



REVISTA
DE INVESTIGACIÓN
Y PEDAGOGÍA
DEL ARTE,
FACULTAD DE ARTES,
UNIVERSIDAD
DE CUENCA;
NÚMERO 3,
SEP.-DIC. DE 2017.
ISSN 2602-8158.
COPYRIGHT © 2017.
ARTÍCULO DE ACCESO
ABIERTO CON LICENCIA
CREATIVE COMMONS
ATTRIBUTION

MODELO ESTRUCTURAL EXPLICADO Y EJEMPLO
PARA LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS
ARTÍSTICAS Y ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS
STRUCTURAL MODEL EXPLANATION AND EXAMPLE
FOR THE NARRATIVE DOCUMENTATION OF ARTISTIC
AND ARTISTIC-PEDAGOGIC EXPERIENCES

MISAEEL MOYA MÉNDEZ

Universidad de Cuenca / misael.moya@ucuenca.edu.ec

DAVID CHOIN

Universidad Nacional de Educación / david.choin@unae.edu.ec

RESUMEN: A partir de la narrativa pedagógica actual, que se aborda críticamente como mero punto de referencia, se presenta en este artículo un modelo estructural explicado y ejemplificado con vistas a la documentación narrativa de experiencias artísticas y artístico-pedagógicas. Se ofrecen orientaciones teóricas y metodológicas dirigidas a consolidar la tipología textual para su legitimización en la práctica académica.

PALABRAS CLAVE: narrativa pedagógica, documentación narrativa, documentación artística, documentación artístico-pedagógica

ABSTRACT: Starting from the current pedagogy, which is approached critically as a mere reference point, in the present article a structural model is presented, explained and exemplified with a view to the narrative documentation of artistic and artistic-pedagogic experiences. Theoretical and methodological orientations directed to consolidate the textual typology for their legitimization in the academic practice are offered.

KEY WORDS: pedagogic narrative, narrative documentation, artistic documentation, artistic-pedagogic documentation

RECIBIDO: 14 de noviembre de 2017 / **APROBADO:** 15 de diciembre de 2017

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de las artes, no solo los informes y artículos resultados de investigaciones científicas formales (desde lo histórico, estético, musicológico, iconográfico, estilístico,

pedagógico, etcétera) contribuyen a los procesos de formación y superación. Como en pocas praxis profesionales, en la artística, por su condición altamente subjetiva, resulta particularmente enriquecedor el intercambio de experiencias capaces de contribuir informativa o procedimentalmente al área.

Estas experiencias pueden hallar caminos de socialización diversos. Algunas son presentables dentro del estilo de un artículo científico desarrollado con la tipología del estudio de caso. Otras pueden comunicarse mediante un informe de investigación-creación, que da cuenta del proceso seguido para elaborar un producto artístico nuevo, concebido a veces con metodologías y enfoques como los de la crítica genética. Pero también es posible socializar la experiencia mediante una documentación narrativa.

La documentación narrativa no suele enfrentar, como el artículo científico, un problema de carácter propiamente científico, ni tampoco, como el informe de investigación-creación, un problema teórico-metodológico, aunque pueda terminar con un aporte imprevisto en cualquiera de esas direcciones. Dicha tipología enfoca ejercicios, fenómenos y eventos que, salvo excepciones, no fueron previamente diseñados, planificados ni estructurados. De hecho, cuando la circunstancia no fuera esa, habría que preguntarse primero si la socialización, en lugar de realizarse por una vía narrativa, debería asumir alguna de las otras dos variantes que se comentan.

Un determinado proceso, evento o experiencia podría motivar más de un texto de socialización. No hay que dudar de que de una misma situación se derive tanto un informe de investigación-creación como un estudio de caso; tanto un estudio de caso como una documentación narrativa. Pero, en teoría, a esta última tipología se recurrirá cuando no sea posible satisfacer las exigencias de las otras variantes, mucho más objetivas y aceptadas en la Academia, o cuando se considere que su total aporte no podría hallar mejor código comunicativo que el del discurso preferentemente literario.

A partir de la narrativa pedagógica actual (que se aborda críticamente como mero punto de referencia), en el presente artículo se presentará, explicará y ejemplificará un modelo estructural en función de documentar narrativamente experiencias artísticas y artístico-pedagógicas. Este modelo de documentación narrativa, fundamentado en lo teórico-metodológico y bien definido como tipología textual para su legitimización en la Academia, podría someterse a prueba también en otras áreas de ejercicios profesionales.

2. DESARROLLO

2.1 Algunas observaciones críticas en torno a la práctica de las narrativas pedagógicas como punto de referencia

La narrativa pedagógica constituye un punto de referencia obligado a la hora de pretender cualquier tipo de documentación escrita de contextos, situaciones y eventos profesionales. Por tal motivo, con propósitos informativos e instructivos se quiso revisar un conjunto de trabajos que procedieran, por un lado, de manuales y textos de orientación teórico-metodológica; por otro, de páginas institucionales de socialización de experiencias en Internet.¹ Concluida la revisión, arroja un grupo de apreciaciones verdaderamente críticas, por el desbalance entre elementos positivos y negativos que exhibe la muestra.

Los elementos positivos han sido más bien excepciones. Cabe resaltar la documentación de una innovación pedagógica reproducible en el contexto latinoamericano, algún que otro texto coherentemente estructurado y escrito con decoro, y una narrativa cuyo ordenamiento demuestra haber sido planificada, implementada y evaluada a partir de una serie de postulados didácticos, en la que se presenta una reflexión final destacable en torno al proceso.

Los elementos negativos, por su diversidad, merecen atención particularizada. En primer lugar, se desarrollan muchos temas y asuntos irrelevantes e improductivos.

En segundo lugar, se presentan problemas de ortografía sintagmática (escasa utilización del punto y seguido, manejo incorrecto del régimen de comas, insuficiente potenciación de los dos puntos y uso incorrecto de los paréntesis); y también de ortografía léxica (sobre todo, empleo errado del régimen de mayúsculas y omisión de tildes en conjugaciones verbales en pretérito).

En tercer lugar, se manifiestan problemas sintácticos (empleo errado del régimen preposicional, omisión de artículos definidos, conjugaciones verbales incorrectas, repetición agramatical de conectores, construcciones patológicas con gerundios, concordancias erróneas y oraciones gramaticalmente incompletas con su consiguiente afectación al proceso comunicativo).

¹ En su carácter de manual de contenido teórico-metodológico, con dossier representativo, se revisó DNE (2005); y como sitio de socialización se manejó el del Instituto de Educación Superior No 19 (Argentina). Para ambos casos, véase la Bibliografía.

En cuarto lugar, se advierten problemas de carácter léxico (impropiedades léxicas, mezcla arbitraria de vocabularios académicos, profesionales, coloquiales y familiares, así como abuso de diminutivos).

En quinto lugar, problemas de estilo y de estrategia creativa (alternancia injustificada entre la perspectiva personal/impersonal desde la cual se escribe, confusiones semánticas por impericia en el ordenamiento de ideas, así como aparición injustificada de expresiones de una exageración sentimental o sensiblería nada aportadora que demerita y desacredita la calidad textual: algo reiteradamente explicado en los buenos tratados de escritura literaria —a los que convendría remitirse— y que en Latinoamérica se ha visto aparecer con frecuencia en producciones novelísticas de televisión que no compiten precisamente por su calidad estética).

Conviene aclarar que, en todas las situaciones antes reseñadas, se verificó si algún uso atípico o fenómeno advertido podía ser resultado de un propósito creativo, estilístico o estético; pero no fue posible defender tal tipo de amparo.

Desde otra perspectiva, al analizarse el componente teórico-metodológico de algunos de los textos revisados, se descubren orientaciones en que se manejan conceptos de la teoría y la ciencia literarias con absoluta impropiedad (por ejemplo, el de *novela de formación*); esto, como es de esperar, origina también prácticas desacertadas, al extremo de que breves relatos experienciales, deficientes incluso en lo lingüístico y comunicativo, pretendan equipararse a ejercicios de creación que en la historia de la literatura han sido obras maestras, resultados de destacados autores y de grandes poéticas narrativas.

Manifestaciones como estas pueden incluso sugerir que quienes están, desde lo pedagógico, orientando manualísticamente una práctica discursiva de carácter literario como la revisada, podrían no ser expertos en filología; y solo desde una experticia absoluta es posible conducir en lo teórico y metodológico cualquier práctica profesional.

2.2 Naturaleza de la documentación narrativa que se propone

El tipo de documentación narrativa que se pretende —dirigida a socializar experiencias con valor formativo—, concierne a sucesos reales, de ahí que su aspecto ideotemático pueda establecer vínculos genéricos y discursivos con la relatoría, la crónica y el testimonio, mas no con la literatura de ficción.

La literatura constituye una práctica artística de elevada exigencia, resultado de la labor altamente profesional de creadores especializados, no específicamente docentes,

aunque en alguna circunstancia muy particular pudieran coincidir. Una mala orientación y dirección en torno a la naturaleza de una documentación narrativa de ejercicios profesionales no puede originar falsos literatos, ni una conducta irresponsable, no concienciada desde lo aptitudinal acerca de una disciplina milenaria que exige y merece respeto.

Así como no se recomienda al maestro, como parte del ejercicio de su profesión, suplantar al médico y administrar medicamentos libremente ante diversos malestares físicos o mentales de sus educandos, tampoco ha de recomendársele suplantar al creador literario si no posee, debidamente desarrolladas, las aptitudes, los talentos y las habilidades, resultados también de un cultivo sistematizado y prolongado del ejercicio práctico.

Como disciplinas con campos de acción bien diferenciados, no coinciden la naturaleza esencialmente subjetiva de la literatura, de propósitos incluso estéticos hedonistas, y la naturaleza del magisterio, de orientación objetiva, como todos sus fundamentos, herramientas y prácticas, entre las que cabría incluir la documentación de experiencias; nada nuevo, por cierto, dentro de la historia de las profesiones, al ser una derivación, como otras, de las documentaciones forenses.

2.3 Propuesta estructural explicada

No parece existir mejor lógica estructuradora para una documentación narrativa, que la concebida a partir de tres secciones claramente discernibles por sus propósitos y naturalezas: Contextualización, Narrativa y Crítica. Tal modelo define una tipología textual apta para su total legitimación en la Academia.

Con la finalidad de conducir y homogeneizar esta práctica en función de una real calidad, conviene atender a las orientaciones teóricas y metodológicas contenidas en esta propuesta estructural, organizada para su desarrollo en tres categorías textuales: paratextos, cuerpo del trabajo y aparato crítico.

2.3.1 Paratextos

TÍTULO. Debe redactarse en forma preferentemente descriptiva. Debe precisar qué aconteció, en qué espacio académico o creativo tuvo lugar, y en qué nivel de enseñanza o de creación se desarrolló. El *qué* garantiza la relevancia de la narrativa; si no existe una razón capaz de justificar la pertinencia de difundir la experiencia, esta no sería válida, por

irrelevante. Por ejemplo, no sería acertado un título como “Aula invertida sobre la pintura costumbrista ecuatoriana en Educación General Básica” porque no sugiere que en algún momento del desarrollo del proceso se haya producido algo en cierto grado novedoso, capaz de enriquecer informativa o procedimentalmente una práctica profesional. Si es que fuera a dar cuenta de una situación, acaso imprevista, que generara un nuevo conocimiento o aporte, tendría que explicitarse en el título. Ignorar que es necesaria una nueva contribución llevaría a numerosos autores a producir textos similares o parecidos, que incumplirían el propósito de esta práctica discursiva; y que carecerían de valor formativo, pues incluso lo ilustrativo ya está contenido en las tipologías prescriptivas al uso en la Academia; a saber, manuales, guías e instructivos teórico-metodológicos. Una documentación narrativa no puede intentar suplir las funciones de tipologías textuales establecidas hace ya décadas. O satisface las exigencias de su naturaleza textual, o resulta improcedente.

RESUMEN. Debe caracterizar el tipo de discurso literario (relatoría, narración de acciones, discurso dialogado, etcétera), el contexto en que se produjo y la contribución teórica, informativa o metodológica de la experiencia a una praxis profesional específica, sin sobrepasar las 150 palabras.

PALABRAS CLAVE. Deben formularse en sintagmas de lo general a lo particular o en términos independientes que refieran conceptos y procesos abordados. Conviene advertir su relación estrecha con el título.

2.3.2 Cuerpo del trabajo

1. **CONTEXTUALIZACIÓN.** Discurso marcadamente expositivo. Los elementos del título (qué, en qué contexto y en qué nivel académico) deben desarrollarse. Se incluyen los factores implicados (en ocasiones, institución, país y área); duración de la experiencia, que equivale no al tiempo en que se escribe la narración, sino al tiempo de la acción (duración de los eventos narrados). No realiza el debate de la contribución, pero se anuncia a qué ámbito contribuye o tributa la experiencia. Se precisa la modalidad de la documentación narrativa y/o sus vínculos genéricos (diálogo, relatoría, crónica, etcétera).

2. **NARRATIVA.** Discurso literario. Puede adoptar formas distintas, con elementos de la crónica y el testimonio, y puede incluir dramatizaciones, diálogos... Tiempo, personajes y acciones pueden manejarse con estrategias literarias (alterar el orden temporal de los hechos, presentarlos en retrospectiva, realizar historias en paralelo, historias cruzadas,

siempre que el productor del texto tenga habilidades desarrolladas al efecto), pero apegándose a sucesos reales. Los autores con menor preparación literaria, pueden acudir a una relatoría cronológica sencilla, sin ambiciones literarias. Esta parte estructural tendrá autonomía; valga decir, funcionará de modo independiente sin referencias internas a los apartados de Contextualización ni de Crítica. (Hay que entender que Contextualización y Crítica constituyen complementos científicos del texto narrado, cada uno de ellos con unidad de sentido en sí mismos.)

3. CRÍTICA. Discurso reflexivo, argumentativo, explicativo. Se procede con el concepto de crítica siguiente: “Conjunto de opiniones o juicios que responden a un análisis y que pueden resultar positivos o negativos” (Dictionaries, 2017). Identifica el aporte (novedad o contribución informativa, teórica o procedimental), lo defiende con argumentos o razones coherentes (*por qué* es un aporte) y, en caso procedente, lo valida al neutralizar potenciales criterios en contra. Constituye una defensa del aporte y completa el proceso de justificación de la relevancia de la experiencia. Para satisfacer este objetivo, puede realizar caracterizaciones, comparaciones y análisis diversos; y puede desarrollarse a la manera clásica de la Discusión en muchas clases de artículos. Según se trate de una documentación narrativa de experiencia artística o artístico-pedagógica, podrá construirse en un solo apartado (para la primera situación) o en dos apartados (para la segunda). En tal caso, será aconsejable dedicar un primer apartado de la Crítica al *contenido instructivo de la actividad* y un segundo apartado al *componente didáctico del proceso*.

2.3.3 Aparato crítico

CITAS Y REFERENCIAS. Las citas (fragmentos tomados a partir de otros autores) se reproducirán entrecomilladas dentro del texto o en bloque sangrado, según sean las exigencias concretas de la institución receptora de la documentación; pero, salvo excepciones, suelen realizarse con el sistema autor-fecha en alguna de sus variantes al uso. Tras el cierre de la cita, se consigna entre paréntesis la referencia (apellido, año y página donde se localiza el fragmento citado). Es lamentable que en pleno siglo XXI la comunidad editorial en lengua española no haya estandarizado, como debería, la práctica en este terreno, pese a que cada estado hispanohablante debería respetar la norma ortotipográfica del español. Uno de los problemas, sin duda, es que muchos estados no poseen una norma editorial nacional que obligue al respeto de estos y otros elementos de

presentación textual. Los autores deberán adaptar estos particulares, entonces, según el destino final de su trabajo.

BIBLIOGRAFÍA O BIBLIOGRAFÍA CITADA. Constituye el conjunto de asientos bibliográficos, ordenados alfabéticamente por autores, de los trabajos que han sido citados dentro del texto y, eventualmente, utilizados con carácter informativo. Siendo, como es, una bibliografía, no es conveniente encabezarla con los términos “Trabajos citados” y mucho menos con el de “Referencias”, del todo incorrecto dado que la referencia es el dato mínimo que se coloca a continuación de la cita, con autor, año y página de la fuente original para su verificación.

NOTAS. Como en todo trabajo académico, son posibles las notas de índole explicativa al pie de página, sobre todo en la Contextualización y la Crítica. Se justificarían en la Narrativa cuando, por ejemplo, sean necesarias las definiciones de términos poco conocidos.

2.4 Ejemplo de documentación narrativa

El ejemplo consiste en una documentación artístico-pedagógica. Por la autonomía del propio texto, se consideró pertinente ubicarlo al final de este artículo.

(Véase Anexo.)

3. CONCLUSIONES

La narrativa pedagógica —una variante más entre diversas narrativas cuyo origen forense no podría olvidarse— constituye un punto de partida de actualidad, que, con algunas adaptaciones intencionadas, permitiría documentar experiencias artísticas y artístico-pedagógicas, a la vez que legitimar una tipología textual dentro de una praxis académica necesariamente obligada a la objetividad y al rigor teórico-metodológico, más si su función es la de contribuir a los procesos formativos o de superación profesionales dentro de la Academia en sus distintos niveles de enseñanza-aprendizaje.

El ejemplo aportado nace de una situación verídica, mas no podría él solo dar cuenta de las diversas formas en que esta clase de documentación podría elaborarse. Como se apuntó en la propuesta estructural explicada, la rica práctica creativa y pedagógica en el ámbito artístico determinará las especificidades en una u otra documentación, pero el respeto al modelo estructural aportado vendría a garantizar la identidad de la tipología

textual y a posibilitar su reconocimiento dentro de la comunidad académica, científica e incluso artístico-productiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Rodríguez, Álvaro (2014): *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva*, 256 pp., Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.
- Dictionaries, O. L. (2017). *Español*. O. U. Press Editor. Recuperado el 09 de octubre de 2017, de <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/critica>
- DNE (2003): *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas: la documentación narrativa de experiencias escolares: módulo 2*, 63 pp., Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, [Buenos Aires].
- DNE (2005): *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia para la formación de docentes*, 89 pp., Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- DNE (2007): *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas y viajes pedagógicos. Fascículo 2: ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?*, 51 pp., Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- Instituto de Educación Superior N° 19 e Instituto Nacional de Formación Docente (Argentina) (s/f). *Relatos pedagógicos* (13 relatos). Recuperados el 23 de octubre de 2017, de http://isp19-sfe.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=24&wid_item=30
- Moreno C., Francisco, Norma Marthe Z. y Luis Alberto Rebolledo S. (2010): *Cómo escribir textos académicos según normas internacionales*, 186 pp., Editorial Universidad del Norte, Bogotá, 2013.
- Raya Hernández, Miriam G. y María Elena Zulueta Blanco (2011): *Textos científico-técnicos. ¿Cómo crearlos?*, 194 pp., Editorial Científico-Técnica, La Habana.
- Zavala, Lauro (2013): *Lectura, escritura, investigación y edición. Experiencias en la Universidad*, 130 pp., Editorial Félix Varela, La Habana.

ANEXO

SITUACIÓN IMPREVISTA EN CLASE DE APRECIACIÓN ARTÍSTICA EN UNIVERSIDAD CUBANA: DIÁLOGO PRODUCTIVO PROFESOR-ESTUDIANTES EN TORNO AL GÉNERO DE LA NATURALEZA MUERTA

Misael Moya Méndez / David Choin

RESUMEN: Se documenta narrativamente una situación imprevista por desvío de la atención en una clase de Apreciación Artística en la Universidad Central de Las Villas (Santa Clara, Cuba). El intercambio profesor-estudiantes abrió las puertas al cuestionamiento del género de la naturaleza muerta en la historia de la pintura mediante nuevos argumentos interpretativos. La documentación se realiza por la vía del diálogo en estilo directo. Se reflexiona en torno al contenido teórico instructivo y al componente didáctico del proceso.

PALABRAS CLAVE: arte-pintura; naturaleza muerta; bodegón; experiencia artístico-pedagógica; documentación narrativa; diálogo profesor-estudiantes

1. CONTEXTUALIZACIÓN

No pocas veces la práctica del magisterio origina en el aula situaciones desconcertantes, pero a muchas se deben con frecuencia afanosas consultas en las fuentes del conocimiento y estimulantes observaciones como conclusión. El caso que motiva las presentes consideraciones tuvo lugar en una clase de Apreciación Artística que forma parte de un grupo de *asignaturas facultativas* de objetivo informativo-cultural general, enfocadas a la formación integral de los universitarios en Cuba.

La documentación se produce por la vía de la reconstrucción del diálogo en estilo directo, tras aprovechar la circunstancia de que determinadas actividades docentes, por interés del alumnado para su posterior estudio, resultaban grabadas. Por la voluntad manifiesta de los estudiantes en su cabal identificación, se desestima el empleo de la raya y de las acotaciones narrativas, en favor de la presentación de cada uno de ellos en su condición de personaje, al estilo de una obra de teatro escrita.

Protagonizan la situación el profesor y ocho estudiantes (de un grupo más numeroso) de las carreras de Licenciatura en Matemáticas y Licenciatura en Ciencias de la Información de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (Santa Clara, Cuba). La experiencia, con una duración de escasos minutos, aconteció en el año 1999. La clase desarrollaba el tema de los géneros en el arte de la pintura.

2. NARRATIVA

PROFESOR. Liliana, hazme el favor de despertar a Maikel; dile que la clase no se ha terminado.

LILIANA. ¡Ay, profesor! Déjelo dormir, si se parece a ese cuadro de Guillermo Collazo que usted nos mostró: *La siesta*.

PROFESOR. Es que las siestas son un tema recurrente de la pintura, sí, pero Maikel es más bien tema ya para una corte disciplinaria.

LÉSTER. ¡Y con lo gordo que está, hasta se parece a uno de los hombres del cuadro al que nosotros llamamos *La siesta de los cerditos*!

PROFESOR. ¿Y qué cuadro es ese?, si se puede saber...

LÉSTER. El que usted nos enseñó en la otra clase, cuando nos explicó el equilibrio radial...

PROFESOR. ¡Vaya! Si te refieres a *El país de jauja* del flamenco Brueghel.

ROXANA. Pero si le vamos a buscar parecidos, al que se parece de verdad es al cerdito que va sobre la mula en el cuadro de Goya...

(Risas de los estudiantes.)

PROFESOR. Tú estás hablando de *La nevada*. Por favor, aprendan los títulos de las obras que traemos al aula. Esa, por cierto, también se conoce como *El invierno*. Pero aquel cerdito no va sobre la mula precisamente dormido: aquel cerdito va muerto.

ROXANA. Cierto... Oiga, profe, me está pareciendo que en tal caso Maikel ya no sería una siesta, sino una naturaleza muerta, un bodegón perfecto, jajaja.

MAIKEL. Profesor, yo no estoy dormido; nada más estaba recostado... Y, además, Roxana, ningún hombre muerto pintado es un bodegón.

ROXANA. ¡¿No?! ¿Y qué es entonces?

MAIKEL. Simple: un retrato.

ROXANA. ¡Oiga eso, profesor! ¡Un retrato!

PROFESOR. Chicos, chicos, por favor. Permítanme hacerles una rápida aclaración. No deben establecer esta clase de relaciones entre *siesta* y *naturaleza muerta*. La siesta es un *tema* dentro del arte de la pintura y la naturaleza muerta es un *género*. Vamos a no confundir las precisiones conceptuales.

ROXANA. Está bien, profesor, pero ¿usted oyó lo que dijo Maikel? Una pintura de Maikel muerto, ¿sería un retrato o una naturaleza muerta?

MAIKEL. ¡Solavaya! Muchacha, ¿tú has visto que presenten el *Marat* de David como una naturaleza muerta? Siempre le han dicho “el retrato de Marat en su bañera” y todos sabemos que el feo la había pasmado ya en la representación...

(*Risas de los estudiantes.*)

PROFESOR. Ciertamente sería un retrato. Si nos atenemos a las convenciones en la ya dilatada historia del arte, sería un retrato. Pero valga decir que únicamente por una circunstancia de tradición; de modo que cualquier cuestionamiento al respecto puede ser lúcido.

LIUDMILA. Profesor, yo no estoy comprendiendo bien. En aquella clase sobre la obra de Goya vimos majas, marquesas y condesas de todo tipo retratadas con sus perritos, que a su vez son de cierta manera también retratos ya que están vivos ¿no?

PROFESOR. Digamos que sí.

LIUDMILA. Y también vimos retratados toros, caballos y hasta un león con *Las santas...* bueno, con las santas de cuyos nombres yo no logro acordarme...

PROFESOR. Las santas Justa y Rufina.

LIUDMILA. Y vimos el retrato de un perrito; creo que el cuadro hasta se titula así mismo, *El perro*. Es una de las pinturas negras, y usted dijo que se trataba de una especie de autorretrato moral de Goya.

PROFESOR. Eso lo dijo Antonio Saura y yo lo cité.

LIUDMILA. Bien, pero cuando el retrato hecho por Goya de un animal era de un animal muerto, se trataba no de un retrato sino de un bodegón, es decir, una naturaleza muerta...

EDIABEL. Yo tampoco lo entiendo, profesor. Si el pavo de Goya está muerto, es un bodegón. El perro, que está a un punto de morirse porque se está hundiendo, pero todavía está vivo, entra en “pintura de animales”, que a la larga es también un retrato...

O sea, animal muerto es naturaleza muerta; animal vivo es pintura de animal o retrato.
¿Sí?

PROFESOR. Así se ha ido estableciendo...

EDIABEL. Entonces, ¿por qué, si pintamos a Maikel muerto, el cuadro no podría ser un bodegón?

MAIKEL. Porque yo soy un hombre, no un irracional animal. Además, profesor, si me pintaran muerto yo preferiría ser un retrato y no un bodegón.

ERICK. Entonces el *Marat* de David tendría que dejar de ser un retrato para convertirse en una naturaleza muerta, y eso no creo que vaya a suceder.

MANUEL. Claro que no: como que vale más el *Marat* que el *Maikel*...

MAIKEL. ¡Qué gracioso! ¡Cómo sabe de mercado nuestro marchand!

(*Risas de los estudiantes.*)

PROFESOR. Sí, Maikel, dices que preferirías ser un retrato y no una naturaleza muerta. Tu preferencia lo dice todo, o dice mucho, muchísimo, ya que está dictada por lo que juzgas lógico porque así te lo ha ido mostrando la tradición y tú no te lo has cuestionado jamás; o te lo has cuestionado, pero lo has asumido. Digamos que el *Marat* asesinado es el retrato de un muerto, pero retrato al fin, aunque sea en gran medida también una naturaleza muerta. Chicos, las convenciones —y no solo ellas— nos han habituado a destacar de entre los animales al hombre, partiendo de la capacidad de reír tanto como de su raciocinio, y a conceptualizar de un modo distinto los fenómenos que le son inherentes. Vivo o muerto, solemos aceptar la representación humana como un retrato...

LILIANA. Profesor, disculpe que le interrumpa, pero yo vuelvo con lo de la siesta. Sabemos que *Marat* está muerto porque nos lo dijo el artista y porque lo sabemos por la propia historia. Pero, ¿si fuese otro el retratado, y no supiéramos si está muerto o dormido? Hay cuadros que no tienen siquiera título...

ELYSER. ¿Ustedes se imaginan alguna diferencia entre un *Ediabel dormido*, obra de Gardiel Santos, y un *Ediabel infartado* pintado por Hailem Carrasco?

(*Otra vez risas de los estudiantes.*)

PROFESOR. Bueno, bueno, vamos a retomar el género del paisaje, en el que estábamos cuando nos distrajo la siesta de Maikel, y al final de este encuentro creo que va a resultar útil orientarles la realización de una reseña cronológica de bodegones

célebres, para comentarla con más detenimiento al inicio de la clase próxima. También yo voy a traer información más detallada. ¿Estamos de acuerdo? Ya saben que para mí estas discusiones en clase son necesarias, son estimulantes y podemos ver que también muy productivas. No vamos a dejar el tema aquí mismo. Lo vamos a aprovechar más adelante...

3. CRÍTICA

3.1 En torno al contenido instructivo de la actividad

Si bien abundan las referencias a los más antiguos retratos (de santos) que se conservan, a la pintura de pasajes bíblicos y al origen remoto sobre supuestos mágico-religiosos de representaciones abstractas, tal suerte no acompaña al género de los bodegones, como se denominan también a las naturalezas muertas (o a muchas de ellas).

Consultados de urgencia el *Diccionario gráfico de artes y oficios* de J. Lapovlidge, el *Diccionario del arte actual* de Karin Thomas y el *Léxico técnico de las artes plásticas* de Irene Crespi y Jorge Ferrario, se descubre que, pese al carácter especializado que tienen, estos textos referativos no incluyen definición alguna de este género pictórico.

Obras no especializadas ofrecieron, sin embargo, algunas informaciones. Consultados el *Diccionario* de la Real Academia Española, el *Diccionario manual de la lengua española* (Cervantes), el *Diccionario ilustrado de la lengua española* (Aristos) y el *Pequeño Larousse ilustrado*, se pudieron sintetizar los elementos de unos y otros, para proponer con interés académico la definición siguiente:

NATURALEZA MUERTA: Pintura o cuadro donde se representan animales muertos, frutos separados de su planta, cosas comestibles, objetos o seres inanimados, vasijas y utensilios vulgares. (Sinón. Bodegón.)

Reconstruir la historia de su desarrollo, al no disponer de un diccionario específico sobre géneros en la pintura, obligó al repaso de varias historias del arte, que ayudaron a la conformación de la reseña que sigue, de utilidad en próximas actividades docentes.²

² Concretamente, las obras de los autores Arnold Hauser, José Francisco Ráfols, German Bazin, Karl Woermann, Enrique Beyle (Stendhal) y Horst Woldemar Janson y Dora Jane Janson. Concluida esta reseña, se halló que, si bien no tributa al debate que aquí se presenta, en la *Nueva enciclopedia Larousse* en diez volúmenes (v. II, p. 1243, de la Editorial Planeta, Barcelona-Madrid, 1984) aparece una síntesis que

Suponiendo sus antecedentes desde la existencia misma del arte de la pintura, aunque sin conciencia ni voluntad de género en los siglos y culturas más remotos (diluidos entonces sus temas como elementos de ambiente en una creación centrada principalmente en el retrato, o acaso decorando pinturas murales en interiores o piezas de cerámica), se ve aparecer la naturaleza muerta con todo vigor en la obra del pintor italiano Miguel Angel Amerighi (o Merisi) llamado *el Caravaggio* (1573-1610), quien la trata con su estilo atrevido, crudo pero vigoroso, en el que resalta un tenebrismo de gran fuerza realista. También con un impresionante realismo y una composición sobria trata el tema por esta época el pintor español Francisco de Zurbarán (1598-1664).

En sus páginas dedicadas al barroco, y muy especialmente a Holanda, Germain Bazin apunta: “La visión monográfica constituye particularmente el patrimonio de los «pequeños maestros» de la pintura de género, la cual, a través de sus innumerables asuntos, abarca todas las facetas de la vida holandesa” (Bazin, 1961: 320). Reproduce entonces un bodegón de Pieter Claesz (1591-1661), alude a la pintura bodegonista de la escuela de Utrecht, y presenta a los pintores François Desportes (1661-1743) y Jean Baptiste Oudry (1686-1755) como los verdaderos creadores del género de los bodegones decorativos, así como de las escenas de caza (entre animales). Más adelante agrega: “Formado en la escuela holandesa, Jean Baptiste Chardin (1699-1779) constituye la posición de resistencia del espíritu francés autóctono a la frivolidad elegante. Como los Le Nain, en sus escenas de intimidad [...] apela a la fuente profunda de la vida popular; en sus bodegones, pinta los objetos usuales más humildes, con la misma emoción contenida de que hace gala en las escenas de la vida doméstica” (Bazin, 1961: 343), y reproduce su obra *Pipa y vasos*.

El pintor español más revolucionario de todos los tiempos, que vivió en los siglos XVIII y XIX, Francisco de Goya (1746-1828), enlazó también, por medio de doce importantes creaciones, con la tradición bodegonista de su país. Y en este género mostró igualmente los signos de su genialidad. En una de sus pinturas, conocida como *Pavo muerto* (ca. 1808-1812), sin apartarse de la línea moderna de su producción, despoja el asunto de todo simbolismo y enfatiza en la cualidad pictórica de un hecho simple, dígame que trivial, sin moraleja de ninguna clase.

convendría leer, ya que enumera muchos pintores que, cronológicamente, pintaron bodegones, y alude a la utilización de los términos *bodegón* y *naturaleza muerta*.

Otro gran maestro de la pintura, el provenzal Paul Cezánne (1839-1906), tras abandonar la escuela impresionista hacia 1880, elabora una serie de bodegones a los que seguirán paisajes y composiciones con figuras, en todos los casos procurando expresar el volumen y el espacio por medio exclusivo del color. Sobresale entre estas realizaciones suyas el *Bodegón del reloj negro*.

La principal figura del fauvismo, el pintor francés Henri Matisse (1869-1954), trató también la naturaleza muerta aportando su característica simplificación decorativa del dibujo y exaltación del color (recuérdese, por ejemplo, su *Lierre en fleurs*).

Interesados en acentuar mucho más la autonomía de la obra pictórica, los cubistas abordaron diversos géneros. Entre ellos, el español Pablo Ruiz Picasso (1881-1973), el francés Georges Braque (1882-1963) y el también español Juan Gris (1887-1927) cultivaron el bodegón, e inmortalizaron obras como el *Guitarrista* de Braque, el *Damero*, *periódico y vasos* de Gris y *La chimenea* de Picasso.

En el caso concreto de Cuba, la más alta figura en el tratamiento del género fue Amelia Peláez (1896-1968). El investigador Juan Sánchez apunta:

Picasso y Braque habían sido los campeones de la nueva visión con que el cubismo concibió una serie desconcertante de “naturalezas muertas”. Pero Amelia Peláez aportó a esas imágenes de la cotidianidad algo distinto, raigalmente cubano y, por tanto, universal. [...] Con Amelia, cierto, el cubismo [...] se instaló frescamente entre nosotros para desenredar cuanto de tupido y caótico y de salvajemente bello tiene el trópico. Hay que señalar que, como en los forjadores de este *ismo* de vanguardia (nacido en Europa a principios del siglo XX), en los cuadros de Amelia nunca encontraremos una representación “literal” de los objetos, ya sean flores, tapetes, frutas, arcos de medio punto, columnatas de capiteles dóricos o figuras humanas. Encontraremos siempre una representación esencial, genérica, mediante elementos estrictamente plásticos. (Sánchez, 1994: 36-37)

El pasaje anterior resulta importante no solo porque conecta la obra de la destacada creadora cubana —maestra en el género— con la propuesta estilística de los cubistas, sino porque vuelve a los *elementos-temas* de las naturalezas muertas, sobre la base de los cuales discurrió, precisamente, el imprevisto e inusitado diálogo que se documenta. Pero hasta dónde llegan los elementos-límites representacionales de la naturaleza muerta, o cuán arbitraria pudiera resultar la clasificación de una obra como bodegón, son cuestiones

que solo hallan una explicación plausible a través de lo convencional en el arte, articulado sobre la base de la tradición.

3.2 En torno al componente didáctico del proceso

La situación imprevista desarrollada en la clase constituye un ejemplo de movilización investigativa y demuestra la potencialidad enriquecedora que puede alcanzar cualquier actividad docente, más allá, en ocasiones, de los objetivos originalmente propuestos.

El proceso comienza con la interrupción de la actividad por la necesidad de reintegrar a un estudiante que se ha distraído o dormido, dada la obligación de todo docente de garantizar un clima óptimo de atención. Esto originó la imprevista intervención de una estudiante, cuya sugerencia en torno a su compañero establecía un vínculo espontáneo con contenidos instructivos desarrollados en clases previas. Aquí se produjo un punto de giro en la actividad, pues el docente, en lugar de exigir a la estudiante el completamiento de la acción orientada (despertar a su compañero: acción que podría destruir la potencialidad didáctica de la situación), prefiere continuar con una advertencia de carácter disciplinario, comprensible para los estudiantes dado su previo dominio del contexto (recurrentes llamados de atención al mismo alumno en ocasiones anteriores), sin desaprovechar el nexo establecido por la estudiante, al aportar él nuevas referencias al tema introducido por ella. A partir de aquí se inicia un proceso de espontáneas intervenciones, evidentemente propiciadas por las palabras y la actitud receptiva del profesor al aceptar el desvío temático. La motivación individual de una alumna es potenciada para que se convierta en motivación colectiva.

Asociaciones insospechadas que expresan los alumnos con diferentes obras artísticas, en las cuales parte de la información que manejan es desconocida para el docente, abren la puerta para que este entre en contexto comunicativo con ellos. Preguntas como “¿Y qué cuadro es ese?, si se puede saber” otorgan transitoriamente al estudiante el control de la situación y le demuestran que el profesor los reconoce como a pares en un proceso comunicativo, acción que otorga confianza para una expresión libre, espontánea, incluso relajada, tal como se produjo. Existía un buen clima participativo. Dicho de otra manera, el profesor entra al contexto y a la situación comunicativa grupal, de la cual desconocía detalles (las asociaciones estudiantiles con ciertas obras, sus maneras personales de retitular creaciones, etcétera).

Pero, en ese proceso, el verdadero control de la situación está en manos del docente, quien modera las participaciones y realiza constantes acotaciones informativas dirigidas a fomentar el rigor académico. Precisa títulos y autores, exige atención a detalles teóricos y conceptuales (“No deben establecer esta clase de relaciones entre *siesta* y *naturaleza muerta*. La siesta es un *tema* dentro del arte de la pintura y la naturaleza muerta es un *género*”), pero nunca desacreditando las manifestaciones de los estudiantes, sino de modo tangencial (“¡Vaya! Si te refieres a *El país de jauja* del flamenco Brueghel” o “Tú estás hablando de *La nevada*”).

Se revela la existencia de un aprendizaje significativo, dadas las constantes referencias estudiantiles a contenidos instructivos ya impartidos en clases. Se establecen conexiones inteligentes y atrevidas, que el docente igualmente valora. De este modo, el estudiante se siente reconocido y estimulado, y se garantiza la inclusión hasta la cifra de ocho alumnos en cuestión de unos breves minutos.

Se reconoce al alumnado su derecho intelectual al cuestionamiento de un canon hartamente reconocido, dado el enriquecimiento cultural que tal tipo de acción puede garantizar.

Finalmente, el profesor no actúa como un propietario de la información absoluta; incluso llega a aclarar el origen ajeno de ciertas interpretaciones. A lo largo de la situación se conduce más bien como un facilitador, que en su momento demuestra la propia necesidad de integrarse a un proceso de indagación en fuentes documentales especializadas.

Con independencia del tema y los objetivos que pudiera tener la próxima clase, ya determina, sin vacilación alguna, el nexo de esta actividad con la siguiente. Valga decir que la situación no se aprovecha de manera circunstancial; al contrario, es la justificación ideal para la indicación de una tarea investigativa extraclase, cuyo proceso de evaluación y retroalimentación será el nuevo punto de partida. Esta suerte de confianza del profesor en que siempre le será posible relacionar otra vez el tema transitoriamente abordado (llámesele *desvío*) con el contenido oficial del programa, resulta también ilustrativa de una importante aspiración en el proceso formativo de todo docente: la anhelada “maestría pedagógica”.

La reproducción y edición de este diálogo puede generar en la intelectualidad artística nuevas reflexiones dirigidas a hacer más precisa la taxonomía genérica en la praxis de la pintura; pero, de manera significativa, viene a ilustrar un proceso simple de construcción colectiva del conocimiento por la vía del comentario razonador profesor-estudiantes en

el proceso de enseñanza-aprendizaje, al cual no puede renunciarse si se desea formar entes razonadores, cultos y productivos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Bazin, G. (1961). *Historia del arte de la prehistoria a nuestros días*. Barcelona: Ediciones Omega, S. A.

Sánchez Sánchez, J. (1994). *Hijos de su tiempo: once pintores mayores de Cuba*. La Habana: Publicigraf.