El primer nivel es el del relato en sí mismo; el segundo implica la reconstrucción del relato y su interpretación correspondiente; y el tercero concierne al empleo de la narrativa como insumo en el contexto de la práctica, por ejemplo, para promover una toma de conciencia que conduzca a ciertos cambios en la intervención pedagógica de un docente (AGRA, 2005: 135). Para la autora, la narrativa representa una capacidad humana esencial

23. La fuente es B. Herrenstein Smith (1981). “Narrative versions, narrative theories”, en W. Mitchell [ed.]. *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 209-232.

que reclama —y ha adquirido gradualmente— una gran importancia en el campo de la educación. Puntualiza: “Narrar es entonces un modo básico de recrear la realidad, es decir, de conocer”.

Así pues, este trabajo se ubica en una modalidad ya presente en la investigación, particularmente en los ámbitos de las Humanidades y las Artes desde el final de los años 80, década en la que inicia su ascenso en el conjunto de alternativas metodológicas. Así, mientras Gudmundsdottir (1995) señala que la narratividad ocupa un lugar relevante en la Crítica literaria, la Semiótica, Filosofía, Antropología, Lingüística, Psicología cognitiva e Historia, y Barret y Stauffer suman a la relación los Estudios de cultura y la Pedagogía; Agra destaca su importancia en las Artes señalando que

[...] los modos de investigación narrativa conectan especialmente con los procesos artísticos, por lo tanto, desde mi perspectiva, con los procesos de aprendizaje artístico: la narrativa, como el arte, responde a una cualidad esencialmente humana, es sensible a los valores del contexto contemporáneo, propone un modo cualitativo de conocer y es una forma de expresión artística (2005, 134).

Es así como, la presente tesis apela a los recursos de la investigación narrativa para instalar el relato como un medio que permite gestionar el desarrollo y curso de la investigación, así como el vehículo que comunica el objeto de estudio en su dinámica. Esto supone hacer presente la voz de los principales participantes de la investigación, sustrayéndola del segundo plano donde generalmente se coloca la voz de los docentes, como señala Bolívar: “Las voces mismas de los docentes debían ser “transformadas”, con determinados procedimientos analíticos, hasta hacerlas desaparecer, o —en cualquier caso— relegarlas a una función ilustrativa” (2001: 61).

Con base en Elbaz y Butt, Bolívar precisa que el acto de ubicar al frente la voz y la acción del docente implica una decisión epistemológica a la par que un acto político. La narración, dice Elbaz, tiene implicaciones discursivas, epistemológicas, sociales y políticas de

gran importancia.²⁴

En el ámbito educativo, la narración ha representado un recurso fundamental a lo largo de la historia. De acuerdo con Bolívar, el espacio áulico es un espacio narrado por antonomasia. Observa que los profesores crean y recrean el devenir de los hechos escolares a través del relato. Mas no se piense que habla de un relato anecdótico, intrascendente: señala que el relato es portador de conocimiento pedagógico; estrictamente, representa una alternativa preferida para la presentación de conocimiento pedagógico.

Las historias de vida, las entrevistas biográficas, la entrevista y —agregaríamos— el anecdotario, son expresiones de la narración en la investigación educativa. Lo relevante de estas alternativas es que recuperan contenido y mucho del marco en que éste se refiere o produce. Acerca de los docentes y la narración, Agra (2005) señala que éstos son productores de relatos con sentido. El relato de un docente —señala— se encuentra henchido de conocimiento y da cuenta de la manera como éste se gesta, transforma y somete a discusión.

Ciertamente, la narración es un recurso fundamental en la creación de textos de ficción, pero lo es justamente por su valor estructurante y porque ofrece al lector la posibilidad de hacer el recorrido del autor o de los personajes. El mundo posible que genera la literatura en su sentido de creación ficcional, su relación isométrica con la realidad, solo surge de la propiedad motriz de la narrativa, pero esta propiedad motriz no es privativa de la creación de textos de ficción, como ha demostrado suficientemente Van Dijk (1983).

En su *Teoría de la novela*, Foster nos hace imaginar el surgimiento de la narración en los

24. Bolívar se basa en:

- Elbaz, F. (1990) "Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking", en C. Day, P. Denicolo y M. Pope [eds.]. *Insights into teachers' thinking and practice*, Londres: Falmer Press, pp. 15-42
- Butt, R. y Raymond, D. (1989). "Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography", en *International Journal of Educational Research*, vol. 13, núm. 4, pp. 403-420.

albores de la humanidad, a la par del recuento día; esto es, del desarrollo de la memoria como recurso para contener y potenciar la experiencia. Esta perspectiva es similar al caso de la creación de las imágenes que llamamos “pintura rupestre”: las manos que crean Altamira y Lascaux no acaban de aprender a atacar el soporte; al contrario, es claro que preexiste un saber plástico acumulado a lo largo del tiempo. El relato —he aquí la palabra— gráfico de estas obras líticas alude de manera patente a la preexistencia de una tradición narrativa a través de medios plásticos, de la misma manera que la novela solo puede surgir enseguida del desarrollo de los recursos narrativos.

Así, pues, en este trabajo se acude a la narrativa con plena consciencia de que constituye un artefacto portador-organizador de conocimiento. Y esto es así porque mi interés se centra —como he dicho reiteradamente y de diversas maneras— en las interacciones que tienen lugar en el espacio del aula-taller, las cuales son irreducibles a la descripción “objetiva”. Lo relatado en esta tesis es un conjunto de interacciones que tienen lugar en el tiempo y entre las cuales existe una relación causal. Pero lo que nos interesa poner de manifiesto es que éstas no se suceden de manera inmotivada, azarosa, obedeciendo a contingencias de cualquier orden, sino que responden a la intención del docente y, hasta donde a él mismo le es posible, a su control. Es así como referir los acontecimientos da cuenta de una intervención pedagógica.

Ciertamente, en esta investigación el docente no es quien narra los acontecimientos en los cuales participa. No es, para decirlo en términos de Elbaz, quien los organiza para recuperar o hacer explícita su significatividad. No es el docente, soy yo, manifiesto tomando la voz que me hace presente, que me implica en el proceso como observador interpretativo, desde dos perspectivas paralelas, reunidas en la narrativa. La primera, descentrada con el propósito de adoptar el punto de vista del docente; la segunda, centrada en mi interés como investigador, bajo el despliegue de la observación y un proceso de interpretación acotado para cerrar el paso a una libre lectura de los hechos.

Mi posición es que las dos perspectivas corren paralelas y se complementan. En realidad,

descentrarme y centrarme no es sino alternar dos posibilidades entre las cuales se desenvuelve el ser humano y cuyas expresiones más acabadas tienen lugar precisamente en el arte, donde se intensifican, así como en la investigación en Artes y Humanidades, donde la aprehensión y comprensión de los fenómenos estudiados se da en la medida que el investigador es capaz de penetrar en el otro.

Más la narratividad presente en la tesis no se agota en la oscilación del observador de uno a otro punto de vista: implica también disponer los acontecimientos en una sucesión reconstructiva que es, estrictamente, una organización *con sentido en busca* de sentido. En efecto, los acontecimientos se presentan en un tiempo nuevo, en general dilatado, que es el tiempo de la reflexión.

La reflexión que suscita el acontecer de las interacciones en el espacio educativo es casi simultánea a los acontecimientos mismos, pero al referirlos por escrito es necesario disponer ambos fenómenos de manera separada ante la imposibilidad de citar la sincronía de la realidad en el registro verbal. Esta situación acusa otra circunstancia de mucho interés, fundamental en esta tesis: la narrativa es, al mismo tiempo que la presentación del fenómeno, el estudio del fenómeno.

La potencia de la narración consiste, justamente, en dar cuenta del objeto estudiado y aparejar su análisis. No otra cosa sucede en el formato escrito de esta investigación: la narración da cuenta del objeto estudiado —las interacciones que tienen lugar en el aula-taller— al mismo tiempo que representa el espacio para trabajar con éste. McEwan (1995: 251) apunta que la tradición científica generó la idea de que teoría y práctica son dos cuestiones separadas y distintas, suprimiendo la posibilidad de entenderlas como aspectos dialogantes. Que teoría y práctica se entrelazan es la perspectiva de la investigación narrativa y así se experimenta aquí: el relato expone el objeto de estudio y da cabida a su examen.

En este sentido, es importante destacar que en la narración los acontecimientos se presentan conforme a un orden cronológico, pero no de acuerdo con su duración. Esta dia-

cronía obedece a la alternancia *presentación-reflexión*, la cual emerge cuando el investigador encuentra en los hechos referidos un sentido relacionado con la indagación.

Es fácil entender este proceder si se compara con la manera como se observa un video con el propósito de encontrar en éste aspectos significativos dado un interés particular: los observadores del video detendrán su reproducción cuando identifiquen los elementos que buscan y, durante la pausa, harán los análisis y reflexiones pertinentes. Más aún: de ser necesario irán atrás en la reproducción del video a fin de establecer relaciones entre los acontecimientos, de suerte que se fortalezcan el análisis y las reflexiones o bien se reformulen. Considero que este ejemplo —por lo demás documentable en la experiencia del propio lector— permite comprender la manera como está construida la narración en esta tesis y cuáles son las premisas donde se asienta.

Por otra parte es muy importante subrayar que el formato escrito de esta tesis no es literario en el sentido de “texto de ficción” y menos aún en el de “texto embellecido a través de tropos”. El texto no es una creación ficcional a partir de ciertos personajes y elementos anecdóticos, sino que es un registro de las intervenciones de dos docentes, que exige de un lenguaje preciso, meticuloso y puntual. Como lo observan Clandinin y Huber (2002), la investigación narrativa demanda un uso solvente del lenguaje verbal, pues en éste recae la función de representar el problema de estudio.

Cabe insistir en que el texto no es literario porque el lenguaje empleado en éste no constituye un metalenguaje. Aquí no interesan las palabras por su eufonía o por las aliteraciones a que puedan dar lugar. Tampoco por las sugerencias que se activen en el lector a partir de sus referentes.

El uso de la lengua en este trabajo no es poético en los términos que señala Jakobson (1986) sino —en esta misma categorización— referencial. Diría, tomando la frase de Cabrera Infante que este texto no es literario porque no fue escrito como tal.

Por último, la arquitectura del texto no persigue un efecto estético sino la revelación de

un fenómeno concreto en el ámbito educativo, que es la manera como el docente-productor gestiona el conocimiento artístico en el espacio del aula-taller.

El relato, pues, es el propio de una investigación escrita desde la perspectiva de la investigación narrativa, por lo que se plantea el reconocimiento de las acciones de los participantes del fenómeno observado como hechos irreductibles a datos. Antes bien, siguiendo a Bolívar (2002a), asume que sus acciones y su voz, constituyen el fenómeno mismo en su dinámica e implicaciones.

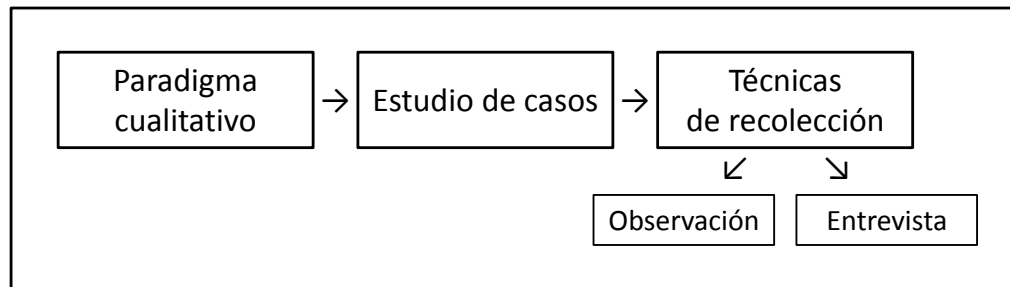
En este sentido, la narración es resultado de la observación y la toma de registros diversos, cuya integración completa un panorama con el mayor sentido posible. Es decir, la observación y registros como la guía de observación, la lista de cotejo y el diario, dan origen a la narración y la regulan.

Además de hacer posible la recuperación de los sucesos, la observación y los registros conforman un mosaico que, por un lado, permite reconstruir la sucesión de hechos y, por otro, funcionan como espejos que, mediante la triangulación de los hechos, controlan lo que se comunica y cómo se comunica, dando como resultado un relato válido. Esta característica es fundamental para entender que la narrativa en que se resuelve este trabajo no es ni puede ser literaria en el sentido de texto de ficción.

C. Estudio de casos

Para llevar a cabo la investigación se invitó a participar solo a ciertos docentes, lo cual sitúa el trabajo en la modalidad de estudio de casos. No sobra decir que el emplazamiento general de la investigación, la adopción de las técnicas para acceder al fenómeno y la inscripción de la indagación en el estudio de casos son decisiones alineadas en términos epistemológicos y procedurales. Es decir, la elección no desarticula los supuestos básicos del trabajo sino que es consecuente con ellos. El siguiente esquema que se presenta en la siguiente página precisa lo anterior:

GRÁFICO 5. ALINEACIÓN EPISTÉMICA DE ESTA INVESTIGACIÓN



De acuerdo con Gundermann, el estudio de casos tiene su origen en la Medicina y la Psicología, de donde ha pasado a tener un uso extensivo en la Educación (2004: 255). En términos generales, este tipo de investigación consiste en el estudio particular y profundo de un grupo o un individuo. Un caso, escribe Stake, puede ser un conjunto social, una escuela, los alumnos de un aula, una sola persona. La esencia del estudio de casos es sostener la atención en un solo actante: “It is one among others. In any given study, we will concentrate on the one” (1994: 236).

Pero el estudio de casos no está exento de críticas, en particular respecto a su rigor y precisión. Gundermann señala que la crítica en contra del estudio de casos

[...] puede situarse históricamente desde finales de la década de 1920 y es resultado de la discusión que en la Sociología y disciplinas afines confrontó a aquellos que se adherían al uso de métodos de encuesta y al análisis estadístico y a quienes en su contra optaban por los llamados “estudios de casos” [...]. Erróneamente, se tendió a evaluar el potencial heurístico y teórico de los estudios de casos según la lógica de la inferencia estadística (2001: 252).

Como se observa, las objeciones surgen desde la perspectiva positivista. Para reposicionar al estudio de casos, este autor concluye que junto al estudio de casos, “y a igual título”, se encuentran el método experimental y el estadístico.

Por otra parte, en algunos sectores subsiste

[...] la idea errónea de que los estudios de casos corresponden a la fase exploratoria de una investigación, que la información diacrónica o histórica y la proveniente de encues-

tas servirá a una fase descriptiva y, finalmente, que los experimentos son la manera de abordar búsquedas explicativas y causales. Esta forma de jerarquización de las estrategias de investigación es incorrecta (GUNDERMANN, 2001: 258).

Stake replica de manera contundente: “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras” (1999: 17).

Pero ¿qué es el estudio de casos? Responder esta pregunta implica reconocer que esta vertiente continúa bullendo y acaso sea inapropiado esperar que pueda llegar a ser caracterizada de manera definitiva.

La noción de *caso* es uno de los componentes básicos de la investigación en Ciencias Sociales. No obstante, a pesar de la centralidad acordada a este concepto, se está lejos de haber resuelto de manera inequívoca una serie de dudas que giran en torno a él: ¿qué es un caso?, ¿son fenómenos dados o los casos se construyen en el curso de la investigación? (Gundermann, 2001: 253).

Con base en Ragin, Gundermann señala la “amplitud del uso y la relativa indeterminación” del concepto *caso*.²⁵ Según Ragin, el concepto tiene una doble oscilación:

La primera polaridad plantea el dilema de si los casos implican unidades empíricas o si se trata de construcciones teóricas. La segunda remite a si los casos son denominaciones particulares elaboradas en el curso de un proceso de investigación, o si se trata de unidades relativamente externas a tal proceso (2001: 253).

De esta caracterización derivan cuatro categorías posibles:

- 1a. *Caso* como entidad empírica específica que se identifica y establece en el curso de la investigación.
- 2a. *Caso* concebido también como entidad empírica, pero de carácter general y convencional, de tal modo que es anterior a la investigación.
- 3a. *Caso* como construcción teórica específica, resultante del intercambio entre teoría y práctica en el curso de la investigación.

25. La fuente es C. Ragin (1992). “Introduction: Cases of ‘What is a case?’”, en C. Ragin y H. Becker [eds.]. *Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 1-17.

4a. *Caso* concebido también como construcción teórica, pero de carácter general y ya establecida como producto de la actividad de una comunidad de estudiosos.

Gundermann plantea que detrás de estos enfoques están presentes distintas posiciones epistemológicas y, en consecuencia, diferentes perspectivas metodológicas (2001: 254-255). De acuerdo con el autor, las caracterizaciones 1 y 3 presentadas en el Gráfico 6, se adscriben a una posición realista, a diferencia de las 2 y 4, que son nominalistas. Desde un enfoque metodológico, la 1 y la 3 responden mejor a un emplazamiento cualitativo; mientras que la 2 y la 4 a uno cuantitativo: Veamos lo siguiente:

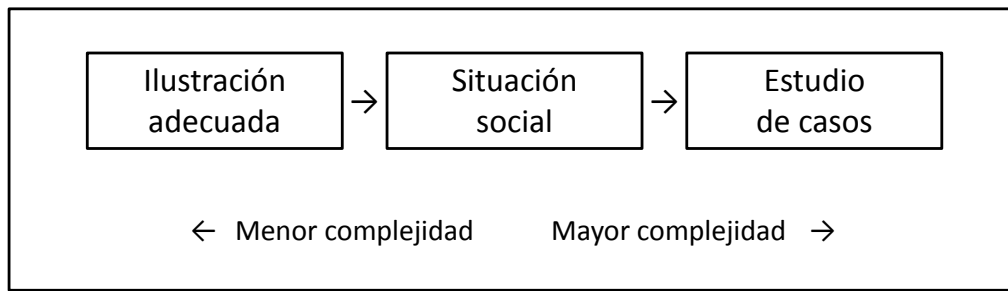
GRÁFICO 6. POLARIDAD DEL ESTUDIO DE CASOS
[Gundermann (2004)]

REALISTA	NOMINALISTA
<p>❶ <i>Caso</i> como entidad empírica específica que se identifica y establece en el curso mismo de la investigación.</p>	<p>❷ <i>Caso</i> concebido como entidad empírica, pero de carácter general y convencional, de tal modo que es anterior a la investigación.</p>
<p>❸ <i>Caso</i> como construcción teórica específica, resultante del intercambio entre teoría y práctica en el curso de la investigación.</p>	<p>❹ <i>Caso</i> concebido como construcción teórica, pero de carácter general y ya establecida como producto de la actividad de una comunidad de estudiosos.</p>
<p>↓</p> <p>Emplazamiento cualitativo</p>	<p>↓</p> <p>Emplazamiento cuantitativo</p>

Por otra parte, el estudio de casos representa un recurso complejo para indagar un fenómeno. Gundermann recupera este gradiente propuesto por Gluckman²⁶ que se presenta a continuación:

26 . La fuente es M. Gluckman (1961). "Ethnographic data in British Social Antropology", en *The Sociological Review*, vol. 9, núm. 1, pp. 5-17.

GRÁFICO 7. GRADIENTE DE GLUCKMAN
Con base en Gundermann (2004)



Al respecto, Gundermann señala que

La [categoría] *ilustración adecuada* es la descripción de un evento u ocurrencia relativamente simple por el cual la operación de un principio general se ilustra claramente [...]. Las *situaciones sociales*, por su parte, son disposiciones de eventos que el analista es capaz de conectar entre sí y que tienen lugar en un espacio relativamente breve [...]. Por último, el estudio de casos prolongados se ubica en el extremo de mayor complejidad. El aspecto procesal adquiere mayor importancia. Se trata de secuencias de eventos desplegados en el tiempo en los que los mismos actores están involucrados en situaciones donde sus posiciones estructurales van siendo reespecificadas [...] (2001: 260-261).

Por su parte, Eckstein²⁷ propone cuatro categorías para el estudio de casos, aplicando como criterio de diferenciación otra manera de entender el grado de complejidad:

GRÁFICO 8. GRADIENTE DE ECKSTEIN
Con base en Gundermann (2004)

COMPLEJIDAD	TIPOS DE ESTUDIOS
Mayor	1. Pruebas de plausibilidad
↑	2. Heurísticos
	3. Configurativo-ordenados
Menor	4. Configurativo-ideográficos

La categoría inferior (4) se refiere a estudios “en que el material es básicamente descrip-

27. La fuente es H. Eckstein (1975). “Case Study Theory in Political Science”, en F. Greenstein y N. Polsby [eds.]. *The Handbook of Political Science: Strategies of Inquiry*. Londres: Adisson-Wesley, vol. 1, pp. 79-138.

tivo y provee pistas acerca de las relaciones entre los elementos, pero no guarda una relación directa o intencionada con planteamientos teóricos generales”. La siguiente (3), hace referencia a estudios “en que se busca interpretar patrones o configuraciones de elementos en términos de postulados teóricos generales”. En la segunda categoría (2) se agrupan los trabajos que, al contrario de los anteriores, escogen casos “deliberadamente para el desarrollo de teoría”. Y por último, las pruebas de plausibilidad (1) son estudios “en los que se busca someter a examen las teorías que se han formulado previamente por vía de estudios de caso u otros medios” (GUNDERMANN, 2001: 261-262).

Son de mucha importancia las consideraciones anteriores porque muestran cómo el estudio de casos constituye una honda inmersión en un fenómeno observado. La posición de Gluckman enfatiza su mayor complejidad respecto a otras aproximaciones, a partir del hecho de que recupera los aspectos procesuales del fenómeno. La visión de Eckstein, por su lado, pone de manifiesto la plasticidad del estudio de casos respecto a la teoría: podrían llevarse a cabo sin un anclaje teórico explícito, podrían vincularse a una teoría o, incluso, servir para generarla.

Finalmente, en el estudio de casos el *caso* puede asumirse de dos formas: *a)* como “representativo” de un fenómeno general; o *b)* como único. La literatura nombra al primer emplazamiento *instrumental* y al segundo *esencial*. Adoptar una u otra perspectiva surge de posiciones e intenciones diferentes respecto al fenómeno y se traduce en una manera distinta de desarrollar la investigación y comprender los resultados.

El estudio de casos instrumental parte del supuesto de que el caso comparte tantos atributos con otros de su género que su estudio constituye un recurso para conocer a los demás; plantea, en consecuencia, que los resultados tienen cierto grado de generalización. Al contrario, el estudio de casos esencial parte de reconocer el caso en su singularidad, omite su posible semejanza con otros y no se plantea la posibilidad de transferir los resultados.

En este trabajo se asume el estudio de casos en este último sentido, pues salta a la vista

que la práctica docente de un profesor no es representativa de la variedad de prácticas que tienen lugar en el seno de una institución educativa, más aún cuando la organización de la enseñanza en ésta se sustenta en la libertad del docente para decidir los contenidos, métodos y enfoques de la asignatura a su cargo.

Por otra parte, independientemente de que la institución permee sobre los profesores una tradición, una mística y una misión, las diferentes posiciones frente al Arte y la Educación, las distintas trayectorias artísticas y docentes, la diversidad de adscripciones gremiales, así como las diferencias generacionales, para citar aspectos más o menos claros, marcan profundas diferencias entre los profesores, las cuales señalan que sería inapropiado considerar el estudio de un caso como el botón de muestra de un universo complejo e inabarcable.

De esta forma, la investigación pretende la observación de algunas prácticas docentes teniendo en cuenta que no habrán de generalizarse los resultados, antes bien se conciben en su particularidad.

2.3.2 Técnicas e instrumentos

A. Observación

He manifestado que la pregunta central de este trabajo implica observar al docente en acción, por lo que se desarrolla mediante la observación directa. Pero ¿puede el investigador obtener información fiable a través de la observación?, ¿puede erigirse como el filtro para la selección de los datos que habrán de sustentar las conclusiones de la investigación? De acuerdo con Gundermann,

[...] las técnicas de recolección de información que se utilizan preferencialmente en la investigación cualitativa [...] son dos: la observación y la entrevista en profundidad [...] [porque] permiten en grados comparativamente más altos [que otras técnicas] evitan la descontextualización de situaciones y las alteraciones en la espontaneidad de la acción y en el intercambio lingüístico (2004: 260-261).

Es decir, son adecuadas para recoger la información en el contexto mismo donde se produce, sin introducir distorsiones significativas en el comportamiento de los sujetos observados. Si, como se hizo notar en el punto anterior, la investigación interpretativa tiene un carácter holístico, se comprende que esta posibilidad es de gran importancia, pues la información no queda aislada de sus coordenadas originales. La perspectiva de Gundermann valida el uso de la observación en este trabajo.

Por su parte, Postic y De Ketele (2000) plantean, en principio, dos posiciones frente al empleo de la observación. Según la primera, el observador no afecta de manera importante la situación observada; de acuerdo con la segunda, el observador puede llevar artificialidad a los hechos.

Con base en Dubey, Mercatoris y Criaghead, Chevrolet y Le Clavé, Postic y Ketele manifiestan que “la presencia de un observador no desnaturaliza fundamentalmente los hechos que se someten a observación”; pero apelando a Kohn, señalan que “la interacción entre observador y observado llega a una tensión, es decir, a una perturbación recíproca” (2000: 27-28).²⁸

Postic y Ketele señalan que los investigadores ubicados en el primer caso, plantean que solo llega a ocurrir que al principio se *acentúen* —pero no cambien— algunas de las interacciones entre los sujetos. Por ejemplo, bajo una observación de naturaleza pedagógica, el docente puede acentuar una actitud de apertura. Por su lado, quienes sostienen que la observación desvirtúa la cotidianidad de la situación examinada advierten que esto sería consecuencia de “una supremacía del observador, debido a la separación de los ro-

28. Postic y De Ketele se refieren a

- Dubey, D., K. O’Leary y S. O’Leary (1977). “Reactions of teachers and childrens to classroom observers: a serie of controlled investigations”, en *Behavior Therapy*, vol. 5, núm. 8, pp. 887-897.
- Chevrolet, D. y G. Le Clavé (1975). “Influence de la présence d’un observateur sur le comportement scolaire d’élèves de l’école élémentaire”, en *Revue française de Pédagogie*, núm. 31, pp. 16-33.
- Kohn, R. (1982). *Les enjeux de l’observation*, París: PUF, 210 pp.
- Mercatoris, M., y Craighead, W. (1974). “The effects of Non-participant Observation on Teacher and Pupil Classroom Behavior”, en *Journal of Educational Psychology*, núm. 66, pp. 512-519.

les de ambos [observador y observado], pues, mientras uno permanece activo, el otro se convierte en un verdadero objeto de observación” (2000: 28).

Frente a las dos posiciones, Postic y Ketele se pronuncian a favor de la primera, anotando que en los estudios sobre prácticas escolares, “la observación es un objetivo que hay que conseguir o una aptitud que hay que desarrollar: aprender a observar; desarrollar el sentido de la observación”. La observación —postulan— organiza las percepciones, implica una serie de actos de sensibilización y atención, de comparación y discernimiento, todas ellas dirigidas por una intención. “La observación es una operación de selección y de estructuración de datos de modo que quede patente una red de significaciones” (2000: 22). La postura de Postic y Ketele también valida el uso de la observación en este estudio.

Desde la experiencia de Malinowski, la observación representa una técnica relevante para acceder a los universos humanos; pero sería incorrecto proponer que basta elegirla para obtener sus beneficios: tan importante como ésta es el observador. Evertson y Green (1986) plantean que definir la observación depende de *qué* se quiere observar y *quién* es el observador:

¿Es esa persona un docente interesado en observar las actividades de los alumnos durante el transcurso de la clase? ¿Es esa persona un docente u orientador interesado en observar la conducta de un alumno para completar la información proporcionada por los tests que le permita componer un perfil comprehensivo de las aptitudes y el rendimiento de ese alumno antes de asignarlo a un programa especial? ¿Es esa persona un investigador interesado en utilizar la observación para estudiar el desarrollo intelectual, la eficacia en la enseñanza, el clima del aula, y demás? ¿Es esa persona un psicólogo del desarrollo interesado en observar las aptitudes de los alumnos para [operar el concepto piagetiano de] la conservación? (EVERTSON Y GREEN, 1989: 306).

Al recordar la etimología de *observar*, Postic y Ketele ponen de manifiesto la presencia de un sujeto activo. “*Ob-servar* es ponerse delante (eso significa el prefijo ‘ob’) de un objeto, a la vez como esclavo (que éste es el primer significado de la raíz ‘serv’) para serle fiel; y

como maestro para poseerlo o conservarlo (que es el segundo...)” (2000: 17). El observador, como sujeto activo oscila entre ambas posiciones.

En principio, la observación no es una técnica exclusiva de la investigación interpretativa, también el paradigma positivista acude a ella; la diferencia radica en cómo se concibe al observador en un caso y cómo en otro, y qué consecuencias derivan de esta definición.

[La observación en la investigación] cuantitativa se ocupa en desarrollar sumas de datos clasificados que conduzcan a una covariación sustancial; la cualitativa trabaja con episodios de relación única para formar una historia o una descripción única del caso. Un mayor interés por el aspecto cuantitativo normalmente significa incluir muchas situaciones de observación repetidas, para conseguir una representación significativa de ese caso particular. Una mayor insistencia en el aspecto cualitativo normalmente significa encontrar buenos momentos que revelen la complejidad única del caso (STAKE, 1999: 62).

Para el paradigma positivista, el observador es alguien desprovisto de preconcepciones respecto al objeto, capaz de sustraerse a su propia historia y su sistema de valores. Erickson (1986) lo describe como un autómeta. En contraste, para el paradigma cualitativo, el observador posee una historia, un sistema de valores y tiene preconcepciones acerca del fenómeno. De hecho, estos factores constituyen un elemento de su perspectiva. El observador se implica en la observación.

Pero cuando se profesa que el conocimiento surge de la *objetividad*, la visión anterior representa una desviación. ¿Cómo considerar *conocimiento* aquello que está filtrado e impregnado de la personalidad del observador? Heinz von Foerster respondería: “La objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador”. (KRIEG, 1995: 19) Por su parte, Villoro (1982: 241-249) hablaría de un conocimiento sustentado subjetivamente.

Desde mediados del siglo XX, y a la luz de una crítica de cuño fenomenológico, el ideal de la objetividad se ha puesto en crisis. El círculo de Heinz Von Foerster, promotor del constructivismo radical, incluía mentes de todos los campos: de la Cibernética a la Antropolo-

gía, de la Física a la Psicología. Ninguna de esas mentes pugnaba por seguir entronizando la objetividad.

Lo relevante de tal crisis (y de ahí la importancia de subrayar la cuestión en este trabajo) es que desde un enfoque subjetivista el saber del hombre sobre sí mismo ha logrado ensancharse. Al respecto, las palabras de Stake acerca del origen múltiple de la metodología cualitativa mueven a la reflexión de si no debería agregarse el Arte entre sus fuentes, junto con la Etnografía, la Antropología, la Literatura y la Crítica literaria. Gundermann agrega el Nuevo periodismo. ¿No se ha producido el Arte bajo el supuesto general de que para conocer al ser humano hay que observarlo, comprenderlo, empatar con él? ¿Y no es el Arte un surtidor del conocimiento del hombre sobre el hombre?

El caso es que el observador cualitativo no pretendería despojarse de sus condicionantes porque: *a)* no las ve como un obstáculo para acercarse al fenómeno que estudia; *b)* considera que sería inútil intentarlo; y *c)* asume que representan de hecho un elemento en el marco referencial de su indagación.

Agrego una línea acerca de cada uno de los incisos anteriores. En cuanto al primero, es importante destacar que en

[...] los dominios de la ciencia dedicados a la producción socio-cultural-intelectual, se ha descubierto más y más, la característica de lo elaborado: lo que antes se consideraba como “objetivo” sin cuestionamiento, ahora nos parece construido y, visto desde otra posición, construible de manera diferente (BREUER, 2003: 4).

Respecto al segundo, es oportuna la siguiente frase de Ceruti: “El observador sabe que lleva siempre consigo ‘el pecado original’ de su limitación. Pero sumergirse en ella es el único instrumento para alcanzar la intersubjetividad” (1995: 48). Y en relación con el tercer inciso, cabe referir el énfasis de Erickson en la idea de que el observador acude al fenómeno provisto de un marco referencial en cuyas líneas generales intervienen de manera relevante sus preconcepciones. “Siempre aportamos a la experiencia ciertos marcos de interpretación o esquemas” (1989: 248).

A la luz de todo lo anterior, queda claro que el observador juega un papel crucial en la observación. Si ésta se define como un proceso de organización de percepciones, quien organiza es el observador. De aquí que Erickson abra su apartado acerca del observador recordando el adagio que reza: “El hombre es la medida de todas las cosas”. El observador —sugiere— es la medida de los fenómenos que estudia.

“De todas las funciones, la de intérprete y recolector de datos es fundamental. La mayor parte de los investigadores cualitativos de hoy piensan que el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre” (STAKE, 1999: 89). Von Foerster señala que el observador es “el que crea un universo, el que hace una distinción” (CERUTI, 1995: 42).

Bajo el sugestivo título de *El ojo del observador*, Watzlawick y Krieg (1995) reúnen una serie de ensayos cuyo hilo conductor es puntualizar el carácter constructivo del conocimiento; esto es, su cualidad de producto humano, su naturaleza interdependiente del observador. No es otra la metodología interpretativa: nuestro conocimiento de las cosas es una elaboración. Supone la participación activa (y no solo *receptiva*) del sujeto. La función de observador es un estadio en el proceso de construcción del conocimiento.

Glaserfeld, glosando las palabras de Kant, señala que “el mundo de la experiencia es siempre y exclusivamente un mundo que construimos con conceptos que producimos ‘según el proyecto de nuestra razón’” (1995: 27).

Pero observar no es fácil. En *Las olas*, Virginia Woolf discurre acerca de cómo el escritor encuentra lo significativo que hay a su alrededor y lo interpreta. ¿Por qué no es feliz aquella mujer? ¿Qué secreta tragedia lleva aquel hombre en la mirada? Observar —reflexiona la autora— es una suerte de intromisión.

Morse y Richards (2002) señalan que la observación sistemática²⁹ de situaciones educati-

29. Hablo de observación sistemática en el sentido de que forma parte de un diseño de investigación. Mi intención es diferenciarla de la observación informal. Hago esta aclaración porque en cierta literatura, se entiende como *observación sistemática* la que se realiza con instrumentos “objetivos” para el registro de la ocurrencia de conductas. Cfr. Paul Croll (1995).

vas pasa por una serie de fases que inician en una relación distante entre el observador y el observado, y avanzan hacia la colaboración.

En la primera, el observador se siente fuera de lugar, y probablemente tenga la sensación de estar haciendo el papel de un tonto:

Usually, during this phase the researcher does not understand the setting or the participants, so interpretation is premature. Thus data making this stage should focus on relatively concrete task, such as making maps of the setting or becoming acquainted with who's who in the community being studied (2002: 51).

El cambio que permite hablar de una segunda fase consiste en la mejor adaptación del investigador al escenario de la observación, así como en un avance en el trato con los sujetos, que le permite gestionar la obtención de información:

During the second phase, the researcher becomes better acquainted with the routines in the setting, and the participants become more comfortable with the researcher. Data making now consists of nonparticipant observations and informal conversations. The researcher may identify a key informant (participant), select initial participants, and begin interviewing. The researcher also commences analysis as he or she becomes more comfortable in the setting. The researcher may also develop some initial analytic hunches about the setting (2002: 51-52).

De acuerdo con las autoras, es posible hablar de una tercera fase cuando la aceptación hacia el investigador es evidente y de hecho se traduce en colaboración:

Data making is most productive in this phase. The researcher now understands what is happening in the setting, and the data become more focused; the researcher also uses the data to verify hunches and to develop theoretical formulations (2002: 52).

Finalmente, durante la cuarta fase la observación está dirigida a llenar huecos y resolver dudas, de tal modo que pueda realizarse la interpretación final:

The research focus at this stage is primarily on data analysis, and data collection consists of gathering data to resolve ambiguities, to fill in areas that are thin, and to verify previ-

ous data. The task of the last phase is analysis; the research is completed and the ethnography written (2002: 52).

El tránsito por las cuatro fases identificadas por Morse y Richards pone de manifiesto que la observación, además de poderse definir como una técnica para recolectar información, debe entenderse *necesariamente* como un proceso. Este enfoque tendría al menos dos implicaciones relevantes: *a)* utilizar la observación conlleva disponer de periodos extensos, durante los cuales tienen lugar eventos de observación, asumiendo que el fenómeno en estudio no se muestra al investigador de manera inmediata, en una forma dada ni en su totalidad; y *b)* que es importante tener en cuenta que el fenómeno se presenta en su dinámica.

La literatura remarca que un aspecto de la riqueza propia de la observación radica en la posibilidad de acceder al desenvolvimiento de los fenómenos. Si en todo contexto humano esta situación es de gran importancia, en el de las situaciones educativas lo es más todavía. Solo bajo esta perspectiva es posible entender que un estudio interpretativo demanda tiempo para la recolección de la información. La investigación cualitativa implica una “participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo” (ERICKSON, 1989: 196).

Por otra parte, pero también en relación con la práctica de la observación, el paso del tiempo puede hacer notar la necesidad de replantear los aspectos a observar o la de reconfigurar las preconcepciones del observador. Incluso puede generar la apertura de nuevas indagaciones sobre la marcha.

Esto que veo como un atributo proteico, es lo que los metodólogos observan como la relación peculiar entre teoría y práctica en los estudios cualitativos. Para la ciencia positiva, la indagación parte de un conjunto de antecedentes y supuestos explicitados de manera exhaustiva en un marco teórico que se considerará inamovible a lo largo del estudio. La investigación tendría el cometido de comprobar los asertos previstos ahí. Es nula o muy reducida la posibilidad de volver a plantearlos. Por el contrario, la investigación cua-

litativa no solidifica las ideas y/o preocupaciones que dan origen a la indagación. Podría decirse que mantienen elasticidad, que existen como un referente, el cual habrá de fortalecerse si el fenómeno se corresponde con él, o tendrá que replantearse si de esa manera se le aprehende mejor. Esta situación se proyecta sobre el diseño de la investigación y sobre la manera como se reportan las conclusiones. En cuanto a lo primero, destaca la inexistencia de hipótesis de trabajo; respecto a lo segundo, los autores señalan la importancia de la *thick description*³⁰ como el recurso apropiado para dar cuenta exhaustiva de la dinámica del fenómeno y el papel del investigador en su seguimiento.

B. Entrevista

Pero si bien la observación constituye una técnica pertinente al facilitar la recolección de información en el momento mismo de su producción y en el contexto donde se genera (YIN, 1994), los metodólogos plantean la necesidad de contar con datos adicionales obtenidos a través de otros recursos con el fin de validar las interpretaciones. La entrevista es uno de estos medios.

Aunque la categorización de la entrevista cambia de un autor a otro, en la literatura existe consenso (BISQUERRA, 1989; ERICKSON, 1989; EVERTSON Y GREEN, 1989; CROLL, 1995) respecto a que el primer recurso complementario es ésta; asimismo, se habla en general de una entrevista en profundidad. En el trabajo se adopta esta alternativa.

Citando a Taylor y Bogdan,³¹ Bisquerra plantea:

30. Jane Dawson explica: "*Thick description* is a term used to characterize the process of paying attention to contextual detail in observing and interpreting social meaning when conducting qualitative research. A thick description of a social event or action takes into account not only the immediate behaviors in which people are engaged but also the contextual and experiential understandings of those behaviors that render the event or action meaningful. In case study research, thick description involves looking at the rich details of the case, sorting out the complex layers of understanding that structure the social world". A. Mills, G. Durepos y E. Wiebe (2010). *Encyclopedia of Case Study Research*, vol. 2, p. 942.

31. La fuente es S. Taylor y R. Bogdan (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 345 pp.

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (1989: 196).

En relación con la entrevista, Alonso escribe:

Las aproximaciones metodológicas cuantitativa y cualitativa operan y se desenvuelven en niveles diferentes de la información y comunicación interpersonal. Así, las técnicas cuantitativas siempre se mueven [...] en el momento y la función comunicativa *referencial*, lo que representa una comunicación denotativa, descriptiva y cognoscitiva basada en lo que Jakobson llama un *lenguaje objeto* [...]; sin embargo, las diferentes prácticas cualitativas exploran y encuentran su productividad en otros ámbitos comunicacionales, concretamente el grupo de discusión [entrevistador-entrevistado] se adapta a la función metalingüística del lenguaje y la entrevista abierta a la función *expresiva*.

Y agrega:

La entrevista es, pues, un *constructo comunicativo* y no un simple registro de discursos que “hablan al sujeto”... La entrevista en profundidad es, de esta manera, un proceso de determinación de un texto en un *contexto* (1995: 225, 230).

En este trabajo se tiene en cuenta esta tónica, dado el interés de generar y aprovechar un intercambio intersubjetivo. Precisamente para potenciarlo, se acude a lo que los metodólogos llaman el *contrato comunicativo*; es decir, un marco que da a conocer al informante el propósito de la entrevista, el tipo de contribución que se espera de él, así como los principios éticos a que se compromete el investigador.

La entrevista en profundidad tiene una estructura abierta en el sentido de que aunque el tópico de las preguntas o las preguntas en sí mismas, se ha previsto, el investigador privilegia el contexto durante el encuentro con el informante. Stake (1999) plantea que no existe prescripción metodológica alguna que obligue al estudioso a replicar las preguntas de una conversación a otra con un segundo sujeto. Apoyándose en Bogdan, Colás Bravo

apunta que la entrevista concebida en los términos que he referido

[...] se dirige al conocimiento de acontecimientos o actividades que no se pueden observar directamente. Los informantes en este caso no solo revelan sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que lo perciben (COLÁS, 1998: 276).

Por otra parte, Morse y Richards (2002) se refieren a la conveniencia de recoger información de parte de *key informants*, cuya participación o perspectiva en el fenómeno resulta de doble utilidad en el estudio. Por un lado, puede aportar información que no haya sido considerada o advertida por el observador; por otro, su enfoque del fenómeno puede servir para validar, ajustar o transformar la interpretación. Las autoras refieren que un recurso para obtener información de informantes clave es la conversación informal.

3. SEGUNDA PARTE

*I, too, have stories to tell, views
to unfold, images to impart...*

Clifford Geertz

3.1 OBSERVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

En este apartado se exponen las prácticas pedagógicas observadas. Tal exposición cobra la forma de un relato, pues —como se refiere en el ámbito de la investigación narrativa y hemos puntualizado en otro momento— este tipo de discurso es idóneo para referir el estudio de los fenómenos educativos.

La exposición que se presenta enseguida integra los hechos observados, así como las consideraciones y reflexiones que suscitan; de igual modo, incorpora información significativa para los fines de la investigación. En este sentido, la exposición no es un relato anecdótico, unidimensional sino una narración que se desplaza del plano del registro al del análisis y viceversa.

Este desplazamiento conlleva la necesidad discursiva de hacer pausas en la narración de los hechos observados para examinarlos. En otras palabras, no es un relato continuo su-peditado al devenir de los acontecimientos. Asimismo, en ocasiones implica desarticular la sucesión temporal de los eventos para ensamblarlos con base en su significatividad pedagógica. Es decir, las características esenciales de la narración que está por presentarse son resultado de la metodología y los propósitos propios de esta investigación y no de preferencias estilísticas.

Los relatos surgen de las notas de campo tomadas durante las observaciones, las cuales se registraron asumiendo que sintetizan un hecho y son elementos que permiten recuperar el ambiente físico en que tiene lugar el acontecimiento, su respectivo contexto humano y los numerosos intangibles presentes.

La experiencia de esta investigación dice que la expansión de las notas a través del relato genera una estructura que permite ubicar en ésta los aspectos relativos al creador plástico en su papel de enseñante. De hecho, esta expansión hace visibles aspectos de la intervención pedagógica del docente-creador que no se advierten con suficiente claridad en el momento mismo de la observación o la entrevista.

Por ejemplo, la sola observación de las sesiones de clase de Adolfo no muestran del todo la manera como integra la ética del creador plástico con la del docente, según se concibe él mismo; o, en el caso de Jonathan, cómo encara la responsabilidad que asume al reconocerse miembro de una tradición artístico-pedagógica en la FAD.³² En síntesis, es la narración en tanto artefacto estructurante lo que permite poner ante la vista la manera como el creador plástico media en el proceso de construcción del conocimiento artístico.

Antes de dar paso a la presentación de las observaciones, es importante reiterar que éstas conciernen a solo dos de los docentes a quienes se invitó a participar en el proyecto. Esto se debe a que solo en esos casos fue posible realizar el estudio en los términos planeados, a saber:

- En un aula-taller durante el desarrollo del curso.
- A lo largo de dos semestres escolares.
- En los momentos clave previstos en el diseño de la investigación.

En este sentido, cabe señalar que con los otros docentes invitados se presentaron circunstancias que impidieron llevar a cabo el plan debido a que:

- La cantidad de alumnos inscritos en sus cursos forzó un trabajo individualizado que implicaba dinámicas diferentes a las que se darían en un contexto grupal.
- El trabajo en el aula-taller consistía más bien en un acompañamiento individual centrado en los procesos de producción de los alumnos, por ello abierto a los plazos y condiciones que exigía la obtención de obras concretas.

No obstante lo anterior, realicé entrevistas con los docentes invitados pero no participantes en términos semejantes a los que empleé en los demás casos. Las perspectivas obtenidas se incorporan a las conclusiones del trabajo, lo que significa ponerlas en diálogo con la información recabada con base en el plan previsto.

32. Reitero que por razones éticas y metodológicas sustituí el nombre de los participantes en el estudio.

3.1.1 Primera observación. Adolfo

Adolfo tiene una presencia relevante en San Carlos. Se considera que su obra plástica tiene mérito por ser propositiva y por gestarse desde un conocimiento profundo del lenguaje pictórico, adquirido en la teoría y la práctica.

Lejano a cualquier extravagancia, se sabe que el lugar para encontrarlo es el aula-taller donde imparte sus clases. Es raro encontrarlo al centro de un corrillo en los andadores de la Academia, y si se le ve en éstos es de camino al aula-taller. Pero no se piense que va de prisa como quien evade el trato con los demás o manifiesta que le ocupa una cuestión de vida o muerte. No, su paso es natural. Mi percepción es que medita.

Son numerosos los estudiantes que pretenden tomar clase con él, bajo la expectativa de que podrían establecer una relación seria y productiva. Las entrevistas que levanté con algunos alumnos permiten observar que valoran su trayectoria y lo consideran un docente inmerso en el Arte.

En su momento accedió a participar en el estudio sin reticencias, pese a que nuestro trato había sido eventual y nunca habíamos sostenido una conversación fuera de las generalidades sociales. Se hubiera dicho que para invitarlo necesitaba la intercesión de alguna persona que nos tratara a los dos, pero lo abordé por mí mismo con los argumentos propios del estudio, que para él fueron suficientes. De hecho —y dado que el inicio del trabajo vendría semanas después de que aceptó mi petición—, en varias ocasiones me preguntó con curiosidad y entusiasmo cuándo empezaría a presentarme en su aula-taller.

Cuando por fin inicié las observaciones, gestó las condiciones necesarias para hacer posible mi investigación, en términos de introducirme con los estudiantes como un profesor-investigador que daría seguimiento a las sesiones en el marco de un estudio sobre enseñanza. Ciertamente, esta situación fue muy favorable porque legitimó mi permanencia en las clases justificando el acto de levantar diversos registros. Al paso, cabe señalar que la literatura acerca de observación se preocupa por los observados, pero también el observador se encuentra en un conflicto que, en este caso, se resolvió de principio.

A. Saber dibujar

Aquella tarde, Adolfo levantó la voz: “¡No me digas que sabes dibujar, eso no es cierto!”. De un momento a otro desapareció el profesor mesurado que, en una atmósfera transparente, promovía la participación de los alumnos en discusiones cuyo propósito era evaluar el trabajo que ellos mismos presentaban.

Un instante atrás, una estudiante había respondido: “Me gusta dibujar. Dibujo mucho. Sí sé dibujar”. Aunque su firmeza para responder empezaba a mostrar una fractura, todavía contestó poniendo en sus palabras un vigor que se iba diluyendo.

Eran aproximadamente las 6:30 de la tarde y había transcurrido más de la mitad de la clase. Corría el mes de octubre. Antes de que ella pusiera su trabajo a consideración del grupo, lo habían hecho dos estudiantes, cada cual a su turno. Como estaba acordado desde que inició el curso, dispusieron su trabajo sobre una mesa grande, ubicada al centro del aula-taller. Éste debía consistir en una serie de ejercicios desarrollados sobre cortes de papel no mayores de 50 x 40 cm. De esta forma, cada estudiante mostraba entre 12 y 20 ejercicios simultáneamente, los cuales ordenaba en la mesa.

La mesa revela un uso continuo: manchas, rayones, partes desgastadas. La superficie es de todos los colores y ninguno; sin duda puede entenderse como un objeto que narra décadas de la historia del aula-taller. Cuando no hay clase está vacía. En contraste, una mesa contigua se encuentra poblada de frascos, botes, trapos para limpieza, lápices y pinceles. A primera vista esta mesa parecería dar cuenta de la actividad de los estudiantes, pero el polvo acumulado habla en realidad de esfuerzos trancos, proyectos detenidos, ideas abandonadas.

La alumna colocó sobre la mesa 24 obras pequeñas trabajadas con técnica mixta. Sus compañeros manifestaban curiosidad, pues era la primera ocasión que ella mostraba su trabajo a pesar de lo avanzado del curso, iniciado en agosto. Terminó de colocar su trabajo en la mesa. Era posible hacer preguntas a la ponente y en efecto se hicieron:

—¿Es una serie o son varias?

—Es una sola serie. Son 24 piezas.

—¿Así se verá la obra definitiva?

—Sí. Puede ser que cambie algunos detalles, pero en general así va a ser.

—¿No pusiste esta parte donde no iba? —preguntó alguien que parecía descubrir una inconsistencia en el orden conforme al cual aquella estudiante había dispuesto las piezas.

—No, ahí está bien.

Transcurrieron cerca de diez minutos. A diferencia de lo que sucedía con otros estudiantes, la alumna no estaba mostrando la resolución de ejercicios concretos, prescritos por Adolfo, sino una especie de maqueta de su obra plástica. Es decir, no había cumplido una consigna del curso.

Era un trabajo alusivo al maíz. Al explicarlo refirió la intención de patentizar el transcurso biológico-social que va del grano a la tortilla. De ahí el uso de granos y mazorcas en las piezas, así como la preminencia de formas circulares...

Cuando los estudiantes mostraban la realización de ejercicios, durante la discusión se hacía notar el grado de éxito alcanzado, por ejemplo en: *a)* la composición; *b)* el conocimiento de un color o de las propiedades de un material; *c)* el uso de la carga; o *d)* el manejo de una herramienta concreta. Por su parte, el ponente refería su experiencia; mencionaba qué creía haber logrado, cómo había alcanzado ese logro y de qué manera habría de transferirlo a su proyecto plástico personal.

De hecho, Adolfo indicaba ejercicios para coadyuvar a la solución de problemas en las propuestas de los estudiantes del curso. En este sentido, y si bien podrían existir problemas similares en proyectos de distintas personas, los ejercicios se pensaban a la medida de cada quien. Esta situación implicaba una multiplicidad de diálogos en las sesiones, pero los alumnos y Adolfo estaban habituados a eso.

El diseño del curso pretendía sustraer a los participantes de su proyecto de producción individual con el propósito de hacerles ver otras posibilidades de expresión que, más adelante, podrían enriquecer su trabajo personal. Adolfo está convencido de la pertinencia de esta alternativa porque considera que todo artista requiere una visión amplia y expansiva de su lenguaje.

Podría objetarse que conducir el curso bajo tal premisa posterga el desarrollo de los proyectos de producción individuales e implica un ejercicio directivo de la docencia, pero mi observación fue que los proyectos se desenvuelven de manera más consistente después de los hallazgos de los estudiantes y Adolfo matiza la directividad de su planteo favoreciendo la discusión grupal.

Esa tarde, los estudiantes opinaron acerca del trabajo de su compañera. Hubo a quien el tema le pareció un acierto; quien relacionó la propuesta con obras de otros autores; quien expresó su deseo de que la idea cristalizara. Pero hubo también quien se refirió a la falta de unidad temático-formal; quien llamó la atención acerca de la necesidad de encontrar soluciones técnicas apropiadas; y quien sugirió el replanteamiento de algún aspecto. Era la tónica: opiniones de distinto orden, que en conjunto llegaban a representar un análisis inmediato del trabajo, no por inmediato menos útil para los estudiantes.

Gracias al ambiente crítico-colaborativo que se había consolidado en el grupo, los alumnos expusieron su punto de vista de manera franca. Pero sucedió que la alumna no mostró apertura, antes bien reivindicó su trabajo frente a lo que consideró juicios adversos, mencionando su propósito, explicando su contenido, requiriendo —precisamente— apertura. Esta actitud fue un primer nublado en la sesión.

Como siempre, Adolfo sería el último en tomar la palabra. Hasta antes de hacerlo asumía el papel de moderador, por lo que gestionaba la participación de cada miembro del grupo, pedía aclaraciones y se aseguraba de que cada persona hubiese dicho todo cuanto tenía que decir. Solo al agotarse las intervenciones, exponía su punto de vista. No reclamaba, por cierto, un sitio especial. En varias ocasiones lo escuché decir: “Como han dicho

tus compañeros...”. Recapitulaba, ponderaba y hacía agregados.

No de otra forma se dieron las cosas esa tarde. Solo que antes de exponer sus consideraciones hizo algunas preguntas, al parecer con la intención de comprender todavía más y mejor el trabajo de aquella alumna. La última fue: “¿Sabes dibujar?”. Entonces ella respondió sin titubeos: “Sí”.

—En el trabajo —señaló Adolfo—, se ve que no sabes dibujar. Cuando una persona sabe dibujar, se nota aunque su obra solo tenga manchas. Lo que veo es que no sabes dibujar.

—Me gusta dibujar. Dibujo mucho. Sí sé dibujar —replicó.

—¡No me digas que sabes dibujar; eso no es cierto! Tengo muchos años dando clases en la Academia y sé perfectamente cuando alguien sabe dibujar y cuando no. Te puedo decir que muy poca gente sabe dibujar. ¡Tú tienes que aprender a hacerlo!

Adolfo exclamaba lo anterior señalando el trabajo, el índice tembloroso a causa de ese inédito estado de ánimo. Con seguridad, nadie había visto a Adolfo reaccionar de esa manera. Por el contrario, los estudiantes estaban acostumbrados a un trato relajado, incluso. No sabía mucho de esto aquella estudiante porque solo había asistido a la primera clase, distante ya varias semanas. Sostener su palabra, así pudiera ser absurdo en aquellas circunstancias, la impulsó a rebatir:

—Pero sí se dibujar. He tenido buenos maestros. Dibujo todo el tiempo.

Adolfo escuchó, a la vez que miraba los trabajos negando con una leve oscilación de la cabeza. Otros estudiantes seguían el discurrir de su mirada. Estaba de pie. Como si el equilibrio pudiera faltarle, apoyó las manos sobre la mesa. Seguía negando, como quien se encuentra frente a lo inadmisibles. Había dicho “sé perfectamente cuando alguien sabe dibujar y cuando no”, asumiendo plenamente su saber en dos sentidos: como productor plástico y como docente.

Sobrevino un denso silencio. La sensación común era el azoro. La estudiante, sentada en un banco al lado contrario de Adolfo no atinaba a detener las manos que apretujaban la

bolsa de la cual había sacado los trabajos. Pasaron unos instantes que parecieron mucho tiempo. Por fin dijo Adolfo:

—No te puedo convencer si no te dejas convencer.

De haber seguido un curso natural, Adolfo hubiera sugerido el tipo de ejercicios que a la alumna le convenía, hubiera propuesto una cantidad de trabajos y un plazo de realización. Habría hecho, además, algunas prevenciones y hubiese relacionado la tarea con la de algún otro integrante del grupo. Pero no fue así. Adolfo consideró que si la estudiante estaba convencida de que sabía dibujar, no siendo así, estaba por demás seguir adelante. Quitó las manos de la mesa.

Se dio por terminada la sesión. Los alumnos apenas musitaron despedidas. Algo muy diferente a lo normal, pues el grupo se dispersaba entre fórmulas sonoras: “¡Bye!”, “¡Nos vemos!”, “¡Buenas noches!”, “¡Me llamas!”, “Nos mensajemos”.

Por supuesto, la reacción de Adolfo había mostrado el límite de su tolerancia, al mismo tiempo que había puesto de manifiesto algunos de los principios en que se asienta su práctica docente: la honestidad y la autocrítica.

¿Qué había observado yo en otras sesiones? En especial, una discusión centrada en cómo impulsar el proyecto artístico de cada persona. Encabezados por Adolfo, todos los miembros del grupo contribuían a ese propósito desde su punto de vista. Tocaría a cada quien decantar los comentarios recibidos.

Por ejemplo, uno de los miembros del grupo sentía contar con un dominio suficiente de los materiales y las técnicas para avanzar en su propuesta creativa. Era un estudiante de 45 años o más. Consideraba, al principio, que el curso debía ubicarse en un “nivel de perfeccionamiento”. Para él, la evidencia más clara de su dominio era, nada menos, que daba clases de Pintura. Sin embargo, a lo largo de las observaciones que realicé, fue siempre el estudiante más disciplinado, más modesto, más adherido a los planteamientos que hacía Adolfo.

Frecuentemente era el primero en poner a consideración su trabajo. Escuchaba atento las observaciones y era de quienes referían con más amplitud cómo había abordado la tarea y qué pensaba haber obtenido.

Cuando al inicio del curso presentó su propuesta creativa, Adolfo le preguntó si la adopción de la técnica había sido resultado de una exploración profunda de las técnicas pictóricas. Con el mismo estilo le preguntó si su paleta era la culminación de un conocimiento del color; y no de otra forma se refirió a su pincelada: “¿Decidiste aplanar la superficie porque no te convencen las texturas que puedes conseguir con el pincel?”.

Aquel alumno tuvo el impulso de responder “Sí” a todas las preguntas, pero éstas habían sido dirigidas a puntos críticos y prefirió callar. Después admitió que sus elecciones no habían surgido de una visión amplia e informada, como él mismo creía. Pero no se piense que lo admitió derrotado: lo asumió como quien tiene un horizonte a su alcance.

Adolfo sostiene la idea de que generalmente los estudiantes siguen una técnica, una paleta, una pincelada, un tema y un tipo de composición porque es lo que aprenden; y lo aprenden, a su vez, porque esas son las convicciones de sus profesores. En su proceso formativo, explica, no tienen oportunidad de abordar otras posibilidades. Bajo esas circunstancias, su adopción es acrítica y, en consecuencia, “no es auténtica”.

Frente a este hecho, uno de los objetivos de enseñanza que se plantea Adolfo es ensanchar el universo plástico de los alumnos. Piensa que para lograrlo debe pedirles que realicen aquello que *no* han intentado, aquello que *no* han contemplado, que *no* han visto siquiera.

En el caso del alumno a quien acabo de referirme, Adolfo le pidió que no usara un color plano, sino que trabajara matices; le pidió también que no solo empleara los colores por los que sentía “predilección” sino que utilizara otros más; y le pidió que dejara evidencia de la pincelada en vez de ocultarla a fuerza de engrosar la superficie. Cada petición constituía el ataque a un problema y daba lugar a una o más series de ejercicios.

Muy pronto los estudiantes comenzaron a advertir un enriquecimiento en el trabajo de su compañero. Él lo notó también: fue replanteando las ideas que manifestó al principio del curso, con excepción del tema y la composición. Adolfo tenía razón: las soluciones técnicas que aquel estudiante sentía “suyas” eran más bien un préstamo. Ahora estaba encontrando su propia manera de prosperar.

Pero se cumplía una condición en este caso: la ductilidad del estudiante. Él sí se dejó vencer, a diferencia de la otra alumna. Para Adolfo hay dos tipos de alumnos: *a)* Los que se dejan enseñar; y *b)* Los que no se dejan enseñar. Así me lo dijo cuando comentamos la forma en que se irritó esa tarde. Su experiencia le dice que aprender, en el seno de un posgrado, surge de un deseo interior, desde el cual las personas pueden reconfigurar sus conceptos y su visión del mundo, reconstruir sus procesos, abrirse a otras perspectivas.

B. Discutir para avanzar

La asignatura que imparte Adolfo es un Taller de Experimentación Plástica.³³ El nombre no le satisface, lo encuentra rebasado por el desarrollo del Arte. Él plantea que el concepto *experimentación* corresponde a un momento del quehacer plástico situado en los 70.

La denominación de la asignatura proviene de una reforma a la MAV llevada a cabo en los 80. Adolfo no recuerda haber participado en aquella reforma. De hecho expone “el lamento” de no haber participado en ésta ni en ninguna otra decisión académica. Ha sucedido, tan solo, que ha visto suprimirse del currículo asignaturas como Anatomía y Dibujo, imprescindibles a su juicio.

Parecería que al reclamar la presencia de Anatomía y Dibujo en los estudios, Adolfo se perfila como un docente tradicionalista, pero no es así: alumnos y profesores lo consideran un docente-productor actualizado, capaz de discurrir acerca de los planteos recientes

33. La presente investigación empezó a desarrollarse antes de que empezaran a aplicarse algunas reformas curriculares en el Programa de Maestría que imparte la FAD. Una de éstas se refleja en la denominación de asignaturas.

de las Artes Visuales.

Justamente de esta situación —piensa— surge la posibilidad de dinamizar los proyectos de sus estudiantes: “Puedo no aceptar cierto lenguaje, pero estoy obligado a saber cómo llevarlo a cabo”. En este sentido, se muestra contrario a la idea de orientar a sus alumnos por el camino que él sigue como productor. “Como maestro me doy a la tarea de abrir mis horizontes (lo que me sirve también como productor), porque no estoy de acuerdo con *una* visión, sino con una *multiplicidad* de opciones”.

A diferencia de lo que sucede en otras aulas-taller de pintura, donde al parecer la actividad se centra en los aspectos prácticos, en la de Adolfo prevalece la discusión. De hecho, quienes ocupan las instalaciones para pintar lo hacen generalmente fuera del horario de las sesiones, por ejemplo durante la mañana. Así no solo tienen la ventaja de contar con abundante luz natural sino que pueden trabajar sin perturbaciones y durante el tiempo que consideren necesario, pues la mayoría de las actividades de la MAV son vespertinas.

Un par de veces que busqué a Adolfo antes de su clase sin haber concertado una cita con anticipación, en el aula-taller encontré a una única alumna trabajando. En efecto, acomodada junto al amplísimo ventanal que permite la entrada del Sol a todo el espacio, y en efecto absorta en su labor.

¿Qué y cómo se discute? El centro de las discusiones es el trabajo de los estudiantes. En un primer momento, al inicio del curso, se trata de las obras que ellos dan por maduras o concluidas; posteriormente —y éste es el núcleo del semestre—, son los ejercicios indicados por Adolfo; hacia el final, son los trabajos personales vinculados a los proyectos creativos, a los cuales se ha transferido el provecho de los ejercicios.

Las discusiones se llevan a cabo de manera colectiva. Para Adolfo es importante que ningún estudiante quede fuera de la discusión. *Colaboración* es una palabra clave en su trabajo, pero no se opone a *trabajo individual*. La discusión —al cabo signo de tal dinámica colaborativa— implica esperar a que el grupo esté completo para iniciar las sesiones. Du-

rante el periodo de mi observación, este requerimiento representó un problema, en ocasiones de poca importancia pero a veces grave. Llegó a ocurrir que Adolfo y yo esperamos media hora o más a que el grupo se completara. Por esta razón él hablaba de un grupo “desordenado”. Se refería a una marcada impuntualidad, cuyo origen era —en su opinión— la manera en que los estudiantes habían trabajado el curso anterior bajo la conducción de otro profesor.

Tal impuntualidad traía de la mano una complicación más: resultaba imposible que en una misma clase se discutiera el trabajo de al menos cuatro estudiantes. Si se tiene en cuenta que el grupo era de diez personas, se comprende que discutir la tarea de tres alumnos cuando mucho, iba mermando de manera sensible la factibilidad de que el trabajo de los estudiantes recibiera una cantidad razonable de críticas y comentarios, en detrimento de los propósitos del curso y a despecho de los deseos de Adolfo.

En una de nuestras entrevistas le pedí un comentario sobre el tema. Se refirió entonces a que alguna vez impartió un curso para alumnos de licenciatura programado a partir de las ocho de la mañana. Conforme a su credo, no se permitió ser impuntual. Siempre inició su clase a la hora indicada. Al principio, recuerda, los alumnos daban muestras de estar adormilados; pero poco a poco una mayoría se disciplinó. Al final de aquel curso, un estudiante le expresó su agradecimiento en estos términos: “Gracias, maestro. Y gracias por intentar educarnos”.

Es manifiesto que la puntualidad tiene un valor moral para Adolfo, pero constituye también un recurso en términos del desarrollo del proyecto plástico de cada estudiante; es decir, en términos de productividad. Desde esta perspectiva tiene consecuencias desfavorables no poder discutir el trabajo de al menos cuatro alumnos en una misma sesión.

Las observaciones permitieron advertir que no todos los estudiantes del Taller participaban en la discusión de la misma manera: la enjundia, la cantidad de intervenciones y el enfoque eran distintos según las personas; pero el resultado era un mosaico de sumo interés, del que se desprendían sugerencias y posibilidades concretas.

En general, durante sus intervenciones, los estudiantes adoptaban dos puntos de vista alternadamente. Uno, que llamaría *académico*, se refiere a la capitalización de los aprendizajes teóricos construidos en/y a partir de las otras asignaturas de la MAV, y otro que llamaría *plástico*, relacionado con los aprendizajes experienciales surgidos de la producción y difusión de su obra. Ambos puntos de vista estaban mediados por los intereses e intenciones de cada alumno y podían presentar una mayor o menor elaboración.

Así, por ejemplo, se expresaban críticas y comentarios desde las esferas de la Estética, la Filosofía, la Teoría, Historia, Sociología, Psicología y Crítica de Arte, en los cuales podían subyacer —y se encontraban latentes, en efecto— preocupaciones relacionadas con el género, la contemporaneidad de la propuesta, la relación obra-público y el estilo personal. Había quien se mostraba en posesión de un sólido bagaje teórico; quien acusaba capacidad para relacionar teoría y práctica; y quien aportaba con base en su experiencia productiva.

Adolfo está interesado en recuperar esa diversidad. Se opone firmemente a la idea de perpetuar, a través de sus alumnos, una manera de concebir y realizar la Pintura. Abrir la discusión en su clase es una forma de permitir que ellos se manifiesten como seres individuales. En su opinión, la evidencia de que no crea seguidores es que la obra de sus exalumnos “no se parece” a lo que él hace.

C. Formato 4X

Concluía el segundo semestre de observación cuando se montó la exposición “4x” en una galería ubicada en las cercanías de la Ciudad Universitaria de la UNAM. Fue una muestra colectiva en la que participaron varios alumnos de Adolfo y él mismo, entre otros productores plásticos. La exposición partió de la idea de conjuntar trabajos de diversas temáticas y técnicas, cuyo denominador común fuera la medida de las obras: 4x. Esta experiencia es interesante porque ilustra la manera como Adolfo contrasta la docencia y la práctica profesional del Arte.

Semanas atrás, al finalizar una clase, Adolfo hizo la invitación a los estudiantes: “A reserva de darles más detalles los estoy invitando a participar en una exposición colectiva”. Tenía en las manos una pequeña pieza de fibracel sobre un bastidor, la cual levantó para continuar: “Solo hay que presentar trabajos de estas dimensiones”. Pasó el índice sobre el lado superior y el extremo derecho. “Es el tamaño de las impresiones fotográficas 4x. Puede ser cualquier tema, cualquier técnica”.

Como algunos estudiantes habían empezado a guardar sus pertenencias, no pusieron toda su atención al principio del aviso. Fue al escuchar “cualquier tema, cualquier técnica” que reaccionaron al llamado. Vinieron las preguntas:

—¿Qué?

—¿Puedes repetir, Adolfo?

—¿Para qué es?

Adolfo repitió: “Digo que los estoy invitando a una colectiva cerca de CU, muy cerca de la estación Copilco del metro. Se inaugura el 10 de junio. Se quiere juntar una buena cantidad de obras. Solo hay que presentar trabajos que midan 4x, el tamaño estándar de las impresiones fotográficas. No importa el tema (puede ser cualquiera), no importa la técnica (cada quien decide). Hay que tener el material listo una semana antes y ayudar al montaje”.

Se levantó un murmullo: “Ah, qué bueno”. “Uf, hay que hacer la obra”. “No tengo tiempo”. “¿Dónde es?”. “Ya es muy pronto”. “Yo sí la tomo”.

Creí que enseguida del aviso los estudiantes manifestarían un entusiasmo general; también pensé que la invitación de Adolfo respondía a su manera de asumir la enseñanza de las Artes. En ambos casos me equivoqué, pues no se presentó un estallido de entusiasmo ni Adolfo ubicó la invitación como parte de su intermediación docente.

Mi suposición tenía su origen en los siguientes motivos:

- En general, los alumnos se quejan frecuentemente de la falta de oportunidades para exponer su trabajo.
- Asimismo, sienten la necesidad de que la propia institución los ponga en contacto con los mediadores de la producción plástica profesional.
- Y, en general, se dicen conscientes de que participar en los canales de distribución del Arte puede implicar hacer concesiones que se reflejarían en su obra de un modo u otro, al menos al inicio de la carrera artística.
- Por su parte, una mayoría de los docentes-productores piensan que sería conveniente que la institución facilitara el acceso de los alumnos a espacios de difusión.
- De igual modo, algunos profesores sostienen que la planeación y montaje de una exposición debería ser un contenido tratado en el proceso de formación de los estudiantes.
- Y, por último, no son pocos los docentes que están convencidos de que exponer representa una experiencia de aprendizaje, por lo que debería ser una actividad promovida intencionalmente en el seno de la institución.

Todos los motivos giran en torno a un solo tópico, la distribución, de modo que se articulan entre sí de manera coherente y pueden expresarse en una sola premisa que consiste en la necesidad de que la institución escolar apoye la profesionalización de los alumnos-productores gestionando su acceso a los canales de distribución de las Artes. De aquí surgió mi suposición. El caso fue, sin embargo, que no se manifestó en la práctica.

Esto sembró numerosas interrogantes. Algunas atañen a la reacción de los alumnos, otras a la intermediación de Adolfo. Menciono las primeras:

- ¿Por qué los estudiantes parecían no considerar la invitación como una oportunidad para exponer?
- ¿Por qué parecían no valorar la intervención de Adolfo como una forma de gestión institucional?
- ¿Por qué parecían no estar dispuestos a producir o adaptar su producción a las dimensiones establecidas?

Y en cuanto a las segundas:

- ¿Por qué Adolfo ubicó aquella invitación fuera de su rol docente?
- ¿Por qué, ubicándola fuera, la planteó de todas maneras?

Algunos comentarios escuchados esa noche podrían perfilar claves interesantes acerca del comportamiento de los alumnos. Por ejemplo, hubo referencias a la lejanía del lugar respecto al edificio de la Academia e incluso de las Escuelas y Facultades de CU, y se especuló acerca de la influencia efectiva del CEII en la esfera de los productores y el público. De igual manera, se objetó el que se tratara de una muestra colectiva en la que participarían también productores ajenos a la FAD, y se encaró como un obstáculo la realización de obra *ex profeso* para la muestra o la adaptación de obra ya realizada.

Es decir, los comentarios aludieron a la existencia de un escenario ideal para exponer, que supone condiciones del siguiente orden: *a)* Ubicación del espacio; *b)* Influencia del espacio en el ámbito de la difusión; *c)* Categoría del evento; y *d)* Apertura a la obra personal. ¿Es reprochable este imaginario? No, sin duda. Lo reprochable podría ser que los estudiantes no lo hubiesen construido como parte de su proyecto profesional. Sin embargo, queda la fuerte impresión de que para algunas personas el dicho escenario ideal se impone a cualquier otra posibilidad, así ésta sea material, objetiva, nulificando opciones de difusión como la propuesta por Adolfo.

Observar los comentarios de los alumnos que sí respondieron a la invitación puede hacer luz sobre los hechos: “El CEII está bien comunicado”; “Está muy cerca de la estación Copilco del metro, en plena zona universitaria”; “Lo importante es exponer, hacer currículum”; “El CEII tiene actividades todo el año”; “Forma parte del circuito de espacios artísticos cercanos a CU”; “¿Por qué no hacer obra en tamaño 4x?”.

Entre un estudiante a favor de participar y otro en contra se dio un diálogo en los siguientes términos:

—Imagínate: hay que hacer la obra. Yo estoy trabajando en la mía, no tengo tiempo.

—Yo también, pero suena interesante. Llevo dos años sin exponer. En lo que va del año

no he expuesto, ¿y tú?

—Tampoco, pero prefiero exponer *mi* obra.

—¿Ya tienes contactos?

—No.

—Ahí tienes. ¡Vamos a probar!

—¿Y hacer obra por encargo?... Yo no.

—No la veas como encargo, puede salir algo bueno. Es un ejercicio.

—Además no sabes quién más va a exponer.

—No, pero está invitando Adolfo.

—Después me cuentas cómo te fue.

El diálogo pone de manifiesto que la posibilidad de participar enfrentó a cada estudiante a la disyuntiva de permanecer a la espera de condiciones ideales para exponer su obra o aceptar condiciones concretas. La primera vertiente privilegia la obra personal, el protagonismo y el rédito que brinda el espacio de difusión; la segunda, pondera la oportunidad de mostrarse, la experiencia de hacerlo y la puesta a prueba del oficio. Es decir, la invitación de Adolfo hizo emerger una tensión entre utopía y realidad.

En principio, es posible comprender y consentir ambas posiciones, pero si se tienen en cuenta los motivos referidos anteriormente, no deja de parecer que los argumentos en contra de participar en una muestra como “4X” son una manera de postergar el reto de salir a la luz. Por esto llamó mi atención el que las frecuentes discusiones del grupo acerca de la relación productor-obra-espectador no condujeran a todos los alumnos a la necesidad de confrontar su trabajo con el público. ¿A qué concepto del quehacer artístico responde la idea de salir a los espacios de difusión *solo* con aquella obra que el productor considera madura? ¿Qué ideas subyacen a la negativa de admitir la influencia de condiciones impuestas por el mediador sobre la obra propia?

El otro ángulo de los hechos, el que concierne al docente, también es de sumo interés. Para Adolfo, la invitación a participar en la exposición no se relacionó con su quehacer como profesor. Cuando toqué el tema durante una conversación telefónica con él cuyo objetivo era confirmar una cita, su respuesta fue contundente: “Eso no tiene nada que ver con las clases”.

Más adelante, al reunirnos, extendió sus consideraciones. Dijo que no relacionaba a los alumnos con las galerías porque él mismo no *está* en el mercado del Arte: “Yo exhibo, pero en centros culturales y nada más. De vez en cuando, si existe la posibilidad, en galerías”. Respecto a “4X” agregó que había invitado a sus alumnos, efectivamente, pero con ello no pretendía “sacarlos”; es decir, ubicarlos en el circuito de la distribución del Arte.

Mas, aún si estuviera en condiciones de ayudarlos a contactar con galeristas, Adolfo opina que se presentaría una situación con tintes paradójicos: tendría que conceder (y hacer conceder) que los criterios de validación académica son inoperantes en el mercado del Arte: “Lo que las galerías ven en la obra es si se vende o no. Pueden escoger gente que no tenga una preparación adecuada, si creen que su obra se venderá. Un grado académico no es competitivo en ese ambiente; en el mercado ya no vale nada”.

Al menos en México, la ruptura entre la formación de artistas (hay que pensar en los plásticos, pero también en los demás) en el seno de instituciones educativas y su participación *real* en el mercado es algo conocido, solo que el enfoque de Adolfo plantea la situación del docente que, teniendo claridad sobre este hecho, no puede sustraerse a la misión de formar artistas solventes en el plano de la técnica, a la vez que involucrados seriamente en la discusión del Arte. Esto es, como se observa, un tema de convicciones.

Acercando una ilustración citó el caso de Sergio Hernández, un exalumno suyo que expone con frecuencia en galerías y logra vender la mayor parte de su obra. En palabras de Adolfo, “tiene un éxito comercial bárbaro”. Según Adolfo, la clave de este éxito se encuentra en un buen trabajo de autopromoción, en ser “un excelente vendedor”. La cuestión es que esta habilidad no la adquirió ni desarrolló durante su formación académica.

Adolfo concluye: “En ese ámbito ya no me meto”. Por eso estaría de acuerdo en que los estudiantes recibieran un curso de mercadotecnia, como ellos mismos se lo han manifestado. Piensa que así tendrían elementos para saber “cómo es el mercado” y actuar conforme a sus reglas.

Quiero añadir que es revelador el giro lingüístico que empleó al delimitar el territorio de su intervención pedagógica, pues el carácter restrictivo de la frase *no me meto* se refuerza con la palabra *ya*, la cual no tiene como función denotar que antes, en el pasado, sí vinculaba a los alumnos con los mediadores del Arte, sino que agrega un tono enérgico a la frase. Es congruente, así, que Adolfo recorte su intermediación hasta el proceso de producción de las obras, dejando fuera de su rol docente cualquier acción encaminada a gestionar la difusión del trabajo plástico; de aquí que entendiera la invitación a “4X” como algo ajeno a la MAV.

Cabe decir, en este contexto, que días antes de la declaración anterior, me había dado su punto de vista sobre el montaje de la exposición de alumnos egresados que ha tenido lugar en las galerías de la Academia los últimos años y continúa al momento de rendir esta tesis. En síntesis, está en desacuerdo con el hecho de que las obras sean sometidas a una selección. “Yo no creo que sea conveniente que se haga una selección, dado que todos son alumnos, son producto de la escuela: Eso es lo que hacemos”. Lo importante de estas palabras es que parten del siguiente razonamiento: si la institución escolar cuenta con un espacio de difusión, éste debería ser administrado en la lógica del proyecto escolar, y por lo tanto de manera inclusiva, no con base en criterios de otro tipo, que a la postre se traducen en la exclusión de algunos estudiantes. “Muchos alumnos no exhiben por no someterse a una selección”.

3.1.2 Segunda observación. *Jonathan*

Jonathan pertenece a una generación que ha reconfigurado su visión y práctica del Arte en las últimas dos décadas. Mi trato con él —mucho más frecuente del que sostenía con Adolfo hasta antes de iniciar este estudio— reporta que en su formación se privilegiaron los aspectos técnicos, los que conciernen a la Historia del Arte y otros más de carácter anecdótico, valiosos porque de ellos dimana su sentido de pertenencia a una tradición: la tradición de la Academia de San Carlos. A nadie como a Jonathan he escuchado rememorar sus años de estudiante y su relación con profesores clave.

Este último aspecto es importante para mi trabajo porque durante nuestras conversaciones Jonathan llegó a expresar que recibía consejos de una destacada profesora “para cuando tú seas maestro de la Academia”. Ocupado de su presente, sumergido en la esfera del Arte, el joven Jonathan no había trazado todas las líneas de su futuro, pero acaso por haber identificado algunos rasgos en él, aquella artista-profesora le estaba proponiendo ser enseñante. Los consejos que recuerda tienen una esencia ética: qué hacer y qué no hacer en beneficio de los futuros artistas.

Ya como creador y docente, las expresiones contemporáneas del Arte, así como la multiplicidad de perspectivas para su comprensión y estudio —por ejemplo: sociológicas, políticas, semióticas, de género... y por supuesto transdisciplinares— condujeron a Jonathan a emprender un proceso de autoformación permanente. Por eso he iniciado diciendo que ha reconfigurado su visión y práctica del Arte. Debo decirlo mejor: *reconfigura*.

Lo impulsó algo más: la irrupción de los medios digitales en la fotografía. Si bien la digitalización impactó una mayoría de las actividades sociales, tuvo un efecto polarizador entre los productores de imagen fotográfica a lo largo de los años 90 e incluso existen resonancias hoy mismo, al mediar la segunda década del siglo XXI. De un lado se colocaron quienes rechazaban el empleo de los recursos digitales; del otro, los que estaban dispuestos a explorarlos. Jonathan se ubicó en el segundo grupo, no sin pasar por las dudas y crisis propias de un quiebre paradigmático.

Cuando hablamos del tema durante el desarrollo de esta investigación, citó que una de las razones que lo llevaron a estudiar la potencia artística del universo digital fue advertir que sus alumnos encontraban en éste los recursos que requerían. Esta situación le planteaba una demanda insoslayable: conocer los diversos ángulos de la digitalización en el ámbito de la plástica.

En el transcurso de esta investigación, fue palpable que Jonathan concilia de manera consciente los paradigmas tradicional y digital. En este sentido, asume como una disyuntiva falsa fotografía analógica-fotografía digital, pues está convencido de que ambas perspectivas aportan al conocimiento artístico y, desde ahí, a la creación. Esta posibilidad, esta síntesis, esta integración es una oferta básica en los cursos de Jonathan.

A. Autorretrato

La primera sesión del curso tuvo lugar en el tercer piso de la Academia. El trabajo inició alrededor de las cuatro de la tarde. Como corresponde a agosto, era una tarde soleada y calurosa, iluminada a su punto máximo por el Sol.

A manera de un anfitrión, Jonathan había dispuesto una mesa al centro del aula-taller y las sillas suficientes para recibir a los estudiantes, nueve en total, de los que quedarían solo siete a las pocas semanas.

Aunque espacioso, el lugar se pobló rápidamente —y se diría en su totalidad— con la sola presencia de aquel grupo de estudiantes de nuevo ingreso, todo entusiasmo y expectativa. Jonathan dijo que ese lugar era parte del área de trabajo, el cual se empleaba como estudio fotográfico gracias a la abundante luz que entra por los gigantescos ventanales.

Los estudiantes prestaron atención a los ventanales: uno en el muro poniente, otro en el norte. Por una afortunada circunstancia, esa tarde podía verse con nitidez el confín de la ciudad hacia el Norte, marcado por el Cerro del Chiquihuite, inconfundible por tener en su cima altas torres para la repetición de transmisiones de radio y televisión. Pensé que

Jonathan, el anfitrión, les había preparado como regalo un paisaje fugaz que reclamaba su registro fotográfico.

Después de presentarse, Jonathan expuso las generalidades del trabajo con un énfasis en la necesidad de consolidar una relación humana entre todos los participantes. Citó las palabras respeto, tolerancia, reconocimiento. Asimismo, planteó que su propuesta de trabajo consistía en que durante el curso todos los estudiantes desarrollaran un proyecto centrado en el autorretrato. Sería más adelante, en el segundo curso, cuando podrían trabajar su proyecto personal.

Conviene referir que para postular a los estudios de la MAV, los estudiantes deben presentar un “Ensayo académico de investigación”, que consiste en un documento formal donde bosquejan el proyecto personal que piensan desarrollar durante los estudios. En general, este documento se erige en la piedra de toque de cada estudiante y determina el rumbo de su trabajo. De este modo, el planteamiento de Jonathan significaba, en apariencia, posponer un semestre el arranque efectivo del proyecto.

De hecho, hasta donde yo sabía, los docentes-productores (y en general quienes están a cargo de un taller) propician el desarrollo de las ideas propias de los estudiantes, al punto que este objetivo determina las características del curso. En algunos documentos curriculares suele leerse esto o una leyenda semejante: “Temas a consideración, según los proyectos de investigación de los estudiantes”.

Jonathan reconoce que la posibilidad de estructurar los cursos a partir de las necesidades de los estudiantes tiene su propia justificación y ventajas, e implica la puesta en práctica de estrategias de intervención docente específicas. No objeta este diseño. Él mismo me introdujo con Jazmín, una colega profesora de la MAV, para hablar con ella acerca de la manera como instrumenta su curso, que es de este tipo.

Efectivamente, sostuvimos algunas entrevistas, en una de las cuales tocó el punto. Nuestra conversación fluía al cobijo de las gruesas paredes del aula-taller, lo cual daba a la

situación cierto carácter de intimidad. Digamos que Jazmín expresaba sus ideas con el tono de una confesión, y yo escuchaba con la sensación de quien tiene la fortuna de acceder a la intimidad de otra persona. Nadie más estaba en el taller.

En cierto momento, ella dijo algo que sentí como un chispazo: “Trato de entender cómo puede servir mi Taller a su proyecto”. Sí, un chispazo. Antes de pronunciar aquella frase, había señalado que dedica la primera semana de su curso a entrevistar a sus nuevos alumnos. Gracias a la entrevista, puede delinear sus perfiles y señalar las pautas de trabajo que norman el Taller; pero también —y sobre todo— conoce de viva voz sus proyectos plásticos. Esto, “conocer de viva voz” un proyecto plástico, es distinto de aproximarse a éste mediante a cualquier formalización académica porque hace posible recuperar aspectos intangibles, decisivos en su conformación y desarrollo. Por ejemplo, cuáles son sus más hondas motivaciones.

Estoy diciendo que Jazmín obtiene elementos muy valiosos para regular su intervención docente gracias a que entrevista a sus nuevos alumnos. Imaginemos dos escenarios: en el primero, una profesora entrevista a sus nuevos alumnos; en el segundo, no. Me parece que saltan a la vista las bondades del primer caso. En éste surgen condiciones favorables para que los alumnos y la profesora interactúen a favor de la construcción de conocimiento artístico y lo transfieran de manera efectiva a la concreción de obra.

Conviene subrayar que las necesidades de los estudiantes constituyen el eje del diseño programático, y no los contenidos teóricos, metodológicos o prácticos. Esta perspectiva significa que Jazmín se asume como un recurso al servicio de los estudiantes, de manera que subvierte toda posición magicentrista.

En raras ocasiones —me dijo— el proyecto plástico que exponen sus nuevos alumnos se arraiga en la naturaleza del Taller que ella conduce; en realidad, lo común es que se ubiquen en otro lenguaje. Pero que no se relacionen de manera directa con el Taller, no significa que éste deje de ofrecer aportes a los proyectos. En la práctica —me dijo—, cursar el Taller resulta muy importante para una mayoría de los estudiantes en la medida que

consolidan, transfieren, reelaboran o construyen conocimiento artístico susceptible de ser aprovechado en su trabajo personal, independientemente de cuál sea el lenguaje donde se realiza.

Quiero hacer notar cómo Jazmín busca identificar aquella parte de los proyectos de sus nuevos alumnos donde el Taller puede incidir sin desvirtuarlos. Su frase: “Trato de entender cómo puede servir mi Taller a su proyecto” es, en este sentido, el planteamiento de un problema de enseñanza en el campo de la imagen, cuya solución supone:

- Primero, un trabajo principalmente individualizado a lo largo del curso; y
- Segundo, propiciar la imbricación del curso y el proyecto.

Mi observación es que al cabo de un semestre lectivo los participantes del Taller encuentran fecundas posibilidades plásticas y reaprenden a valorar el papel de la sorpresa en el acto creativo. Ambos aportes son constitutivos del artista y, por ende, imprescindibles. ¿Podrían ser resultado de un proceso informal e, incluso, de la casualidad?... Tal vez. Pero lo relevante aquí es que son fruto de una reflexión y acción pedagógicas que sustraen la enseñanza del arte de la sola y simple espontaneidad.

De vuelta al caso de Jonathan, ¿por qué todos los estudiantes habrían de desarrollar el mismo trabajo?; ¿qué ocurriría si el autorretrato no entraba en sus intereses?; ¿cuál era la necesidad de abordar una misma temática?; ¿se trata de una arbitrariedad?

Jonathan tenía, por supuesto, una justificación: Es imprescindible que el productor que utiliza la cámara fotográfica se haya enfrentado a ella. El conocimiento que surge de esta confrontación no se obtiene por ningún otro medio, no lo aporta ninguna otra experiencia. ¿Cómo emplear la cámara de manera solvente, creativa, sin haberla desafiado?

Meses después, los estudiantes coincidirían en lo provechoso del proyecto. Más aún, reconocerían que realizarlo había significado —como Jonathan lo anticipó— un avance significativo en su propio autoconocimiento; y añadirían que esta evolución los situaba en mejores condiciones frente a su propio proyecto de producción plástica. Es decir, trabajar

el autorretrato como consigna no había representado una dilación inútil sino una estación fecunda.

La propuesta de Jonathan tenía, pues, una profunda raíz pedagógica en el sentido de estar articulada en torno al objetivo de generar una especie de zona de desarrollo próximo para acercar al productor a sus objetos de estudio o contemplación. Solicitar el autorretrato tendía a suscitar la búsqueda y adopción de estrategias para ver. Vienen a cuento las palabras de Eisner: “Ver representa un logro”.

Cuando conversamos sobre la cuestión, recordó que Kati Horna —formadora de varias generaciones de fotógrafos en la Academia de San Carlos— insistía en la necesidad de conocerse a uno mismo como parte de los retos que hacen al artista. Ella propuso a numerosos estudiantes abordar el autorretrato. Jonathan comprendió las bondades de este ejercicio y decidió explotarlo en su labor docente. La intención que persigue, su instrumentación y los resultados que prevé acusan una reflexión pedagógica, la cual proviene de la ejemplaridad de Horna y su propia experiencia capitalizada en función de su ser docente. Este aspecto es interesante en el sentido que muestra cómo una práctica docente específica se alimenta de otra. O, en otras palabras, como un docente-productor adquiere conocimiento pedagógico por moldeamiento.

Al fin del curso, los alumnos mostraron —se mostraron— el ensayo visual. Fue sobrecolector advertir cómo solo poco a poco y tras una lucha consigo mismos revelaron su rostro al espectador. Mirando los ensayos recordé fragmentos de un texto mexicana acerca del maestro:

*Pone un espejo delante de los otros,
los hace cuerdos y cuidadosos,
hace que en ellos aparezca una cara...*³⁴

34. Miguel León-Portilla (2006). *Filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. México: UNAM, 467 pp.

En efecto, una mayoría de los ensayos ofrecía rostros, aviniéndose a la idea de que el autorretrato ofrece una representación de la cara. Pero rara vez eran rostros tomados de manera directa y transparente. Sombras o interruptores físicos desdibujaban las facciones. Otros ensayos mostraban partes del cuerpo, algunos más solo cosas que hablaban del sujeto. Aunque hubiera sido posible hablar de evasión, lo cierto es que el trabajo acreditaba la valentía de autoexplorarse, de sondearse uno mismo.

La consigna de trabajo que plantea Jonathan pone de manifiesto una madurez docente en el sentido de que privilegia a los estudiantes por encima de los aspectos técnicos propios de su campo. Al margen de que desarrollar la consigna conlleva la resolución de problemas técnicos, su principal demanda se presenta en el plano de la persona. Este ángulo es lo que muestra de manera patente que la intervención pedagógica de Jonathan está centrada en los alumnos.

B. Presentación de proyecto

¿Cómo se desarrolla un proyecto plástico de producción personal? ¿Cómo se sustenta en el ámbito de una Facultad de Artes? ¿Cómo se somete a la discusión y juicio de otros? He aquí el grupo de problemas que lo trascienden todo en la MAV. He aquí la cuestión que ocupa a la comunidad docente y estudiantil de la Academia de San Carlos. Es este su propio Alfa y Omega.

Un cuatro de octubre, Adia, estudiante del tercer semestre, presentó a sus compañeros de nuevo ingreso su proyecto de investigación en el seno del Taller de experimentación. Se trataba de un proyecto reconfigurado a consecuencia del trabajo que desempeñó durante los dos semestres anteriores bajo la conducción de Jonathan. El nuevo tema que abrazó Adia fue el autorretrato. Cuando Jonathan lo presentó a sus alumnos dijo: “Yo no sé si se enamoró del tema o se enamoró de ella misma”. Enseguida de las risas que produjo su comentario, agregó: “Un tema en común se puede individualizar y llevarse a un nivel bastante alto”.

Durante la mayor parte de aquella sesión, Adia expuso la manera en que su trabajo pasó de ser un ejercicio a un compromiso de búsqueda personal y artística. Su exposición incluyó una presentación, la cual permitió conocer aspectos del proceso creativo, los productos finales y las principales consideraciones que daban sentido al proyecto.

De esta manera, aquella clase representó un episodio para responder las preguntas planteadas arriba: ¿Cómo se desarrolla un proyecto plástico de producción personal? ¿Cómo se sustenta en el ámbito de una Facultad de Artes? ¿Cómo se somete a la discusión y juicio de otros? Claro está que la manera de responder fue, en concreto, la de Adia.

Distaba de ser común que un estudiante sea convocado para mostrar el avance de su investigación, incluso en un marco informal. Por supuesto, en sus múltiples interacciones los alumnos conocen y dan a conocer el progreso de su trabajo, pero trasladar esta situación a una clase no solo implica el respaldo del docente sino que obliga al estudiante a clarificar para sí el proceso que lo ha llevado al punto donde se encuentra. Dado este marco, el hecho de que Jonathan hubiera pedido a Adia la presentación del avance de su proyecto ante otros alumnos representó para mí un acto inédito.

Otra posibilidad hubiera sido que el propio Jonathan hablara de su fotografía, trayectoria y experiencia; pero él está convencido de que ubicar su obra como un paradigma —así sea con un propósito didáctico— pone en riesgo la independencia de sus alumnos, pues podría perturbar el desarrollo de su identidad artística. Recuerda que Kati Horna tenía como principio no mostrar su trabajo a los alumnos: “Si lo ven, querrán imitarme para complacerme”.

Aunque para Jonathan tiene importancia que sus alumnos sepan que él es productor, renuncia a mostrar su obra. En este sentido, la participación de Adia constituyó un arreglo intencionado para tender algunas orientaciones respecto a cómo abordar la documentación del proyecto personal.

En otras palabras, representó una estrategia didáctica diseñada por Jonathan que concilió

los siguientes elementos: *a)* Una norma autoimpuesta, según la cual no es conveniente mostrar la obra propia; *b)* Un imperativo de la asignatura, consistente en aportar elementos para que los alumnos puedan encarar el desarrollo y justificación de su proyecto plástico; y *c)* Una opción didáctica efectiva basada en la presentación de un ejemplo.

Una mirada superficial sobre el problema llevaría a concluir que esta estrategia ha estado siempre ahí, de tal suerte que ponerla en marcha dependía, tan solo, de tomarla. Sin embargo, no es así. Desde mi punto de vista, el arreglo es posible solamente si el productor-docente cumple las siguientes condiciones:

- Aceptar como una exigencia, en el marco de una entidad universitaria dedicada a la enseñanza de las Artes, la necesidad de documentar el proyecto creativo.
- Estar consciente de que documentar el proyecto creativo representa una actividad compleja, por eso mismo formativa y profesionalizante.
- Admitir que el proceso de enseñanza puede tener lugar sin que el docente ocupe el discurso principal.
- Entender que las soluciones a los problemas que plantea el proceso de instrucción pueden provenir del trabajo desarrollado por los propios estudiantes.
- Comprender que su papel puede consistir en el diseño de situaciones de aprendizaje insertas en un plan general, cuya ejecución puede ponerse en manos de los estudiantes.

Como se observa, las condiciones mencionadas convergen en un escenario: la superación del enfoque magicentrista; en consecuencia, el planteo que tuvo lugar aquella tarde fue posible gracias al posicionamiento no-magicentrista de Jonathan.

¿Esto lo singulariza? ¿Habría que destacar su actuación? ¿No son muchos los docentes que definen su práctica en contra del magicentrismo? Pese a que este trabajo no se propuso reunir información que permita responder estas preguntas, una presunción general y la mía propia, es que las prácticas magicentristas siguen presentes, de modo que no son mayoría los docentes que cumplen las condiciones mencionadas arriba, en virtud de las cuales Jonathan requirió la participación de Adia.

Parece evidente que al centrar su preocupación en los alumnos, Jonathan pone en primer

plano aquello que beneficie el desarrollo de éstos y no su posible protagonismo docente. Esta actitud, volcada hacia el provecho de los estudiantes, se comprueba en la manera en que aborda la evaluación del curso, pues ahí donde tradicionalmente los docentes se arrojan un completo control sobre la toma de decisiones, Jonathan viene realizando una práctica corresponsabilizada.

C. La evaluación final

El día convenido me encontré con Adolfo en el patio central de la Academia, al pie de la escalera que conduce a la planta alta. Venía acompañado de una joven y un muchacho a quienes yo no conocía. Se trataba, quizá, de alumnos del programa de Educación Continua.³⁵ Nos saludamos. Había pasado casi un año desde que iniciamos un trato más constante y eso se reflejaba en nuestro saludo.

Era la una de la tarde. A través del domo francés que cubre todo el patio, el Sol iluminaba hasta el rincón más apartado. Empezaba el verano. El motivo de nuestro encuentro era participar en la evaluación de los alumnos de Jonathan: él como experto, yo como observador en el marco de este proyecto de investigación.

Caminamos hacia el aula-taller. Ya nos esperaba. Aunque garabateaba sobre unas hojas, era claro que estaba pendiente de oírnos llegar. Nos saludamos. No dejó de embargarme una emoción singular el compartir con ellos un evento pedagógico. Había interactuado con ambos durante varios meses y estaba concluyendo el levantamiento de información para esta tesis. La palabra “evaluación” —pensé— también valía para mí.

De aquel lugar nos dirigimos al “anexo”, un piso más arriba. Mientras subíamos, Jonathan comentó que allí habría más espacio para ver los trabajos de sus alumnos. Abrió el grueso candado. Abatió las puertas. La luz era imponente. Tenía preparadas las carpetas de tra-

35. Además de los estudios de MAV, la Academia de San Carlos es sede de los estudios de Educación Continua, los cuales se ofrecen al público en general. Esto significa que en el plantel convergen dos poblaciones: la de estudiantes de Posgrado y la de estudiantes que toman cursos libres.

bajo de los estudiantes, las cuales incluían impresiones en papel, hojas de contactos y un trabajo escrito que se refería a las imágenes. Además, había traído de su archivo trabajos realizados por los alumnos el semestre anterior.

He dicho “carpetas” citando las palabras de Jonathan, pero el lector estará advirtiendo que se trata de *portafolios* en el sentido que lo refieren las corrientes de la evaluación que ponderan el proceso de aprendizaje tanto como el producto (ALFAGEME, 2007; BARRAGÁN, 2000). Yo no sabía de la existencia de los portafolios. Verlos me reveló en qué medida Jonathan está comprometido con la formación de sus alumnos.

Es verdad que en otras aulas-taller permanecen los trabajos realizados por los participantes, pero es evidente que están ahí por cualquier razón, excepto conservarlos como evidencia de un recorrido a través del conocimiento artístico. Diría, inclusive, que no se recuperan en procesos de análisis o retroalimentación; menos aún de evaluación de logros.

Adolfo se comportaba con naturalidad, sinceramente dispuesto a tomar parte en la jornada. Quien lo hubiese visto ese día, no creería que días antes había expresado sorpresa ante la invitación de Jonathan. Para Adolfo, el contacto entre los profesores de la Academia se ha reducido al mínimo. Él mismo confiesa que trata a muy pocos y que casi limita su trato al saludo. Por eso le resultaba inesperado un trabajo conjunto.

Sin embargo, ésta era la segunda ocasión en que Jonathan lo invitaba como coevaluador. Lo había hecho el semestre pasado, de tal modo que la participación de Adolfo cerraría un ciclo de manera coherente, pues habría evaluado a los mismos estudiantes en dos momentos de su formación.

Por otra parte, Jonathan me había expresado que —en su opinión— entre el colectivo docente de la Academia, Adolfo se distinguía por su juicio crítico, su capacidad para ponderar los varios factores que explican el avance de una propuesta creativa, y sobre todo por su conocimiento profundo de la fotografía. No dejó de celebrar que se conjuntaran felices circunstancias: él contaría con el apoyo de Adolfo y yo podría observar a los dos en

un proceso de evaluación sin precedente —estas son palabras mías— en San Carlos.

Jonathan fue colocando la obra de los estudiantes sobre las grandes mesas. Este término, *obra*, fue precisamente el que utilizó Jonathan a lo largo de la sesión. Para mí fue significativo que no se refiriera a los productos como trabajos escolares sino como *obras*. Parecía dejar su rol docente un paso atrás para acercarse al resultado del proceso educativo desde el punto de vista del artista o curador.

Adolfo examinó los trabajos en silencio la mayor parte del tiempo. En ocasiones tomaba de la mesa alguno para revisarlo a detalle o para evitar los reflejos causados por la incidencia de la luz. Observaba con atención, pero invertía mucho menos tiempo del que habían tomado los propios estudiantes unos días antes, durante la sesión de evaluación grupal a la cual también asistí.

En efecto, acordé con Jonathan observar la sesión de coevaluación que programó como etapa final del curso. No se trata de un procedimiento al que Jonathan llegó espontáneamente, no: es un recurso metodológico formal cargado de sentido. En varias ocasiones me informó que estaba interesado en su formación pedagógica y, hasta el momento, creía haber instrumentado lo aprendido en diversos cursos impartidos por la UNAM. Considerar la coevaluación es una muestra de ello.

Otros profesores involucran a los estudiantes en la evaluación de los resultados, pero sé —por comentarios consistentes que utilizo ahora bajo un criterio de triangulación— que esta actividad tiene un carácter informal. Lo distintivo en el caso de Jonathan es que representa un elemento clave para completar un entramado de perspectivas tendiente a justipreciar el mérito del trabajo realizado durante el curso.

Cuando Jonathan consideraba que Adolfo había terminado el examen de la obra de un alumno, le ofrecía el trabajo escrito. Evidentemente lo leía a saltos, pues no tardaba en revisarlo. Enseguida, Jonathan mostraba los materiales que había traído del archivo.

Adolfo daba muestras de recordarlos, pues —como dije— participó en su evaluación el

semestre anterior. En algunos casos se refirió de manera entusiasta a los avances logrados; en otros manifestó cierta decepción frente a obras que “significaban un retroceso”.

Varias veces durante la sesión, ambos docentes-productores tuvieron un diálogo en el que remarcaban conceptos como: *lenguaje, poética, intención, oficio*; y expresiones como: “Va bien”, “Se encontró”, “No se atreve”...

Jonathan está preocupado en verdad por la evaluación. Invitar a una tercera persona es una respuesta al problema. No es que transfiera a alguien más la responsabilidad de juzgar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes: es la necesidad de convalidar sus propios juicios.

De acuerdo con la explicación que hace a sus alumnos en la primera clase, la evaluación final será el resultado de las siguientes acciones: *a)* Evaluación del avance; *b)* Evaluación de las obras; *c)* Evaluación entre los miembros del grupo; y *d)* Evaluación por otro profesor del programa.

Su explicación permite advertir que, dicho en jerga técnica, se contempla:

- Evaluación del proceso de aprendizaje a partir de evidencias.
- Evaluación de los productos con base en el contraste entre los objetivos expuestos en un proyecto de trabajo y las obras concretas.
- Evaluación de pares, teniendo como base los productos generados y las experiencias de aprendizaje compartidas.
- Autoevaluación a partir de una reflexión centrada en los logros alcanzados.
- Y evaluación externa a cargo de un experto.

Cada una de las vertientes señaladas tiene una ponderación en el esquema de Jonathan, la cual expresa en porcentaje. Desde luego, él asume la evaluación del proceso y la evaluación de producto, cuyas ponderaciones sumadas arrojan el mayor peso sobre la evaluación final, pero es relevante que contemple la autoevaluación, la evaluación de pares y que considere un juicio externo.

En gran medida, la relevancia de este hecho reside en que Jonathan no se arroga la facultad de evaluar, sino que pluraliza la cuestión. Renuncia a un protagonismo docente, al mismo tiempo que enriquece los considerandos que explican la calificación de cada estudiante. De acuerdo con la información que recabé a través de la observación y entrevistas, esta manera de proceder es exclusiva de Jonathan.

Sin embargo, manifiesta que aún no ha encontrado la forma definitiva de su estrategia de evaluación. Sucede que pese al cuidado que ya ponía en este renglón de su práctica docente —pues tomaba en cuenta la autoevaluación— tuvo que responder a la inconformidad de alumnos que alegaban haber sido evaluados de manera injusta. El sentirse cuestionado lo movió a buscar una alternativa de evaluación más robusta.

Jonathan advierte con gran claridad que la evaluación se encuentra en el centro de tensiones éticas, académicas y de intereses, por eso reconstruyó sus mecanismos de evaluación y con ello parte su práctica docente. Un aspecto que fortaleció fue el encuadre del curso. Mi observación revela que toma dos sesiones para abordarlo a fin de puntualizar los aspectos organizativos y de contenidos, así como los que conciernen a las actividades por realizar.

Aunque trabaja con los mismos alumnos durante dos semestres, cada cual con su calendario administrativo, créditos y evaluaciones, Jonathan plantea un plan general dividido en dos partes (para un primer semestre y para el segundo), cuyo sentido y pretensiones indica en el encuadre. Como he dicho en apartados anteriores, en la primera todos los estudiantes deben desarrollar un mismo tema, el autorretrato; en la segunda, avanzar en su propuesta creativa.

Jonathan ha sostenido este modelo los últimos años a pesar de que no son pocos los alumnos que, al principio, ven la primera parte como una distracción. Solo al final terminan reconociendo que sin la experiencia de “ponerse al otro lado de la cámara” sus propuestas creativas estarían faltas de una verdadera compenetración con su instrumento.

Precisamente, durante la jornada de evaluación Adolfo se refirió a la manera en que una mayoría de los estudiantes había avanzado, según se podía observar al comparar los trabajos realizados unos meses atrás. Señaló un salto cualitativo, un cambio a profundidad.

Aquella sesión de evaluación transcurrió en un ambiente cordial. A pesar de la relevancia del hecho, ni Adolfo ni Jonathan manifestaron tensión o duda. Pude observar gran coincidencia en los comentarios con que se referían a ciertos productos. Ciertamente, Adolfo manifestaba un conocimiento agudo y sensible de los aspectos temáticos y técnicos del trabajo. Lo que no me era posible descubrir era el juicio que se iba formando sobre cada propuesta.

Paralelo al examen de las obras, ambos sostenían un diálogo poblado de referencias a otros momentos de la Academia. El aula-taller, un mueble, alguna circunstancia del ambiente, los llevaba a evocar sucesos pretéritos. Consideré la urgencia de que alguien registre la vida cotidiana de San Carlos.

Después de haber examinado todos los trabajos Adolfo dio un repaso final. Me miró y dijo: “¿Tú cómo ves, Maestro?”. Me aferré al motivo de mi presencia ahí para reprimir mi comentario. Jonathan, por su parte, comprendiendo que Adolfo estaba listo para emitir su juicio, se levantó del banco donde había permanecido y le pidió que anotara las calificaciones que asignaría. Así lo hizo.

Adolfo y yo salimos del “anexo”. Jonathan obtendría los resultados finales a solas.

A MANERA DE CONCLUSIONES

El presente trabajo aporta conocimiento acerca de la enseñanza de las Artes, tal como tiene lugar en la Maestría en Artes y Diseño que se imparte en la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. Las preguntas de investigación que orientaron su desarrollo fueron:

- ¿Cómo asume el docente de la MAV su ser docente?
- ¿Cómo asume su ser productor plástico?
- ¿Cómo integra ambas actividades?
- ¿Cuáles son los principios que orientan su práctica docente?

A lo largo de la indagación, las preguntas mostraron su peso específico. Se trata de cuestionamientos de gran alcance, bajo los cuales se encuentra una compleja tensión entre lo personal, lo institucional, lo social y las demandas concretas de los estudiantes.

Para llevar a cabo la investigación, adopté un enfoque interpretativo y, alineado con éste, acudí al estudio de casos, la observación y la entrevista en profundidad. Para reportar el resultado de las observaciones apelé a la narración, por lo que este trabajo participa también de la investigación narrativa. Al respecto, cabe señalar que tanto los espacios de socialización contemplados en el Programa de Posgrado,³⁶ como las interacciones informales que sostuve en torno a mi investigación, indican que este emplazamiento metodológico dista de ser conocido por la comunidad de la FAD.

Sin estar exento de desafíos teóricos, metodológicos y prácticos, el desarrollo del trabajo muestra la potencia del enfoque y los elementos concomitantes mencionados arriba para acceder al devenir de los fenómenos que tienen lugar en los espacios donde se construye y reconstruye el conocimiento artístico. Considero que la manera como se emplearon, así como los resultados que arrojan pueden animar futuros trabajos en la misma línea u otras similares.

De hecho sería muy productivo que éstos se generaran, a fin de avanzar en la sustitución

36. Me refiero en particular a los coloquios celebrados en la Academia de San Carlos y el Paraninfo del Palacio de la Autonomía durante el periodo 2011-2013.

del paradigma positivista por otras perspectivas en el contexto de la investigación que se realiza en el seno de la FAD, pues una parte de ésta se encuentra arraigada en el positivismo o interferida por él, lo que no es una buena noticia.

Como anticipé en las consideraciones metodológicas, las conclusiones acerca de la intermediación de los enseñantes de Artes no constituyen verdades definitivas ni asertos que puedan generalizarse. Los casos observados se consideran únicos, situación que no cambia pese a las coincidencias que puedan señalarse.

Es decir, el que dos prácticas pedagógicas tengan puntos en común no valida posibles extrapolaciones o tentativas de instrumentación. En este sentido, puntualizo que el estudio que estoy reportando es de tipo configurativo-ideográfico de acuerdo con el gradiente de Eckstein (GUNDERMANN, 2004), lo que significa que es básicamente descriptivo y no guarda una relación directa o intencionada con planteamientos teóricos generales, por lo demás escasos en el campo todavía.

Para mí es muy importante subrayar la relatividad de las conclusiones —que no un supuesto “subjetivismo” o “sospecha” (GRONDIN, 2000)— para detener en el camino el acecho de una tentación: suponer que el proceder de los docentes-productores participantes en el estudio puede replicarse con la certeza de que se obtendrán las mismas pautas o resultados.

En realidad, esta investigación muestra que la individualidad del docente constituye un elemento organizador de las acciones que tienen lugar en el aula-taller, pues el enseñante elabora discursos cargados de historia personal. Desde esta perspectiva, la gestión del conocimiento artístico está impregnada de convicciones individuales que comprometen una biografía y, en consecuencia, una visión particular del mundo.

Haber optado por el estudio de la práctica docente es una particularidad de este trabajo; otra es haberlo emprendido desde un emplazamiento interpretativo. Ambas cuestiones lo diferencian significativamente del resto de la investigación realizada en la FAD. Si, co-

mo refiere Agra (2005), la investigación en el campo de la Educación y el Arte se ha desplazado de los temas curriculares a los de práctica docente, este trabajo representa la primera piedra de un nuevo edificio en el contexto del Posgrado en Artes.

La experiencia permite vislumbrar la posibilidad de acometer futuros trabajos en esta dirección, pues en general se contó con grandes facilidades para llevar a cabo el estudio. Al respecto, es oportuno señalar que los productores-docentes participantes mostraron su aceptación de inmediato y estuvieron atentos al inicio y desarrollo de la investigación. Más aún: considero que los estudiantes mostraron una mayor tolerancia de la que imaginé, ante mi presencia en *sus* sesiones y el empleo de diversos medios para registrar *sus* comportamientos. Precisamente para no romper ese estado de cosas fui renunciando al uso de la fotografía y no llegué a usar la videograbación, salvo para registrar los espacios vacíos.

He remarcado la palabra *sus* porque no sobra señalar que el acto educativo tal como se da en Occidente desde el siglo XVIII, según nos recuerda Aguirre (2005), supone la participación de solo dos actores: el docente y los estudiantes; el observador que habrá de venir a inicios del siglo XX es una anomalía. Fue por esto que tuve una corta expectativa acerca de la tolerancia que mostrarían los estudiantes. Venturosamente los hechos sucedieron de manera favorable.

Esta corriente positiva se manifestó también por parte de quienes fueron invitados y no pudieron participar al desvanecerse en su caso las condiciones básicas previstas en el estudio. Estos productores-docentes lamentaron no ser objeto de observación. Tal situación fue reveladora para mí en virtud de que tras ella leo más que un gesto solidario: encuentro un interés por coadyuvar a la construcción de conocimiento en su campo profesional, la docencia en Artes.

Observar la práctica pedagógica de dos docentes-productores me introdujo en universos de sumo interés, los cuales solo he logrado acariciar. Es así que la pregunta que motivó este trabajo no ha sido respondida de manera satisfactoria aún. Y cómo habría de serlo si

el acto educativo se caracteriza por tener una complejidad extrema, a la que en este caso hay que agregar las particularidades del dominio enseñanza de las Artes Visuales.

Las preguntas orientadoras de esta investigación relacionan dos cuestiones: productor-docente y práctica pedagógica. Contra algunas de mis preconcepciones, los dos académicos cuyas prácticas observé, manejan su ser productores con tanta reserva que sus propios alumnos desconocen su obra, aunque, pese a ello, valoran que su relación con el Arte sea la de profesionales practicantes.

Esta reserva tiene un sentido, de hecho un sentido pedagógico: evitar que los estudiantes se conviertan en sus seguidores, en detrimento de la búsqueda de su propia personalidad y lenguaje artísticos.

Adolfo arriba a esta convicción consciente de la multiplicidad de recursos que pueden movilizar los alumnos para encontrar su propio lenguaje. En este contexto, su labor consiste en abrirles panoramas. Jonathan desemboca en ella bajo el dictado de Kati Horna, su guía, quien estaba segura de que los alumnos imitan a sus maestros para halagarlos, lo que representa una deformación.

Al respecto existe un punto de contacto entre los dos: orientan su esfuerzo en una dirección que permite a sus alumnos encontrarse a sí mismos, evitando que la obra del docente los perturbe. Proceden de manera distinta a otros docentes-productores que abiertamente realizan su obra personal en el aula-taller, tal vez impulsados por la idea de utilizar los problemas que les plantea su producción como temas de aprendizaje.

Cuando interrogué a Adolfo y Jonathan acerca de si manifestaban a sus alumnos que eran productores, ambos respondieron que sí. Asimismo, ambos expresaron que consideran fundamental esa declaración. Sucede, sin embargo, que no es motivo de ostentación ni figura en primer plano. Queda en el principio del curso como un dato garante de su competencia artística. En una entrevista, Adolfo precisó que su trabajo no consiste en formar “adolfitos”, lo que sucedería si antepusiera su ser productor a su ser docente.

Tal situación modificó uno de mis supuestos más “sólidos”, ya que a lo largo de años elaboré la tesis de que los productores-docentes hacían referencia a su obra continuamente, de suerte que ésta llegaba a funcionar como un recurso si no es que como un modelo.

En realidad, tal supuesto había surgido de observaciones eventuales y no estructuradas llevadas a cabo durante varios años, consistentes justamente en eso: la manera como algunos productores-docentes involucraban a sus alumnos en la discusión de los problemas que iba planteando la conceptualización y realización de su obra. La distancia desde la cual me percataba de esta situación, no me impedía advertir que los estudiantes participaban en este sistema con la disposición de quien entra en contacto con el mundo *real* de la producción artística.

El hecho es, no obstante, que Adolfo y Jonathan declaran su ser productores, pero el diseño de sus cursos no contempla compartir su obra y el uso del aula-taller durante las sesiones está destinado exclusivamente a ejecutar las actividades de aprendizaje. En ambos casos, el ser docente se instala en el espacio de manera clara y categórica, si bien nutrido del ser productor.

Más existen aspectos que, si no divergentes, se traducen en una distinta manera de abordar la docencia y el trabajo plástico. Adolfo, por ejemplo, otorga un peso significativo a la discusión de los trabajos. Tanto así que, en la práctica, es difícil que los estudiantes ocupen el aula-taller para pintar. Jonathan, por su parte, considera relevante el trabajo con los medios e instrumentos.

Las discusiones en la clase de Adolfo son animadas, tienden a ser rotundas. Surgen desde varios ángulos y barren las propuestas de los estudiantes en la totalidad de sus aspectos: del tema a la paleta, de la pincelada a la composición. Independientemente de los territorios pantanosos y la volatilidad del Arte contemporáneo, los estudiantes transitan por grandes espacios de seguridad, los espacios de la Pintura como institución artística.

Cuando se discute en la clase de Jonathan, los argumentos no tienen el mismo tipo de

energía e incluso pueden llegar a ser vacilantes. Se observa que arrancan desde temas esenciales, bullentes, apremiantes: el estatus artístico de la fotografía, el aporte personal tras el visor, la manipulación de las imágenes y, sobre todo, la pugna creatividad personal *versus* recursos tecnológicos.

Pareciera que los alumnos de Pintura se ubican frente a ésta con gran seguridad, dueños de saberes que juzgan suficientes. No así los de Fotografía. Da la impresión de que la carga tecnológica de su campo los hace modestos, cautos, los sitúa en una posición de permanentes aprendices. Una y otra posición plantean demandas a los profesores.

Adolfo está interesado sinceramente en los estudiantes, pero parte del hecho de que su intervención solo es posible si ellos “se dejan enseñar”. Plantea, pues, que es en el estudiante donde reside el motor del logro educativo. En la práctica, da por hecho que los participantes de su curso están resueltos a dejarse enseñar, por eso prescribe actividades sin rodeos, evitando esfuerzos para convencer. En tal caso, deja el convencimiento al tiempo y a los resultados.

Jonathan también está comprometido con sus estudiantes, como lo muestra —entre otros aspectos— el seguimiento que da a su trayectoria, cuya expresión tangible son los portafolios que integra para documentar el proceso de aprendizaje de cada alumno. Mas al contrario de Adolfo, invierte tiempo en persuadirlos de seguir la ruta que les propone. Es decir, considera que la implementación de su curso depende de una negociación tendiente a conseguir que los estudiantes acepten y se involucren en el diseño pedagógico convencidos de su pertinencia.

Es muy probable que esta negociación sea imprescindible para Jonathan porque, como expuse páginas atrás, su propuesta de trabajo parece significar una pausa en el arranque de los proyectos personales de los estudiantes. Esto no ocurre en el caso de Adolfo porque su curso guarda una relación más directa con los proyectos, de modo que su justificación se encuentra a la mano.

Por otro lado, para evaluar a los estudiantes, Adolfo apuesta a la apreciación que hace de la disciplina, la autocrítica, la constancia y la cosecha de logros en el desarrollo del proyecto personal. La discusión diaria nutre un juicio general y va dejando sentado cuál es el mérito de cada persona. En la medida que habla con franqueza, no deja lugar a dudas sobre su punto de vista. En este sentido, Adolfo toma y ejerce una autoridad sin titubeos que se asienta en su ejemplaridad. Adolfo prueba cómo la contextura del docente es clave para que los resultados de su evaluación se tengan por legítimos.

Jonathan considera la evaluación como un aspecto crítico del proceso de enseñanza, que por lo tanto requiere una instrumentación cuidadosa y, hasta cierto punto, la creación de un consenso. Por eso da a los trabajos un carácter de evidencia e implica a los estudiantes en su propia evaluación y la de sus pares. Por eso, también, considera que para salvar una posible distorsión de su parte, resulta necesario someter el trabajo de los estudiantes al juicio de un evaluador externo. Su convicción es que, construida así, la evaluación es justa y consistente.

Ambos —y regresan las coincidencias— se mantienen en el ámbito de la institución escolar al diseñar su intermediación docente y al evaluar los resultados. Es decir, se rigen por los criterios que surgen de un proceso de instrucción y no, como yo pensaba al arranque de esta investigación, por los que valen en el ámbito de la producción. Esto significa que mantienen a distancia su ser productores, dejando fluir su manera de interpretar la docencia en beneficio de los estudiantes.

El estudio me condujo a la conclusión de que la tensión entre el ser productor y el ser docente se resuelve a favor de esta última identidad en el caso de Adolfo y Jonathan. Así, su intermediación pedagógica responde a consideraciones relacionadas con la manera de conducir a los estudiantes gradualmente al dominio del conocimiento artístico. De igual modo, responden a la necesidad generar situaciones de aprendizaje que les permitan ampliar su perspectiva del Arte explorando aspectos a los que no se han acercado, a fin de descubrir su propio rostro. ■

FUENTES

- AGRA, María Jesús (2005). "El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación", en Ricardo Marín Viadel [coord.] *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada, pp. 127-150.
- AGUIRRE, Ma. Esther (2005). *Mares y puertos: navegar en las aguas de la modernidad*. México: UNAM/Plaza y Valdés/Instituto Mexicano de Ciencias de la Educación, 269 pp.
- ALFAGEME, María Begoña (2007). "El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES", en *Educatio siglo XXI*. Disponible en: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/view/720> [Consulta: 05.06.12].
- ALONSO, Luis Enrique (1995). "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa", en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez [coords.], *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Barcelona: Síntesis, 285 pp.
- ASENSIO, Mikel y cols. (1999). *El aprendizaje del conocimiento artístico*. Madrid: UAM, 274 pp.
- BARRAGÁN, Raquel (2005). "El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla", en *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 121-139.
- BARRETT, Margaret S. y Sandra L. Stauffer (2009). "Narrative Inquiry: From Story to Method", en Margaret Barrett y Sandra L. Stauffer [eds.], *Narrative Inquiry in Music Education*. California: SAGE, pp. 7-17.
- BERGER, John (2001). *Sobre el dibujo*. Madrid: Gustavo Gili, 151 pp.
- BISQUERRA, Rafael (1989). *Métodos de investigación en educación. Guía práctica*. Barcelona: CEAC, 382 pp.
- BOLÍVAR, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla, 323 pp.
- BOLÍVAR, Antonio (2002a). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, núm. 4. [Consultado el 28.07.2013.]
- BOLÍVAR, Antonio (2002b). "El estudio de caso como informe biográfico-narrativo", en Ar-

bor, vol. 171, núm. 675, pp. 559-578.

- BUENDÍA Eisman Leonor [coord.] (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill/Interamericana España, 343 pp.
- BREUER, Franz (2003, diciembre). "Lo subjetivo del conocimiento socio-científico y su reflexión: ventanas epistemológicas y traducciones metodológicas". Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], Artículo 19. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03intro-3-s.htm> [Consulta: 30.11.12].
- CABALLERO Pérez, Roberto (1992). *La evaluación docente. Problemas y perspectivas*. México: UNAM, 107 pp.
- CEBALLOS, Edgar (1999). *Principios de dirección escénica*. Madrid: Escenología, 700 pp.
- CERUTI, Mauro (1998). "El mito de la omnisciencia y el ojo del observador", en Paul Watzlawick y Peter Krieg [coords.]. *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. Homenaje a Heinz von Foerster*. Trad. Cristóbal Piechocki. Barcelona: GEDISA, pp. 32-59.
- CLANDININ, Jean y Janice Huber (2002). "Narrative Inquiry: Toward Understanding Life's Artistry", en *Curriculum Inquiry*, vol. 2, núm. 32, pp. 161-169.
- CLANDININ, Jean y J. Huber [en prensa]. "Narrative Inquiry", en B. McGaw, E. Baker y P. P. Peterson [eds.], *International Encyclopedia of Education*. Nueva York: Elsevier.
- COETZEE, Jan y cols. (2013). "Training for Advanced Research in the Narrative Study of Lives within the Context of Political and Educational Transformation: A Case Study in South Africa", en *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 14, núm. 2. [Consultado el 12.09.2013.]
- COLÁS Bravo, María Pilar (1998). "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía", en Leonor Buendía Eisman [coord.] (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill/Interamericana España, pp. 251-286.
- COMETTA, Ana Lía (2002). "La construcción del conocimiento profesional docente. Delineando 'puentes' para una didáctica de la formación docente", en *Alternativas. Serie Espacio pedagógico*, núm. 29, nov., pp. 139-158.
- CONLE, Carola (1999). "Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research", en *Curriculum Inquiry*, vol. 29, núm. 1, pp. 7-32.

- CONLE, Carola (2000). "Thesis as Narrative or What Is the Inquiry in Narrative Inquiry?", en *Curriculum Inquiry*, vol. 30, núm. 2, pp. 189-214. Disponible en <http://www.jstor.org>. [Consultado el 02.02.2014.]
- CROLL, Paul (1995). *La observación sistemática en el aula*. Trad. Javier Orduna Cosmen. Madrid: La Muralla, 222 pp.
- DE LA CRUZ, Monserrat y Juan Ignacio Pozo (2002). "Concepciones sobre el currículo universitario: ¿Centrado en los contenidos o en los alumnos?", en Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo [coords.], *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis, pp. 141-153.
- DE LOS REYES, Aurelio [coord.] (2010). *La enseñanza del arte en México*. México: UNAM, 391 pp.
- DE SANTIAGO, José (2000). "Las artes en la UNAM", en Daniel Cazés Menache, Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar (coords.). *Encuentro de especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*. Tomo IV: "La Universidad y sus modos de conocimiento: retos del porvenir". México: UNAM/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 103-111.
- DIJK, Teun Van (1983). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Trad. Sibila Hunzinger. Barcelona: Paidós, 309 pp.
- EGAN, Kieran (1995). "Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias", en Hunter McEwan y Kieran Egan [comps.]. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Trad. Ofelia Castillo. BB. AA: Amorrortu, pp. 169-179.
- EISNER, Elliot W. (1998). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós, 286 pp.
- EISNER, Elliot W. (2002). *La escuela que necesitamos*. BB. AA: Amorrortu, 320 pp.
- ESSER-HALL, Gabriele y cols. (2004). "The Narrative Approach in Art Education: A Case Study", en *International Journal of Art and Design Education*, vol. 23, núm. 2 pp. 136-147.
- ERICKSON, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Merlin C. Wittrock [ed.], *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Trad. Ofelia Castillo. Madrid: Paidós, pp. 195-301.
- ESCOBAR Guerrero, Miguel (2002). "Metodología para el rescate de la teoría y de lo cotidiano en el salón de clases", en *Itinerantes. Cultura, educación y formación* [Universidad de Cauca, Colombia], núm. 1, 2002, pp. 121-127.

- EVERTSON, Carolyn M. y Judith L. Green (1989). "La observación como indagación y método", en Merlin C. Wittrock [ed.] *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Trad. Ofelia Castillo. Madrid: Paidós, pp. 303-421.
- GARDNER, Howard (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 117 pp.
- GILL, Peggy B. (2001). "Narrative Inquiry: Designing the Proceses, Pathways and Patterns of Change", en *Systems Research and Behavioral Science*, núm. 18, pp. 335-344.
- GLASERSFELD, Ernst von (1995). "Despedida de la objetividad", en Paul Watzlawick y Peter Krieg [coords.]. *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. Homenaje a Heinz von Foerster*. Trad. Cristóbal Piechocki. Barcelona: GEDISA, pp. 19-31.
- GLASMAN, RAQUEL (1982). "Sobre el docente", en *Cuadernos de formación docente* núm. 16. México, ENEP-Acatlán/UNAM, pp. 30-47.
- GOETZ, J. P. y M. D. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Trad. Antonio Ballesteros. Madrid: Morata, 279 pp.
- GRONDIN, Jean (2000). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Madrid: Herder, 269 pp.
- GUNDERMANN Kröll, Hans (2001). "El método de los estudios de caso", en María Luisa Tarrés [coord.]. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede México)/Colegio de México/Miguel Ángel Porrúa. México, pp. 251-288.
- GUDSMUNDSOTTIR, Sigrun (1995). "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en Hunter McEwan y Kieran Egan [comps.]. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Trad. Ofelia Castillo. BB. AA: Amorrortu, pp. 52-71.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 301 pp.
- HUBERMAN, Michel (1995). "Trabajando con narrativas biográficas", en Hunter McEwan y Kieran Egan [comps.]. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Trad. Ofelia Castillo. BB. AA: Amorrortu, pp. 182-235.
- Haroutunian-Gordon, Sophie (1995). "El papel de la narrativa en la discusión interpretativa", en Hunter McEwan y Kieran Egan [comps.]. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Trad. Ofelia Castillo. BB. AA: Amorrortu, pp. 150-167.
- JAKOBSON, Roman (1986). "Lingüística y poética", en *Ensayos de Lingüística general*. Barce-

- lona: Planeta-De Agostini, pp. 347-395.
- LÓPEZ Bargados, Alberto, Fernando Hernández y José Ma. Barragán (1997). *Encuentros del arte con la Antropología, la Psicología y la Pedagogía*. Barcelona: Angle, 220 pp.
- MC EWAN, Hunter (1995). "Las narrativas en el estudio de la docencia", en Hunter McEwan y Kieran Egan [comps.]. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Trad. Ofelia Castillo. BB. AA: Amorrortu, pp. 236-259.
- MACINTYRE, Margaret Latta y Jeong-Hee Kim (2010). "Narrative Inquiry Invites Professional Development: Educators Claim the Creative Space of Praxis", en *The Journal of Educational Research*, núm. 103, pp. 137-148.
- MARTINELLO, Miriam L. y Gillian E. Cook (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: GEDISA, 361 pp.
- MARTÍNEZ, Margarita y Lily Kassner (2010). "La enseñanza de las artes visuales en la Escuela Nacional de Bellas Artes: 1940-1990", en Aurelio De los Reyes [coord.]. *La enseñanza del Arte en México*. México: UNAM, pp. 261-288.
- MONTERO-SIEBURTH, M. (1993). "Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica", en *La educación: Revista interamericana de desarrollo educativo*, vol. 37, núm. 116, pp. 491-517.
- MORÁN Oviedo, Porfirio y Enriqueta Marín Chávez (1990). "El papel del docente en la transmisión y construcción de conocimiento", en *Perfiles educativos*, núm. 47, enero-junio, pp. 56-60.
- MORSE, Janice M. y Lyn Richards (2002). *Readme first. For a User's Guide to Qualitative Methods*. California, SAGE, 262 pp.
- MUNRO Hendry, Petra (2010). "Narrative as Inquiry". *The Journal of Educational Research*, núm. 103, pp. 72-80.
- ORTEGA Y GASSET, José (1993). "Historia como sistema", en José Gaos, *Antología del pensamiento hispanoamericano contemporáneo*. Tomo V. México: UNAM, pp. 995-1018.
- POSTIC, Marcel y Jean-Marie de Ketele (2000). *Observar las situaciones educativas*. Trad. de Jesús García García. Madrid: Narcea, 263 pp.
- REICHARDT, Charles y Thomas D. Cook (1995). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa*. Trad. de Guillermo Solana. Madrid: Morata, 227 pp.

- RUEDA, Mario y Javier Nieto [comps.] (1996). *La evaluación de la docencia universitaria*. México: UNAM, 177 pp.
- RUIZ LARRAGUIVEL, Estela (1990). "La práctica docente en la UNAM: posible escollo para la transformación académica universitaria", en *Perfiles educativos*, núm. 47, enero-junio, pp. 48-55.
- SCHÖN, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Trad. Lourdes Montero y José Manuel Vez Jeremías. Barcelona: Paidós, 310 pp.
- SCHÖN, Donald A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Trad. José Bayo. Barcelona: Paidós, 319 pp.
- SPENCE, Donald (1984). *Narrative Truth and Historical Truth*, Nueva York: W. W. Norton, 320 pp.
- STAKE, Robert E. (1994). "Case Studies", en Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln [eds.] (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE, pp. 236-247.
- STAKE, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Trad. Roc Filella. Madrid: Morata, 159 pp.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1988). "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica de la educación", en J. P. Goetz y M. D. LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Trad. Antonio Ballesteros. Madrid: Morata, pp. 11-21.
- VILLORO, Luis (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI, 268 pp.
- WATZLAWICK, Paul y Peter Krieg [coords.] (1995). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. Homenaje a Heinz von Foerster*. Trad. Cristóbal Piechocki. Barcelona: GEDISA, 261 pp.
- Yin, R. K. (1992). *Case Study Research: Design and Methods*. California: SAGE, 384 pp.
- ZAPATA, ÓSCAR A. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax México, 295 pp. ■

ANEXOS

ANEXO 1
RELACIÓN DE TESIS
RELACIONADAS DIRECTAMENTE CON EDUCACIÓN PRODUCIDAS EN LA FAD
PERIODO 1968-2014³⁷

- 2014** 1. Barajas Miranda, Silvia Angélica. *La enseñanza de la tipografía en la Escuela Nacional de Artes Plásticas.*
- 2013** 2. Esquivel García, Cristabel. *La animación como recurso didáctico infantil sobre la reducción, la reutilización y el reciclaje en México.*
3. Gallegos Vargas, María del Carmen. *La línea gráfica como elemento compositivo en la enseñanza del dibujo.*
4. Guajala Michay, María Magdalena. *Generación de material didáctico para mejorar el aprendizaje de Matemáticas en los niños ciegos de la ciudad de Loja, Ecuador.*
5. Sagahon Campero, Leonel. *Arte participativo, diseño y educación como medio para vincular comunidades: tres proyectos en el Plantel “San Lorenzo Tezonco” de la UACM.*
6. Soto Seceña, María Érika. *De la observación a la cognición. Producción de material didáctico (edublog) para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en acompañamiento del estudiante de bachillerato del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal.*
- 2012** 7. Cervantes González, José Daniel. *Diseño de técnicas y herramientas para la enseñanza de dibujo y pintura dirigido a invidentes.*
8. Cruz Mireles, Gerardo Paul. *El proceso académico de planeación didáctica para desarrollar los contenidos de cursos enfocados a la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual en la UNAM.*
9. Rodríguez Romero, María del Carmen. *Diseño de un aula virtual multimedia: material didáctico innovador de enseñanza-aprendizaje bajo el esquema de una educación semipresencial para estudiantes de la Universidad Tecnológica de México.*
10. Velázquez González, Juan Ramón. *El cortometraje animado y su potencial educativo: propuesta audiovisual para la enseñanza de la salud bucal de los niños.*
- 2011** 11. Acosta Moctezuma, Liliana. *Propuesta de estructuración del contenido temático*

37. Fuente: Biblioteca Central, UNAM.

de la materia "Imagen corporativa" en la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad Tecnológica de México.

12. Camaño Martínez, Roberto. *La enseñanza de la geometría descriptiva en la Escuela Nacional de Artes Plásticas: el caso de la Licenciatura en Artes Visuales.*
13. Guzmán Orjuela, Liliana Alexandra. *La enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales en el nivel de educación media de Colombia. El trabajo en torno a proyectos como estrategia didáctica de atención a la diversidad.*
14. Leal Quiroz, Josefina. *Diseño gráfico de materiales educativos en el contexto e-learning.*
15. Rodríguez Arévalo, Jesús. *El método biográfico-narrativo en la enseñanza de la pintura mural.*
16. Miranda Romero, Juan Carlos. *La gráfica digital tridimensional aplicada a la enseñanza del diseño gráfico de envases.*
17. Mortera Gutiérrez, Isabel del Rosario. *Guía didáctica para la enseñanza de la materia de Dibujo en el nivel medio.*

2010

18. Camacho Tapia, Vanessa. *Propuesta curricular para el nivel de educación preescolar en el campo de las Artes Visuales.*
19. García Martínez, José Omar. *La enseñanza del Diseño y la Comunicación Visual en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la Universidad Nacional Autónoma de México: una nueva aplicación del programa de Diseño I y II.*
20. García Ramírez, José Manuel. *Manual didáctico de apoyo al Taller de serigrafía.*
21. Guzmán Otañez, Niurka. *Propuesta de un programa integral de formación docente para maestros que imparten educación artística en los niveles básico y medio en la República Dominicana.*
22. Najar Gil, Salvador Alí. *Investigación documental del acervo escultórico de la Academia de San Carlos y reproducción de la Victoria de Samotracia tamaño natural: testimonio de su objetivo didáctico.*
23. Navarro Moreno, Tania María. *Los mapas mexicanos como documentos gráficos en la época prehispánica, colonial y del siglo XIX para la elaboración de material didáctico en la asignatura de Historia en los grados de 4º y 5º.*
24. Nieto Romo, Víctor Enrique. *La enseñanza del dibujo en la universidad pública en México mediante la nueva tecnología para la competencia laboral.*
25. Pego Martínez, Rosalba. *Cruzando fronteras: arte y discapacidad. Resultados de un proyecto docente de inclusión.*
26. Ponzanelli Velázquez, Rossana. *Educación que transforma al arte y arte que*

transforma a la educación y a la comunidad.

27. Reyes y Ramírez, Edith. *Importancia de la Pintura de la escuela española como fuente histórica. Una propuesta de la comunicación no verbal en la educación en México.*

28. Sánchez Tobilla, Raúl. *Video documental: talleres del Posgrado en Artes Visuales.*

2009

29. Cuéllar Torres Tatiana. *Diseñando artefactos con-sentidos: una herramienta didáctica en educación infantil.*

30. Elizondo Carrillo, Manuel Antonio. *Propuesta didáctica constructivista para el aprendizaje de la ilustración en tercera dimensión: técnicas de expresión plástica.*

31. Koleff Osorio, Sergio. *El dibujo con modelo humano: reflexiones sobre la construcción del pensamiento visual.*

32. López Huerta, Julián. *Propuesta para la creación del Posgrado en Diseño aplicado a la comunicación visual.*

2008

33. Alcántara Martínez, Antar Mictlantecutli. *Taller de construcción del pensamiento visual.*

34. Anzures Torres, Javier. *Gilberto Aceves Navarro, maestro de dibujo.*

35. Zepeda Pontigo, Yarely. *Metodología didáctica para comenzar a hacer diseño gráfico.*

2007

36. Miranda Ortiz, José Edgar. *Propuesta curricular para la Licenciatura en Artes Visuales de la ENAP.*

2006

37. Bravo Guzmán, Alejandro Alberto. *Dibujo: consideraciones para una educación integral de las Artes Visuales.*

38. Ruiz Figueroa, María de la Luz. *La enseñanza del diseño editorial con base en la teoría constructivista.*

39. Velasco Ortiz, Guadalupe. *El video como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Química: video educativo "Medición de la diferencia de potenciales".*

2005

40. Dafoo Mendoza, Enrique. *La difusión de la cultura como complemento de la enseñanza de las artes plásticas, una experiencia.*

41. López Martínez, Ivonne del Rosario. *Diagnóstico de la licenciatura en Artes Visuales de la Escuela Nacional de Artes Plásticas: una perspectiva hacia su actualización.*

42. Morales Aldana, Antonio. *El Posgrado en Artes Visuales de la ENAP: su fundamentación académica*.
43. Motta Adalid, Eduardo Arturo. *Diagnóstico de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Escuela Nacional de Artes Plásticas*.

2004

44. Caballero Facio, José Luis. *El aprendizaje significativo en la enseñanza del diseño gráfico de la ENEP Acatlán*.
45. Caballero Ortiz, Víctor Manuel. *Diseño curricular para la enseñanza de la pintura mural a través de talleres de experimentación e investigación plástica en nivel Licenciatura y Posgrado*.
46. Miranda Videgaray, Arturo. *Fundamentación académica para la revisión del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Visuales*.
47. Rosete Ortega, Enriqueta. *Diagnóstico del programa de Posgrado en Artes Visuales de la Escuela Nacional de Artes Plásticas*.
48. Villa Mansur, Erika. *Evaluación de la enseñanza de la materia "Metodología del Diseño Gráfico" en la UNITEC*.

2003

49. Monjarás Ruiz, Víctor. *Aproximaciones teórico-prácticas sobre la enseñanza de las materias del Colegio de Dibujo y Modelado de la Escuela Nacional Preparatoria*.

2002

50. Verdugo Díaz Bonilla, Gloria Marina. *Propuesta de plan de estudios para la implementación de la Licenciatura en Artes Visuales en la Universidad Autónoma de Baja California Sur*.

2000

51. Ortega Domínguez, María de Lourdes. *Procesos de expresión gráfica para la enseñanza de los diseñadores de la comunicación gráfica*.

1990

52. González Abarca, Luisa Matilde. *Desarrollo psicomotor en la enseñanza de las Artes Visuales en la infancia*.

1985

53. Miranda Poveda, Nora Myriam. *Análisis descriptivo de una experiencia práctica en Cali, Colombia en el proceso enseñanza-aprendizaje del dibujo*.

1975

54. Polo Cruz, Berta. *Proyecto para la reforma de la enseñanza media de las Artes Plásticas en Panamá*.

**ANEXO 2
CARTA INVITACIÓN**

México, D. F. a ●●●●●●●●●●.

**MTRO. ●●●●●●●●●●
P R E S E N T E**

Por este conducto me permito invitarlo a participar en el proyecto “El productor plástico como docente. La intermediación del creador plástico en la construcción del conocimiento artístico”, que he presentado como proyecto de investigación al postular al Doctorado en Artes que imparte nuestra institución.

Para su información, comento a Ud. que el Comité Tutorial que dirigirá el proyecto está integrado por las académicas Dra. María Elena Martínez Durán y Dra. Irma Leticia Escobar Rodríguez, así como el académico Dr. Julio Frías Peña. Asimismo, para su conocimiento anexo a la presente invitación una síntesis del proyecto.

La participación que solicito a Usted consiste aceptar que su práctica docente sea objeto de estudio por mi parte, para lo cual sería necesario me brindara las facilidades del caso para observar algunas de sus sesiones de clase, tomar registros fotográficos y/o de audio y video, así como notas y entrevistas a Ud. y sus estudiantes. El periodo de observación comprendería los dos próximos semestres.

A reserva de que pueda Ud. revisar la síntesis del proyecto anexa, le señalo que el objetivo del estudio consiste en construir conocimiento acerca de la manera como el productor plástico realiza su labor docente.

Como corresponde a los estudios de esta índole, comento a Ud. que encuadraré mi trabajo en las siguientes premisas:

- Minimizar los inconvenientes de la observación.
- Convenir con Ud., por anticipado, el tipo de registro a realizar en sesiones específicas.
- Poner a su consideración, si así lo desea, el resultado de las observaciones.
- Evitar los juicios de valor que involucren a las personas objeto de observación.

Agradezco su atención, reiterando mi interés en contar con su participación.

ATENTAMENTE

Mtro. Jesús Felipe Mejía Rodríguez

ANEXO 3 MUESTRAS

A. ENCUADRE DEL CURSO DE JONATHAN (Trascripción de audiograbación ▪ Fragmento)

JONATHAN. Buenas tardes a todos y todas. La sesión de hoy lunes y la del viernes, la vamos a dedicar a plantear el contexto de trabajo para tener la plataforma que nos permitirá iniciar las actividades del curso. Es necesario que dejemos las cosas claras desde un principio.

Trataremos tres puntos el día de hoy. El primero es la presentación de quienes se encuentran aquí en este momento. Es importante saber quiénes son, cuáles son sus estudios previos y de qué forma quieren que se les llame: por su nombre, por un sobrenombre...

KARINA. Yo soy Karina Beltrán. Estudié en la ENAP la Licenciatura en Artes Visuales y está bien que me llamen Karina.

JONATHAN. ...Porque ciertamente, hay a quien no le gusta su nombre, o su apellido...

JOSEFINA. Yo soy Josefina. Estudié primero Foto en la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad de Nuevo León (soy regia y chilanga por decisión propia desde hace unos diez o nueve años) y acabo de terminar una Licenciatura en Arte en el Claustro de Sor Juana. Llámenme Josefina, así nada más.

ILIANA. Soy Iliana. Estudié la Licenciatura en Diseño Gráfico en la Universidad del Valle de México. Igual: Iliana.

FERNANDO. Yo soy Fernando, así está bien, Fernando, o como me quieran decir. Estudié Artes Plásticas en la Universidad Veracruzana.

ROSA. Soy Rosa. Mi Licenciatura fue en Ciencias de la Comunicación, egresé de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Sé que es un poco raro, pero dentro de la carrera me especialicé en Historia del Cine Mundial. Mi primera especialidad es en Histo-

ria del Cine Mudo. Pueden llamarme Rosa. Soy Rosa del Carmen, pero prefiero solo Rosa.

JONATHAN. Soy Jonathan Gálvez, me pueden decir Jonathan o incluso Maestro, pero prefiero que me llamen por mi nombre: Jonathan. Me pueden hablar de “tú”, no hay problema... ¿Cuál es tu nombre?

IGNACIO. Ignacio Fuentes.

JONATHAN. ¿Cuáles son tus estudios?

IGNACIO. Licenciatura en Psicología.

JONATHAN. ¿En la UNAM?

IGNACIO. Sí.

JONATHAN. Y cómo te vamos a nombrar: ¿Enrique o de alguna otra manera?

IGNACIO. Ignacio.

JONATHAN. Continúo mi presentación: Soy Jonathan. Trabajo en la UNAM desde hace 25 años. Llevo veinte años dando clases en este Taller; estudié la Maestría en Artes Visuales hace ya diez años; y me titulé hace cinco. A partir de mi experiencia en algunos campos específicos de la Fotografía, es que trato de aportarles y coordinar este Taller.

No me considero un catedrático en el sentido tradicional de esta palabra. No llego, me siento y doy un discurso con aires de “Lo sé todo”. Al contrario, ahora me doy cuenta de que sé menos que antes. Entonces, vamos a aprender tanto ustedes como yo. Ustedes aportan, y yo les apporto algo. Es un aprendizaje diferente al tradicional. Creo que actualmente los maestros ya no estamos “cortados a la antigüita”, en esa concepción de que la palabra que uno decía era “la verdad absoluta”.

Me quiero referir a los antecedentes de este Taller y de la fotografía en San Carlos. Posiblemente ustedes sepan que la fotografía se practica en estas aulas desde el siglo XIX. De hecho, no se ignora que los grandes cuadros de José María Velasco eran papel de fotografía. Sucede que él tomaba sus fotos, las procesaba y las hacía cuadros. Era una manera

extraordinaria de explorar sus fotografías. Después, ya en el siglo XX, hubo importantes fotógrafos en la Academia, como Manuel Álvarez Bravo. Y ya concretamente en el Taller donde yo fui formado de 1973 a 1980, impartía clases Kati Horna.

Trabajé con ella después de haber sido su alumno, hasta que consideró que no debía permanecer más a su lado. Por eso, cuando algún estudiante se empieza a hacer “fósil” en el Taller, le digo que no puede pasar mucho tiempo aquí. Cuando mucho un año.

Desde que los estudios de Licenciatura se instalaron en Xochimilco, el Taller de Fotografía funcionó como parte del Programa de Educación Continua aquí en San Carlos, y también del de Posgrado. Pero la población estaba mezclada, no estaba separada de acuerdo con su perfil y pretensiones. Hace alrededor de dos años se empezaron a tomar medidas para separarlas y del lunes pasado para acá, ya están totalmente separadas.

Impartí clases en Educación Continua hasta hace un año. Ya mis méritos son tantos que... La Maestría en Artes Visuales tiene otro objetivo, es otro contexto. En realidad, la Fotografía en el Programa de Maestría ha tenido cada vez mayor demanda. La Fotografía — como experimentación plástica— es una materia primordial en la Maestría desde antes del año dos mil. Por supuesto, esta experiencia se está estructurando todavía, se está conformando. Tengo información de que este año habrá una modificación a los planes y programas de estudio, en la cual el Taller de Experimentación Plástica. Fotografía tendrá una propuesta más sólida, más clara, partiendo de la experiencia de los últimos años. De alguna forma, esta situación solo podía concretarse aprovechando la experiencia de otros estudiantes que han pasado por este espacio, como una especie de grupos “piloto”. Esto nos va dando una idea más clara de cómo podemos encausar el trabajo en Fotografía.

Un problema del Taller es que los estudiantes vienen de distintas realidades: fotografía comercial, fotografía como herramienta del Diseño, fotografía artística..., pero no siempre cuentan con conocimientos de historia y análisis de la imagen fotográfica. Durante los primeros cursos que impartí en la Maestría estuve tratando de subsanar esos aspectos, pero realmente era imposible abarcarlos. Afortunadamente, hay cursos donde se tratan

esos temas. Les recomiendo que tomen alguno... En nuestro curso veremos cuestiones teóricas relacionadas directamente con la producción visual. Considero que realmente se necesita contar con elementos teóricos, pues se convierten en herramientas que yo exijo.

Vamos a plantear y a discutir el programa la próxima sesión; pero ahora les adelanto que el trabajo tendrá dos vertientes: una grupal y otra individual. En la vertiente grupal, que llamo *experiencia grupal*, trataremos asuntos muy concretos cada clase. Será necesario que participen de manera activa, con sugerencias, críticas y los aportes que se van a ir dando a partir de su propio trabajo. En la vertiente individual, la experiencia individual, se refiere al trabajo que cada persona irá desarrollando. La articulación de ambos ciclos, será lo que dé cuerpo a este Taller.

Durante el semestre tendremos diez sesiones grupales, una por semana. Cada una durará una hora aproximadamente, como máximo una hora y media, pues no se trata de una materia teórica: son sesiones que tienen que ver con el proceso de producción en el área. Es importante que nos dediquemos a plantear asuntos particulares y generales del Taller, quiero decir, del trabajo. Las sesiones grupales iniciarán a partir del lunes de la próxima semana.

En cuanto al trabajo individual, les comento que voy a llevar un expediente de cada uno de ustedes. Siempre elaboro un expediente de los estudiantes; aquí están los expedientes del grupo anterior. Los expedientes comprenden una hoja de registro donde voy escribiendo toda su información a fin de darles un seguimiento específico.

Por otra parte, les adelanto que en la primera etapa del curso van a tener que utilizar cámaras de formato 120, así que se la compran para el lunes, por favor... Aquí tenemos varias cámaras; ésta es una de las más sencillas. Se trata de que podemos contar con un parámetro general para todos los trabajos. Supongo que todos ustedes manejan este tipo de cámara.

En cuanto a la cuestión del laboratorio, aquí vamos a tener tiempo para que se vayan

familiarizando con el espacio de trabajo y los procedimientos. Yo entro poco al laboratorio, solo doy las indicaciones desde fuera. Cuando entro al laboratorio exijo demasiado, por eso prefiero promover un ambiente relajado que permita a cada persona trabajar a su propio ritmo.

B. SESIÓN DE CLASE DEL CURSO DE JONATHAN
(Trascripción de audiograbación ▪ Fragmento)

JONATHAN. A continuación Adia nos va a presentar su trabajo a través de una presentación de Power Point. Adia cursa actualmente el tercer semestre. Yo soy su Tutor, así que tengo un conocimiento acerca de lo que ha estado realizando. De hecho, a partir del trabajo de autorretrato que se hizo aquí en el Taller, se enamoró del tema o se enamoró de ella misma... El caso es que ha desarrollado el tema del autorretrato muy a fondo. Esto es importante para que ustedes vean cómo un tema en común se puede individualizar y llevarse a un nivel bastante alto. Le cedo la palabra.

ADIA. Hola. Como decía el maestro, este tema surgió con el fin de continuar el proyecto inicial. Al principio del semestre, nos propuso realizar un proyecto de autorretrato, el cual asumí como un ejercicio. En realidad, nunca había hecho fotografías de mí misma; siempre me las habían hecho a mí. Es muy difícil pasar de ser fotógrafa a ser fotografiada.

Cuando yo era muy joven, participaba frecuentemente en eventos de fotografía, pero después lo dejé por completo. Cuando ingresé a la Academia mi proyecto inicial era totalmente diferente a esto. Yo soy arquitecta, así que cuando entré a la Academia mi visión acerca de la fotografía era muy diferente. No pensaba en la construcción de la fotografía, sino en el reporte fotográfico, que era lo que yo hacía principalmente.

Siento que empezar a tomar fotografías y empezar a documentarme acerca del autorretrato, me ayudó mucho a conocerme, a conocer a las demás personas, a mis compañeros, también a mi novio, con quien empecé a trabajar.

Mi proyecto inicial consistía en fotografiar a la gente que estaba a mí alrededor: compañeros, amigos, mi familia, mi novio... Pero después se transformó por completo: en una primera fase el objeto de las fotos fui solo yo, en un segundo momento retomé a las personas que estaban muy cerca de mí, la primera de ellas Edgar, mi novio.

Es importante decir la manera en que surgió el tema, y la manera en que surgió el título, que fue con base en cómo se inicia el lenguaje, principalmente las lenguas romances, por

eso el título está en latín y significa “Yo soy, por lo tanto soy”. Con base en el título empiezo a formular diferentes estructuras. Divido el proyecto en diferentes capítulos, y los capítulos en secciones y en series, que se reflejan en el esquema que están viendo.

Empecé a trabajar con detalles de mi cuerpo. La mayoría de los compañeros empezamos así, fotografiando detalles, posteriormente tomamos el rostro, y finalmente, casi todo el cuerpo. Muchos compañeros solo trabajaron el tema durante un semestre, pero yo seguí desarrollándolo todo el segundo, y ahora estoy haciendo construcción de fotografía por medio digital.

Como parte del proyecto me refiero a seis fotógrafos y artistas plásticos, que son artistas clásicos contemporáneos. No quise meterme con artistas fotográficos de tiempos inmemoriales por el tipo de trabajo que estoy haciendo. Empecé aproximadamente en los años setentas, y con seis personajes muy importantes dentro de la Fotografía y las Artes Visuales. Por ejemplo, Jean Saudek no es exclusivamente fotógrafo, sino un artista plástico, pero tiene una serie de fotografías muy interesantes, lúdicas, que es lo que me interesa a mí.

La estructura conceptual de mi proyecto se divide en cuatro apartados: “A través del espejo”, “El movimiento”, “El interior” y “Factis. El hombre que hace”. Los apartados hacen alusión al Agua, el Aire, el Fuego y la Tierra. El espejo representa al Agua, el movimiento, al Aire; el interior al Fuego, y el hacer a la Tierra.

En mi trabajo planteo la fotografía como un parteaguas en relación con la imagen, que inicia a finales del siglo XIX, y tiene un gran boom dentro de las Artes Visuales en el siglo XX, cuando el “hombre común” usa la fotografía como una herramienta para comunicarse visualmente de una manera más fácil, ya sin la necesidad de saber pintar.

Comienzo a hablar del autorretrato a partir de esta imagen de Saudek. Él comienza a retratarse a partir de esta serie que se llama “The Life”, en especial de esta foto que se llama “Life”, en la cual carga a su hijo. Ocurre que él recibió el encargo de desarrollar ese

tema, para lo que contrató a varios modelos. Hizo varias fotografías haciendo cargar al bebé para representar la idea de “pertenecer de la vida”, de “dar la vida a alguien”, de “ofrecer protección”.

Intentó con muchos hombres, pero finalmente no estaba convencido del resultado, pues contrastaba su imagen con la del bebé. Finalmente se hizo un autorretrato con su bebé. Saudek ha dicho que lo más importante de esta fotografía fue descubrir lo decisivo de la convicción de la imagen. Lo importante no eran los músculos de los hombres que había fotografiado sino la relación entre el bebé y quien lo estuviera sosteniendo.

Fue así como inició una serie de autorretratos. A la fecha los sigue haciendo. Se dio cuenta de que si quieres transmitir algo, no necesariamente tienes que hacer participar a otros: tú mismo puedes lograrlo. Por esto incluí a Saudek.

Por su parte, Copland es un joven fotógrafo que hace esta serie de autorretratos mostrando a un joven abierto a todas las perversiones que podía tener la pubertad. Su trabajo es muy criticado por descubrir toda la perversión sexual que podía tener un joven adolescente. Haciendo uso de su imagen empieza a tener juegos eróticos con él mismo: se besa, se flagela, nada desnudo, todo haciendo alarde del neonarcisismo que se gesta en la posmodernidad.

Ésta es una imagen de Lucas Samaras. Como pueden apreciar es una fotografía construida; la trabajó por medio de cambios de tinta fresca de Polaroid, manipulándolos de manera manual. Justamente lo más interesante de la obra es cómo la manipula: la presenta con los cambios de contraste, los recortes; él mismo recorta las imágenes y las va superponiendo, generando estas texturas. En los años 70, la electrografía comenzaba a ser parte de los lenguajes plásticos.

La imagen que vemos ahora ya corresponde a mi propuesta personal: Inicialmente, empecé a trabajar con medios digitales a partir de una fotografía en blanco y negro que produje durante el primer semestre; sin embargo después realicé electrografía.

Ésta es una serie de imágenes electrográficas organizadas por medio de simetrías de rotación y axiales. Una vez me preguntaron si estaba yo trabajando con otro tipo de temática, y respondí que no, que lo que estoy trabajando es simetría y los ejes de composición. En esta obra hablo acerca de lo positivo y lo negativo, por eso es que existe una zona muy iluminada y otra con poca luz. Positivo-negativo, el Ying y el Yang.

Este autorretrato es “A través del espejo”, y es una fotografía tomada con formato medio 120. Ésta es otro autorretrato, en el cual trabajo principalmente con desenfocar mi cara, moverla y enfocar lo que serían mis atributos, en este caso los anteojos. Entiendo “mis atributos” como elementos adicionales a lo que sería la imagen que pueden ver de mí.

En este otro autorretrato aludo a Narciso. Estoy representando a Tiresias, un vidente que dice a la madre de Narciso que él tiene un destino: morir por sí mismo, enamorado de su reflejo. Tiresias es un hombre-mujer que carece del don de la vista, por eso llevo esta sábana cubriéndome el rostro: no veo, pero anticipo el futuro.

Las manos que se ven son mis manos y representan al destino, a los muchos destinos que podemos seguir.

Ésta fue una serie que presenté al final del semestre pasado. Es una serie de fotografías tomadas aquí, impresas en papel de fibra, pero construidas al mismo tiempo de la presentación. Trato el tema del destino nuevamente. Ahora represento a la Reina de corazones, conforme a la baraja inglesa.

En este otro trabajo incluí un texto de Cadafis que habla acerca de las ventanas, porque pienso que la fotografía es una ventana que te deja ver a través de ella.

A esta serie le puse “Autorretrato en pareja” y en ella participa mi novio. Son fotografías tomadas de manera independiente, que se integran en una sola obra. Los detalles que tenemos aquí son sacados de las fotografías.

Finalmente, he trabajado esta otra serie de imágenes mediante electrografía. Por un lado, observen que se trata de fragmentos; por otro, si ustedes se dan cuenta, ya se cum-

ple totalmente con los ejes de la composición, tanto de rotación como axiales. Toda la fotografía fue construida y, además de ser construida, fue manipulada digitalmente para intervenir los colores y modificar otros aspectos. Pretendo hacer una impresión en un formato de aproximadamente 20 x 20 cms y una serie de stickers como parte de la fascinación que tenemos hoy por la reproducción. Les traje algunas propuestas para que las vean.

En esta lámina aparecen las fuentes que consulté, así como los datos de las imágenes de otros autores. Esta es la última lámina...

Traje las fotografías impresas en papel de fibra para que la vean y podamos platicar al respecto. También traje el proyecto por escrito para que puedan ver cómo lo estructuré, qué es lo que contiene: El título, los objetivos generales, los particulares, la experimentación, los antecedentes, el método, y mi propuesta. Por ejemplo, en el rubro "Por qué el autorretrato" documenté el tema y realizo un análisis. Involucro a varios autores que han hablado del tema. También traje parte de la producción del semestre pasado si quieren verla.

C. SESIÓN DE CLASE DEL CURSO DE ADOLFO
(Notas de campo ▪ Fragmento)

Episodio	Suceso central
1	Adolfo espera, no sin impaciencia, a que se encuentren presentes todos los alumnos del grupo. Se ha ocupado de poner en orden algunos enseres del aula-taller y de sacudir paños y trapos de limpieza. De hecho, al llegar lo encontré en esa labor.
2	Los alumnos van llegando espaciados por cinco, diez minutos. Parecen no dar importancia a mi presencia ni estar preocupados por el paso del tiempo. Me parece que, a diferencia de lo que sucede en las asignaturas teóricas y otros talleres, los estudiantes no “poseen” un espacio en el aula-taller.
3	Adolfo se coloca al centro de una mesa grande, en la cual los estudiantes presentan su trabajo. Ocupa una silla de madera con descansabrazos. No he visto otra silla de este tipo en todo el mobiliario de la Academia. Llama a los alumnos.
4	Por turnos, los estudiantes van mostrando su trabajo, colocándolo sobre la mesa. Adolfo los examina. Hace comentarios esporádicos: “Aquí pensaste los fondos que te había dicho...”. Hace sugerencias, orientadas a solucionar problemas técnicos, temáticos y de composición
5	Colocados en torno a la mesa (este podría ser el espacio que sí “poseen”) los miembros del grupo siguen con atención el desarrollo de los hechos: desde el momento en que alguno de ellos dispone sus trabajos en la mesa, hasta que recibe el último comentario. Adolfo promueve la participación de todos los estudiantes solicitando sus puntos de vista acerca de los trabajos.
6	Ahora plantea preguntas que permiten a la estudiante en turno delinear mejor la idea que plasma en sus trabajos. Las preguntas de Adolfo son claras,

	directas, en ocasiones parecen agresivas. En definitiva, no hace concesiones ni se deja engañar. Es posible que algunos estudiantes se lleguen a sentir intimidados por esta manera de cuestionarlos.
7	Existe consenso en el grupo de que el trabajo que está presentando un alumno muestra problemas en torno a un personaje. Adolfo sugiere un ejercicio que permitiría resolver el problema. Habla de dos alternativas para situar al personaje en la obra. Algunos estudiantes asienten, conforme visualizan el sentido y posible resultado de las alternativas.
8	Examinando un ejercicio que presenta un alumno, sugiere dar otro tratamiento al color. Habla de emplear una técnica que permita obtener una gama de grises. Llama la atención acerca de que se ahorra pintura trabajando de ese modo. Es claro que este comentario surge de la experiencia de la producción plástica y apunta a los aspectos de inversión que implica la Pintura.
9	Se abre una discusión acerca del color rojo, empleado en un trabajo. Adolfo se pronuncia a favor de usar el color “tal cual”, sin adulterarlo. Sus consideraciones tienen el efecto de una revelación para los alumnos. Es como si nunca hubieran hecho la consideración de usar un color puro.
10	Adolfo se refiere a que una figura presente en un ejercicio está mal resuelta. Su indicación es que debe repetirse. Narra una anécdota de José Clemente Orozco que sirve para ilustrar la necesidad de repetir varias veces el trazo de figuras, objetos o motivos, hasta dominarlos. Concluye: “A veces las cosas no salen bien al primer intento, o no sale bien una parte. Solo repitiendo se logra solucionar el problema”.
11	Una estudiante toca el tema de que pintar manos es lo más difícil.

D. ENTREVISTA CON ADOLFO

(Transcripción de audiograbación ▪ Fragmento)

FELIPE MEJÍA. ¿Hasta dónde te interesa manifestar a los estudiantes que eres productor? Teniendo en cuenta que tu función en la FAD es docente, ¿cómo encaras tu actividad como productor, hasta dónde es manifiesto a tus alumnos que lo eres?

ADOLFO. Yo creo que es determinante ser productor porque recibo alumnos ya formados que definitivamente no se dejan enseñar: no son flexibles porque traen una serie de supuestos que no están dispuestos a cambiar. Con ellos tomo el acuerdo de que presenten un determinado número de trabajos.

Con otros alumnos, que se dejan todavía moldear, también es determinante que yo sea productor, porque sé exactamente en dónde falla su trabajo plástico. Si no obtienen los resultados que desean, yo puedo ver por qué ocurre eso. En algunos casos es porque no saben dibujar; obviamente, aquí el problema no es de Pintura. La Pintura puede estar bien, pero el dibujo está mal. En otros casos es que desconocen el material. Aunque juren y perjuren que sí lo conocen, yo sé que no es cierto porque lo trabajo cotidianamente. En este sentido es muy determinante que yo sea productor.

Además, un muchacho que es productor puede enriquecer mucho su experiencia a través de la mía. Si yo me dedicara solamente a ser profesor, mantendría una serie de convencionalismos muy estrictos a los cuales trataría de someterlos. Pero siendo productor, yo mismo estoy atento a observar por qué no cristalizan algunos intentos. Algunas veces lo sé casi de inmediato; en otras lo sabré tiempo después.

Entonces, ser productor es fundamental cuando se tiene el papel de profesor. Como profesor, no trato de reproducir mis patrones sino, más bien, de responder a una pluralidad de lenguajes. Puedo no estar de acuerdo con cierto lenguaje, pero estoy obligado a saber cómo llevarlo a cabo. Como maestro me doy a la tarea de abrir mis horizontes (lo que me sirve también como productor), porque yo no estoy de acuerdo con una visión, sino con una multiplicidad de opciones. Esto es importante si se tiene en cuenta que el Arte, ha

cambiado absolutamente desde los 80. Probablemente si yo no fuera profesor no estaría revalorando todo lo que ha sucedido desde entonces. Veo que muchos colegas artistas defienden a capa y espada ciertos planteamientos que ya no son los más importantes ahora. Es decir, son importantes, pero ya no son tan importantes como ellos creen. En su momento eran las únicas opciones que había, ahora todo se ha diversificado. Esto me obliga a entender la dinámica del Arte Contemporáneo, independientemente de que practique o no alguno de sus lenguajes.

En resumen, me parece que es importante ser productor porque esa experiencia se refleja en mi acción docente.

FELIPE MEJÍA. Recuerdo que en las sesiones de clase los alumnos presentaban estudios o ejercicios. Quienes no lo hacían, ¿caían en el tipo de estudiantes que defines como los que no se dejan enseñar?

ADOLFO. Sí, pero quiero aclarar que existe un proceso de convencimiento. A veces no soy yo el agente directo de ese proceso, pues ya no es posible que en una Maestría en Artes Visuales me sienta a persuadir a los alumnos de que realicen ejercicios, cosa que podría hacer en un primer año de Licenciatura. Sucede que ellos mismos van convenciéndose de la necesidad de hacer ese trabajo al notar la evolución de sus compañeros.

Por ejemplo, al maestro José Hinojosa —que da clases de Dibujo y Pintura— le costó trabajo aceptar la necesidad de llevar a cabo ejercicios porque es un poco mayor que yo y tiene más de veinte años dando clase; pero tan pronto como superó esta situación fue muy flexible. De hecho me sorprendió.

La disposición de los alumnos depende de ese convencimiento. Cuando son una mayoría los que están dispuestos a seguir los lineamientos que les planteo, los pocos que no están conformes ceden. Cuando se da lo contrario llego al acuerdo de que realicen cierta cantidad de trabajos, acordes con lo que están haciendo.

Este acuerdo es importante porque hay algunos alumnos que pretenden presentar, por

decir algo, solo dos trabajos, siendo que deben traer cuatro o cinco. Quienes lo hacen así argumentan que se trata de trabajos laboriosos, pero yo sé cuánto tiempo invierten en realizarlos. Por eso les contesto que no pueden hacer dos trabajos o menos, que incluso la cantidad que les pido implica mucha tolerancia de tiempo, implica consideración de mi parte pues estoy consciente de que llevan otras materias.

Yo sé cuánto tiempo se invierte en realizar un cuadro, y si algún alumno está invirtiendo más que eso, es que está haciendo algo mal. Si tú inviertes dos o dieciséis horas, es lo mismo: el resultado no va cambiar. Pintar es una actividad como cualquier otra.

FM. Tiene un tono muy práctico lo que comentas, que ubico en el plano de la administración del tiempo, de los esfuerzos, lo cual es muy interesante.

ADOLFO. Sí, hay algunos muchachos que hacen trabajos más elaborados, pero el hecho de que sean más elaborados, no implica que no se pueda administrar el tiempo que requiere su realización. Cuando uno ve trabajos muy elaborados sabe, obviamente, que hacerlos tomó mucho tiempo y que la cantidad de trabajos que puede concretar ese alumno se reduce en relación con lo que debería producir. La experiencia que uno acumula como profesor le permite hacer muchas observaciones acerca de los trabajos. Hay quien, justificando su escasa producción, dice: “Es que me tardo mucho...”. Mi respuesta es: “Si te tardas es porque te sientas y empiezas a pensar, a pensar, a pensar... y la realización de una obra o de un ejercicio no es tanto de pensar sino de intentar, de hacer”.

FM. No sé si es una apreciación mía o en verdad hay un énfasis en tu trabajo respecto a las técnicas de los alumnos.

ADOLFO. La mayoría de los estudiantes que recibo no tienen el “entrenamiento” suficiente. Siempre les doy este ejemplo: “Es como si quisieran correr los 42 kilómetros del maratón sin haber entrenado. Cuando hagan la carrera nunca van a llegar. En su trabajo se ve si tienen o no entrenamiento”. Trato de decirles que, en general, desconocen las técnicas que requieren aplicar.

Tengo dos puntos de vista acerca de las técnicas. El primero se refiere al conocimiento del material, de sus propiedades. En este sentido observo muchas deficiencias en los estudiantes. Por ejemplo, algunos que declaran pintar con óleo, me piden que les recomiende un secativo, lo cual es absurdo. Si vas a hacer óleo, sabes que tarda un tiempo en secar; entonces, ¿para qué le quieres poner un secativo? Va en contra de la técnica. Ante esto, es mejor usar acrílico. Cuando tengas tiempo usarás óleo. Es decir, estos alumnos no comprenden que el secativo se emplea tan solo en un caso de emergencia, pero que técnicamente no es correcto.

El segundo punto de vista se refiere a la práctica de cada uno. Un artista tiene que desarrollar su propia técnica. Cada uno se apropia de una serie de maneras de hacer que llamamos “recursos técnicos” y su dominio llega a dar la sensación de que hacemos una especie de magia. Quizá todos usamos óleo, pero no todos contamos con la misma destreza. El maestro Hinojosa —que ya mencioné— pinta, y pinta mucho, pero pintaba de una sola manera; su destreza era solo una: usaba los mismos colores o la misma pincelada. Le hice notar la existencia de más opciones, las empezó a explorar y salieron muchísimas cosas más. Cuando advirtió cambios en su producción me dijo que le era muy útil estar en el Taller porque se enriquecía técnicamente. Puedo decir que aquí desarrolló técnica.

Hay una constante y es que los alumnos no saben dibujar; sin embargo, vienen con proyectos ambiciosos: “Voy a pintar el erotismo” o qué sé yo. ¿Cómo los van a realizar si no saben dibujar? Sucede entonces que en la obra veo una mujer desnuda que está mal dibujada, y de ahí no pasa, no es más que eso.

FM. Recuerdo que en una clase dijiste que aunque el cuadro consistiera en tachones y manchas, se nota si el productor sabe dibujar o no.

ADOLFO. Sí, en el cuadro se ve el nivel de práctica del dibujo. Hay quienes recurren a los lenguajes contemporáneos creyendo que eso los libera de saber dibujar. Lo que ocurre a menudo es que además de reflejarse la carencia técnica, se refleja la carencia conceptual,

pues son un todo. Así no se ve nada, más que no saben dibujar.

Algunos estudiantes se enojan cuando se les muestra esta situación. Y se enojan mucho, como aquella muchacha que tú viste. Le decía: “No puedes hacer esto, porque no puedes pintar”. Se enfurecía. Me contestaba que ella había pintado muchísimo. Recuerdo que le dije: “No lo tomes a mal, no estoy en contra tuya. Si no quieres entenderlo, no te mortifiques porque no te voy a convencer ni estoy tratando de hacerlo”. Otro problema para ella, era que el grupo se distinguía por ser muy trabajador y ella misma veía cómo avanzaban sus compañeros. Cuando decidió hacer algo más de lo que acostumbraba hacer fue inútil, pues se había acabado el semestre.

¿Cómo evaluar el desempeño de los estudiantes en circunstancias como estas? Veo dos maneras: una es valorar la constancia; otra, valorar también cómo se modifica el trabajo.

FM. En una ocasión hablamos de que, en otro momento, los profesores de la Academia de San Carlos tenían una tendencia a perpetuarse a través de los alumnos. ¿Esto ocurre en tu clase? ¿Tú tiendes a perpetuarte en tus alumnos?

ADOLFO. Yo creo que no, porque el trabajo que hacen no se parece a lo que hago. Pienso que parte de mi labor consiste en encausarlos, en ayudarlos a encontrar el camino por donde a cada uno le toca ir. Una vez que creo haber cumplido esto, les planteo algo así como: “Ya no me preguntes nada, ahora todo es cosa tuya”. Creo, pues, que no tengo seguidores.

Pero, además, ahora es más difícil que algún alumno pudiera continuar mi trabajo porque exhibo cosas muy distintas. De hecho, nunca exhibo lo último que produzco, esto lo guardo. Tengo en cuenta que lo que uno acaba de hacer parece bien realizado al principio; pero si le das tiempo, si tomas perspectiva, puedes evaluarlo con mayor claridad y así saber si funciona o no. Por ejemplo, la exposición que monté en Monterrey la semana anterior, tiene obra producida entre el 2006 y el 2010. Los trabajos llevan mi personalidad, pero de diferentes maneras. A pesar de que tienen un solo discurso, lo abordo de

diferentes modos.

Antes que perpetuarme, trato de que mis alumnos saquen el mayor provecho a sus capacidades. Para hacerlo, estudio el trabajo que hicieron antes de entrar al Taller, a fin de establecer el tipo de ejercicio que debo dar a cada uno, pues a partir de este método empiezan a hacer otras cosas. Hay que desinhibirlos. Mi planteamiento puede decirse en estos términos: “Si a ti te gusta hacer esto, lo puedes hacer de cinco maneras distintas”.

Me preocupa acabar con esa idea muy pegada que muchos estudiantes traen consigo y que limita el despliegue de sus capacidades. Creo que el Arte refleja qué es uno como persona, pero también qué no es o qué no es todavía. Cuando les indico que hagan ejercicios opuestos a lo que vienen realizando, averiguo si la idea que organiza su trabajo les pertenece o si la adquirieron a través de un profesor, de sus compañeros o de un ámbito.

FM. ¿Tú los conectas con el sistema del Arte? Me refiero a las galerías, las exposiciones...

ADOLFO. No, por una razón: yo no estoy dentro de esa parte del mundo del Arte. Yo exhibo, cierto, pero en centros culturales nada más. De vez en cuando, si existe la posibilidad, en galerías.

Muy próximamente se va a hacer una exposición en un centro cultural, a la cual invité a mis alumnos; pero es un espacio coordinado por un exalumno. Sin embargo, el propósito no es sacarlos.

FM. ¿Éste es el trabajo de “4X”?

ADOLFO. Sí. Participarán varios alumnos del grupo y una serie de egresados. Pero quiero decir algo más acerca de por qué no relaciono a los estudiantes con el mercado del arte. Supongamos que lo quisiera (y pudiera hacer): si los llevo a una galería, el criterio para evaluar su trabajo será, pues, de galería, o sea: les gusta o no les gusta.

Los títulos, la Maestría... eso no funciona en el mercado. Lo que las galerías ven en la obra es si se vende o no. Pueden escoger gente que no tenga una preparación adecuada, si creen que su obra se venderá. Un grado académico no es competitivo en ese ambiente.

Generalmente, la mayoría de los artistas que se incrustan en el mercado del Arte logran hacerlo porque son excelentes vendedores. Por ejemplo, en este momento está exhibiendo un exalumno que tiene un éxito comercial bárbaro. Él es un gran vendedor. Desde que estaba en la ENAP sabía promoverse. Los estudiantes llegan a comentarme que sería bueno llevar una clase de mercadotecnia y no estaría mal, eso les permitiría darse cuenta de cómo es el mercado, de cómo puede funcionar su obra en ese contexto. Por lo pronto, resulta que si eres buen vendedor, ya “la hiciste”; pero si no, no vas a vender. Este exalumno es un excelente vendedor, por eso ya no necesita promoverse: las galerías lo llaman. La mayoría de los artistas que son buenos vendedores en realidad ofrecen su personalidad, no su obra. Es como un buen anuncio. En ese ámbito ya no me meto.

FM. Me ilustra mucho lo que comentas, me parece inédito.

ADOLFO. Qué bueno maestro, porque hay un vacío en estos temas. En general, creo que hoy día la FAD no posee una filosofía, de modo que los profesores no caminamos hacia un mismo objetivo general. Así tenemos desde los profesores que involucran su personalidad en su trabajo como docentes, hasta quienes dejan totalmente libres a los alumnos bajo la idea de que el Arte no se puede enseñar. Digamos que, efectivamente, el Arte no se puede enseñar pero se puede enseñar un sinnúmero de estrategias para que nuestros alumnos puedan ser artistas en un futuro.

Cuando yo ingresé a la Academia, el ambiente era muy bohemio, había una gran comunidad que caminaba junta. Podías ver al director platicando con los alumnos y cualquier tarde se metía a un taller. No era una autoridad que inhibiera, no era una persona extraña sino el responsable de la Escuela en ese momento. Y lo mismo podía verse a algún trabajador intercambiando con los alumnos y maestros. Recuerdo mucho que había un señor, don Gabriel, que estaba en todo.

FM. ¿Cómo tomas la invitación que te ha hecho Jonathan para que participes en su clase evaluando a sus alumnos?

ADOLFO. Me sorprende porque me pone en una categoría, me está dando un valor, y sin duda es favorable. Además, me da la oportunidad de ver qué es lo que hace. Puedo trascender esa práctica que consiste en encerrarse en uno mismo. Pero éste es un caso excepcional. El único antecedente que puedo mencionar es cierto intento con el maestro Emmanuel Estrada.

ANEXO 4

ÍNDICE DE NOMBRES CITADOS EN EL CUERPO DE LA TESIS

A

Agra, M. J., 41, 42, 50, 55, 56, 57, 116, 133
Aguirre, M. E., 20, 116
Alcántara A., 7, 131
Alonso, L., 76
Anzures, J., 7, 131

B

Bacon, J., 41
Barajas S., 7, 129
Barone, T., 42
Barrett, M., 41, 42, 43, 46, 56
Berger, J., 46, 47, 49, 50, 51
Bartlett, F., 54
Bisquerra, R., 34, 37, 40, 75, 76
Bogdan, 76, 77
Bolívar, A. 41, 42, 44, 46, 52, 55, 56, 57, 61, 81
Bransford, J., 54
Breuer, F., 10, 36, 37, 71
Bruner, J., 41, 46, 54
Butt, 56, 57

C

Caballero, J., 7, 132
Caballero, V., 132
Camaño, R., 7, 130
Ceballos, E., 28
Ceruti, M., 71, 72
Chevrolet, 68
Cladinin, J., 41, 43, 50, 60
Coetzee, J., 44, 123
Cohen, L., 40
Colás, M. P., 27, 77
Conle, C., 44
Cook, T., 40
Criaghead, 68
Croll, P., 73, 75
Cruz G., 7, 129

D

Dafoo, E., 7, 131
De Ketele, J.-M., 68, 69
De los Reyes, A., 8, 23, 124
Descartes, R., 41
Dilthey, W., 36
Dubey, D., 68

E

Eckstein, 65, 66, 115
Egan, K., 41, 46, 54
Elbaz, 56, 57, 58
Esser-Hall, G., 42
Erickson F., 34, 35, 39, 70, 71, 72, 74, 75
Evertson, C., 69, 75

F

Foerster, H., 70, 72
Foster E., 57

G

Gadamer, H-G., 48
Gallegos, M. C., 7, 129
Gill, P., 42, 125, 126
Glasersfeld, E., 36, 44, 72
Glasman, R., 22
Gluckman, 64, 65, 66
González, F., 21
González, L., 7, 132
Green, J., 65, 69, 75
Gudmundsdottir, S., 43, 44, 46, 48, 54, 56
Gundermann K., 62, 63, 64, 65, 68, 71
Guzmán, J., 21
Guzmán, L., 7, 130
Guzmán, N., 7, 130

H

Haroutunian-Gordon, S., 41, 48
 Herrenstein Smith, B., 54, 55
 Howard, G., 45
 Huber, J., 41, 43, 45, 47, 48, 50, 60
 Huberman, M., 43, 44, 45, 47, 48
 Husserl, E., 41

J

Jakobson, R., 50, 60, 76
 Johnson, M., 54

K

Kant, I., 41, 72
 Kassner, L., 8, 23
 Kienholz, E., 43
 Kim, J., 41
 Koetting, J., 37
 Kohn, 68
 Koleff, S., 7, 131
 Krieg, P., 70, 72

L

Le Clavé, 68
 León-Portilla, M., 103
 Lorigio, F., 45

M

McCarrell, N., 54
 MacIntyre, M., 41
 Malinowski, B., 69
 Manion, L., 40
 Martins, R., 30
 Martínez, M., 8, 23
 Meninsky, B., 51
 Mercatoris, 68
 McEwan, H., 44, 53, 59
 McLaren O., 45
 Miles, M., 38
 Miranda, N., 7, 8, 130
 Miranda, J. C., 7, 130

Miranda, J. E., 131
 Mitchel, W., 55
 Monjarás, V., 7, 132
 Montero-Sieburth, 35
 Morán, P., 21
 Morse, J., 72, 74, 77
 Munro, P., 41, 45, 53

N

Nieto, J., 22
 Nieto, V., 7, 130

O

Ortega, M. L., 7, 132
 Ortega y Gasset, J., 45

P

Pego, R., 7, 130
 Polkinghorne, D., 52
 Postic, M., 68, 69

R

Ragin, 63
 Reichardt, Ch., 40, 126
 Richards, L., 72, 74, 77
 Richardson, L., 45
 Ricoeur, P., 52
 Rodríguez, J., 7, 130
 Rodríguez, M del C., 129
 Rueda, M., 22
 Ruiz, M. L., 7, 131
 Rumelhart, D., 54

S

Sánchez, R., 7, 131
 Sarbin, R., 46
 Solís, J., 30
 Spence, D., 48
 Stake, R., 35, 36, 38, 62, 63, 70, 71, 72, 77

Stauffer, S., 41, 42, 43, 46, 56
Swearingen, C., 54

T

Taylor, S., 76
Torres, J., 35, 37, 39, 41
Tous, F., 8

V

Villegas, M. M., 21
Villoro, L., 70, 127

W

Walker, R., 38
Watzlawick, P., 72
Weber, Max, 25
Woolf, V., 72

Y

Yin, R., 57, 75, 142

Z

Zapata, Ó., 34 ■