

Escuela Nacional de Conservación, Restauración  
y Museografía “Manuel del Castillo Negrete”

**Una mirada introspectiva.  
El Seminario Taller de  
Conservación de Fotografías  
en la ENCRyM**

Liliana Dávila Lorenzana  
Estíbaliz Guzmán Solano  
Javier Hinojosa Hinojosa

**Estudios  
sobre conservación,  
restauración y museología**

V O L U M E N V

ISBN: 978-607-539-152-6

publicaciones@encrym.edu.mx  
www.encrym.edu.mx/index.php/publicaciones-encrym

## Palabras clave

Fotografía, educación, pregunta epistemológica, discencia.

## Resumen

Con una breve revisión de las prácticas docentes del Seminario Taller de Conservación de Fotografías se reflexiona sobre nuevos paradigmas de la educación que promueven renovadas actuaciones docentes, flexibilidad, movilidad y creatividad para explorar y explotar la actual noción del saber con un criterio performativo en equipo. En este caso la práctica docente se ha transformado debido a un modelo pedagógico basado en competencias y tramas curriculares, así como con el trabajo de situaciones de aprendizaje.

## Introducción

**E**n el contexto educativo de las últimas décadas, tras la necesidad de cambio de la enseñanza tradicional y con el fin de elevar el nivel académico de estudiantes y trabajadores para mejorar sus competencias y posicionarlos de forma competitiva a nivel internacional, las instituciones educativas han estado replanteando los fundamentos teóricos de enseñanza-aprendizaje debido a la necesidad de contar con un eficaz uso de la información inter-transdisciplinaria y apostando por trabajar con un criterio performativo en equipo. Asimismo, se han integrado nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en educación, se han generado planes para actualizar y capacitar docentes con el fin de apuntalar nuevos roles de profesores-estudiantes para motivar la movilidad y flexibilidad tanto de programas como

de currículums (Colom, 1997). En resumen, nos encontramos en una época en la que se apuesta por un tipo de educación continua, con diferentes paradigmas que promueven la creatividad para explorar y explotar la actual noción del saber (Lyotard, 1991).

Lo anterior impactó hace cinco años aproximadamente a la ENCRyM, institución de educación superior creada en 1967, pues su modelo pedagógico de enseñanza comenzó a desfasarse de las necesidades reales y contemporáneas de formación y educación, requiriendo de una actualización en perspectivas, competencias laborales y académicas, currículums y perfiles docentes, entre otros, con base en el quehacer y mercado laboral.

Así, en el 2013, la Licenciatura en Restauración llevó a cabo una reformulación a su plan de estudios y, junto con ello, provocó una serie de consecuencias entre las que queremos destacar, el desplazamiento de los académicos en el terreno pedagógico. En este sentido y de forma muy particular, dicho aspecto es el que retomamos en este texto, compartiendo brevemente la revisión de las prácticas docentes en relación con el quehacer profesional del conservador-restaurador de fotografías en la actualidad.

## El campo de la fotografía y su conservación

La revolución de la tecnología fotográfica de lo químico (análogo) a lo numérico (digital) ha significado un reclutamiento masivo a gran escala de adeptos a la práctica fotográfica. Este cambio trae consigo nuevos materiales y soportes; asimismo, la fotografía se ha reposicionado en el área de las artes visuales como su disciplina más popular. Usada ya no solamente por los fotógrafos sino por buena parte de las expresiones del arte contemporáneo. Este es un nuevo y gran reto en términos de

conservación, ya que la transformación tecnológica obliga a una actualización técnica y metodológica. Curiosamente este *renacimiento* de la fotografía ha redescubierto y reinterpretado los procesos históricos, sobre todo del siglo XIX.

A partir de lo que sucede en el campo de la fotografía y de su conservación, y con el nuevo modelo de formación en la ENCRyM, hemos revisado nuestro quehacer docente procurando actuar con los principios de *discencia, curiosidad epistemológica y pregunta pedagógica* (Freire, 1997) (Freire y Faundez, 2010). La *discencia* hace referencia a los dos sujetos necesarios para la generación del saber: la relación entre educador-educando. Un proceso que implica aprendizaje constante en ambos sentidos y que ha llevado a la premisa “no hay docencia sin discencia”, que comprendemos como el “enseñar no es transferir conocimientos ni contenidos, y formar no es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado” (Freire, 1997, p. 25). Entendemos la *discencia* como docentes en constante aprendizaje de nuestra propia enseñanza, y nos ponemos en revisión, mediante la búsqueda de saberes por parte de los estudiantes.

El reconocer que los sujetos involucrados (educador-educando) jamás se reducen a condición de objeto uno de otro, nos ha llevado a preguntarnos: ¿cómo pensarnos como docentes en restauración que fomentan el desarrollo de la curiosidad-crítica?, ¿cómo crear las condiciones para que el estudiante produzca y construya su propio conocimiento ante los retos que le esperan en la vida laboral? En la transformación de nuestra práctica docente exponemos dos circunstancias relevantes que a continuación se abordarán.

La primera es el paso de una práctica docente con base en objetivos y programas de materia a un diferente mo-

delo pedagógico basado en competencias<sup>1</sup> y tramas curriculares.<sup>2</sup> Algunas de las competencias que corresponden en el noveno semestre de la licenciatura son (modelo de licenciatura, 2013, p. 27):

- Evidenciar conciencia, crítica y compromiso en las incidencias y tránsitos de los bienes culturales.
- Utilizar dispositivos teóricos, metodológicos o contextuales para la “preservación, difusión, uso o reutilización” del patrimonio cultural ante consideraciones críticas.
- Reflexionar sobre la trascendencia de usos de bienes para dar seguimiento a su manejo, exhibición, traslado y resguardo.
- Abordar “nociones de colección, acervo, catalogación, exhibición, divulgación, así como el vínculo del bien cultural, sus usos y relaciones con las comunidades (...) creadores, propietarios o custodios”.

1 Las competencias se refieren al saber ser, saber hacer, saber estar, para que un individuo se desempeñe con eficiencia y eficazmente ante ciertos contextos y problemas (situaciones de aprendizaje). Se refieren a practicar habilidades, conocimientos, actitudes (gestos, posturas, enunciados) y formas de expresión, entre otras capacidades, de forma articulada ante una situación específica.

2 Las tramas curriculares sustituyeron al diseño con programas. Estas tramas articularon “el diseño de los espacios curriculares entrelazando elementos que operaban al mismo tiempo en situaciones de aprendizaje específicas. Dichas situaciones orientaban el hacer de los estudiantes y el modo de acompañamiento de los académicos en cada espacio curricular, ambas tareas guiadas por competencias profesionales específicas para cada espacio y eje curricular” (Negrete y Pacheco, 2017, p. 131).

- Reforzar habilidades “de dictaminación, diagnosis, propuesta de intervención y de manejo en colecciones, archivos y sitios que requiere de la visión estratégica de espacio-tiempo-lugar”.

Estas competencias parten del *pensamiento relacionado con la aplicación significativa del conocimiento*; es decir, de procesos complejos como la toma de decisiones, la investigación, experimentación, solución de problemas e invención, con la finalidad de permitir el *desarrollo de hábitos mentales productivos* para que los estudiantes “aprendan a aprender”; aprender por sí solos la información que necesitan o desean en un momento dado con hábitos mentales productivos (de autorregulación y de pensamiento crítico y creativo) (Delfin, 2003). Los requerimientos que cualquier estudiante a punto de egresar de la licenciatura en restauración, los hemos tenido que articular con los dominios cognitivos, metodológicos, actitudinales y los saberes del ser, estar, hacer, convivir en el campo de la conservación-restauración de materiales fotográficos.

La segunda circunstancia ha sido dejar atrás la planeación de cursos o espacios basados en contenidos temáticos y la impartición de cátedras en las que el estudiante tradicionalmente escucha al profesor, toma apuntes o sigue indicaciones. Nos hemos enfrentado a la configuración interdisciplinar de planes de trabajo flexibles en escenarios propicios para la toma de decisiones en trabajo colaborativo, la generación de sentido de responsabilidad y el análisis crítico. Escenarios que conocemos como *situaciones de aprendizaje*.

*Situaciones* que permitan generar desafíos y retos para profesores y estudiantes, y que detonan la *curiosidad epistemológica*, entendiéndola como preguntas que permiten alcanzar el conocimiento cabal del objeto de estudio. A continuación algunos ejemplos de situaciones:

## I. Trabajo en el cuarto oscuro y realización de probetas

Con la creación de procesos fotográficos en el cuarto oscuro, los estudiantes construyen, explican e interpretan el objeto de conocimiento con base en la construcción activa de nuevos aprendizajes. Mientras el profesor cuestiona y guía la comprensión de saberes tecnológicos y procedimentales, se fomenta que el estudiante no se limite a seguir recetas de procesos antiguos, sino que experimente con diferentes materiales y procesos, para generar sus propias preguntas. De esta manera retoma experiencias pasadas y actuales ya sea mediante procesos de investigación colectivos o individuales.

Con la producción fotográfica, se busca generar creatividad y curiosidad, que en un principio es ingenua o intuitiva pero, cuando el estudiante produce múltiples probetas en el cuarto oscuro, se aproxima a saberes históricos, tecnológicos y materiales “mediante un análisis metódicamente riguroso que permite desarrollar una curiosidad epistemológica crítica” (Freire, 1997, p. 32). Asimismo, el estudiante experimenta el comportamiento, estabilidad y compatibilidad de los diferentes materiales que conforman las fotografías.

Mediante una serie de experimentos, se propicia que los estudiantes generen preguntas referentes a la tecnología fotográfica, la estabilidad, la interacción y el comportamiento de procesos y materiales constitutivos con el medio ambiente y humano o ante posibles tratamientos de restauración. Como complemento se generan preguntas pedagógicas para que los estudiantes indaguen e investiguen sobre los fenómenos ocurridos y la diversidad de escenarios posibles. Asimismo al hacer corresponsables a los estudiantes de su proceso educativo, se alimentan de lo que aporta cada uno de los participantes, así como de los espacios de indagación. Con esto se lleva a cabo el proceso de “relacionar siempre las preguntas y respuestas con acciones que fueron realizadas o con acciones

que puedan llegar a realizarse o puedan volver a realizarse” (Freire y Faundez, 2010). Por ejemplo: creación de positivos y negativos; ennegrecimiento directo al sol (figura 1) o con químicos; experimentando con diferentes soportes celulósicos e inorgánicos como el vidrio, combinados con diversos aglutinantes poliméricos como clara de huevo (impresión de albúmina), colodión (ambrotipos), gelatina, gomas y sustancias fotosensibles (sales de plata, de platino, de hierro, bicromatos), etcétera.



Figura 1. Sesión de ennegrecimiento directo al sol, creación de fotogramas. Estíbaliz Guzmán, 2015.

Además, el trabajo en el cuarto oscuro conlleva la división de responsabilidades y se favorece de forma creativa y lúdica el trabajo en equipo que es vital para la toma de decisiones en el campo de la conservación de acervos fotográficos.

## 2. Visitas y prácticas en campo

Durante el seminario se realizan visitas y prácticas en establecimientos que contienen acervos fotográficos. El estudiante se enfrenta a experiencias en diferentes contextos, con ejercicios de diagnósticos y toma de decisiones que le permiten mediar los saberes académicos con los profesionales; estos últimos comúnmente estandarizados, normados y plagados de rutinas institucionales. Así, se propicia el análisis de las diversas nociones, estructuras, funciones o dinámicas de acervos, según los contextos específicos y generales, sociales y políticos, dentro de una sociedad específica del siglo XXI. Como por ejemplo, las razones de por qué, para qué y para quién, funcionan los acervos, así como su relación con las demandas de acceso y circulación de una sociedad cambiante.

Con estas prácticas se promueve que los alumnos identifiquen su propio lenguaje y comunicación con gente de otras disciplinas, al cuestionar, escuchar, persuadir, evaluar, elegir y argumentar durante las visitas a los archivos. Se enfatiza la habilidad de la comunicación escrita con un informe que se expone ante los sujetos a cargo del acervo o proyecto y se reformula a partir de la retroalimentación (figura 2). En el seminario, abogamos por la autogestión, haciendo énfasis en la creatividad y deseo de los estudiantes para que busquen su propia voz, estrategias y formas de consolidar la relación con el futuro empleador de los servicios del conservador (figura 3).



Figura 2. Plática de retroalimentación y exposición del diagnóstico a los encargados de la Fundación Bustamente Vasconcelos, de Oaxaca. Estibaliz Guzmán, 2014.



Figura 3. Capacitación sobre identificación y conservación de fotografías a los restauradores del Centro INAH Yucatán. Lilia Dávila, 2016.

### 3. Estrategias de difusión

El estudiante propone y lleva a cabo distintas formas de difundir el conocimiento. Con estos ejercicios se permite, como menciona Freire, “desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado” (1997, p. 39).

Los estudiantes han generado en estos últimos cuatro años portafolios, videos, trípticos y textos inéditos y publicaciones electrónicas,<sup>3</sup> como se logra ver en las figuras 4, 5 y 6.



Figura 4. Imágenes del video del proceso de “positivado a la albúmina”. Ariadna Rodríguez, 2013.

<sup>3</sup> Christian Irais Hernández Ortega (2017), “Línea del tiempo”, *Archivo Churubusco*, año 1, núm. 2, documento electrónico disponible en <<http://archivochurubusco.encyrm.edu.mx/n2img2-1.html>>, consultado el 7 de agosto de 2017.

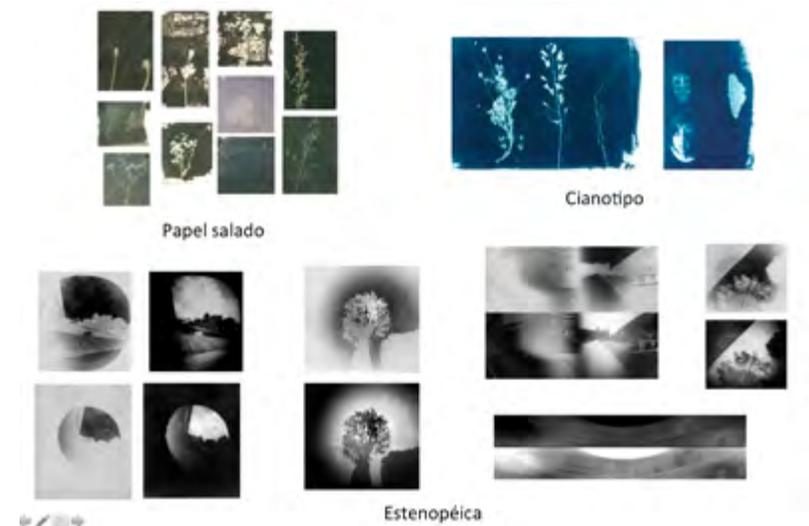


Figura 5. Muestras de la carpeta de trabajo de Angélica Velázquez, 2015.

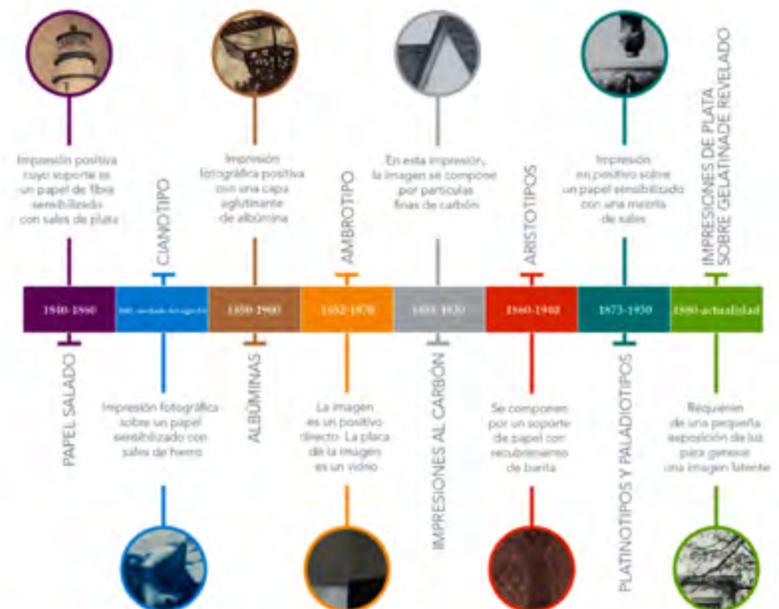


Figura 6. Cristian Hernández, op. cit.

## Conclusión

En el Seminario Taller de Conservación de Fotografías el estudiante se asume como un sujeto que *habita* un espacio formativo en el que no se le transmiten conocimientos, ya que los saberes de la práctica siempre están inacabados; en el espacio curricular se resalta *aprender a aprender* por medio de una enseñanza significativa en la teoría-práctica (y la discusión de lo que conlleva esta dicotomía), se fomenta una autonomía cognitiva y afectiva, y se autorregula el aprendizaje, la versatilidad, la gestión, el desarrollo y la movilidad profesional.

Se busca que los estudiantes cubran las competencias establecidas en el modelo de formación, pero que al mismo tiempo, tengan una *aprehensión* de la fotografía, de la generación de imágenes y de los múltiples discursos que le dan sentido hoy en día. Que los estudiantes enfrenten con éxito situaciones y problemas laborales en el campo de la conservación de fotografías, pero también que desarrollen capacidades y valores que permitan la autorregulación de su aprendizaje metacognitivo, motivacional y de conducta. Que identifiquen sus propias capacidades y potencialidades para promover el desarrollo de capacidades previas-nuevas ante la exposición de sistemas cognitivos plurales adaptables a diferentes situaciones reales (estudios de caso, problemas, proyectos, preguntas finales, etcétera). Que puedan *habitar* diferentes espacios como el taller, el asombroso cuarto oscuro y los propios establecimientos fotográficos existentes. Se pretende generar un espacio formativo que propicie identificar un propio estilo de aprendizaje por medio del conocimiento y desarrollo de diversos hábitos de aprehensión cognitivos, sensoriales, sociológicos, del medio ambiente y afectivos.

En este proceso de docencia sin discencia detectamos tres desafíos pendientes de trabajar en el reforzamiento de hábitos de pensamiento creativo, y que debemos mantener en vigilancia epistémica:

1. Formas tradicionales y arraigadas de aprendizaje. Estas formas nos ponen en constante alerta como docentes, teniendo que idear situaciones que promuevan la pregunta pedagógica, la toma de decisiones y posturas ante la gama de experiencias vividas a lo largo de la carrera. Debemos apuntalar estrategias que les permitan a los alumnos experimentar y analizar cada situación en forma diferente, “única y distinta, más allá de la forma convencional o establecida” (Delfin, 2003, p. 6).
2. Romper el paradigma de la calificación sobre el proceso de evaluación. Para que el estudiante se involucre directamente en su propio proceso de formación y autoevaluación, además de que tome conciencia de los avances y obtención de las competencias, hemos establecido año con año nuevas evidencias orales, escritas, de observación y de ejecución. Debemos involucrar al estudiante en el diseño de sus propios instrumentos de evaluación, como en las rúbricas.
3. Reconocer la complejidad de los estudiantes como seres humanos. Debemos otorgar el tiempo necesario para conocer los intereses, preocupaciones y afectaciones de los estudiantes. Como ejemplo detectamos agotamiento de los estudiantes después de cuatro años de carrera, la *crisis* de egresados y el perfil generacional, que podríamos confundir con apatía o desinterés.

Finalmente, consideramos que la nobleza de ser académicos nos permite nutrir la existencia humana en un doble sentido: en la obligada autoevaluación continua de conocer y aprender a hacer y de “aprender a ser” en relación con el otro, con el fin de participar en la construcción de una mejor sociedad, de una ciudadanía comprometida en donde exista respeto y tolerancia hacia los otros, actitudes éticas y morales y conciencia ambiental; de pensar acertadamente desafiando al otro con quien nos comunicamos día a día y a quien comuni-

camos, y a producir la comprensión de lo que es comunicado. Ser académicos en la ENCRyM nos enfrenta, además, al gran reto de establecer situaciones de aprendizaje de forma acertada y firme ante los cambios vertiginosos de la fotografía y su conservación.

Estimamos que es necesario impulsar una introspección académica continua, y fortalecer los lazos de comunicación con los egresados para conocer el impacto o efecto de la formación ENCRyM en sus vidas, en nuestro caso, a partir del proceso formativo ofrecido en el penúltimo semestre de la carrera durante el Seminario Taller de Conservación de Fotografías.

Demos continuidad como comunidad académica (incluyendo directivos, administrativos, profesores y estudiantes) a las reflexiones introspectivas compartidas en los foros y encuentros académicos, para que como institución de educación superior podamos responder y, ¿por qué no?, incidir en el desarrollo de las respuestas a preguntas internacionales (OCDE, 2010) que intentan proyectar políticas educativas del siglo XXI a nivel mundial.

## Bibliografía

Argudín, Yolanda (2009), *Educación basada en competencias*, México, Trillas.

Colom, Antonio (1997), "Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas", documento electrónico disponible en <https://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/75769/96273>.

Delfin Insuasty, Luis (2003), "Dimensiones del aprendizaje: una taxonomía del pensamiento", fragmentos traducidos y adaptados de la obra de Robert Marzano (1992), *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*.

Freire, Paolo (1997), *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores.

Freire, Paolo y Antonio Faundez (2010), *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica basada en respuestas a preguntas inexistentes*, México, Siglo XXI Editores.

*Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE* (2010), París, Instituto de Tecnologías Educativas (edición en español), documento electrónico disponible en [http://guayama.inter.edu/wordpress/?wpfb\\_dl=140](http://guayama.inter.edu/wordpress/?wpfb_dl=140).

Hernández Ortega, Christian Irais (2017), "Línea del tiempo", *Archivo Churubusco*, año 1, núm. 2, documento electrónico disponible en <http://archivochurubusco.encrym.edu.mx/n2img2-1.html>, consultado el 7 de agosto de 2017.

Lyotard, Jean-François (1991), *La condición postmoderna*, Buenos Aires, Red Editorial Iberoamericana.

Modelo de formación de la Licenciatura en Restauración (2013), México, ENCRYM-INAH. Sin publicar.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús y Alejandra Pacheco (2017), “Relación entre análisis institucional y currículum. Herramientas para pensar la formación de jóvenes restauradores”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 39 núm. 2, pp. 128-142. Sitio web: <<http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2017-2/contrapunto.pdf>>.

Rodríguez, Ariadna (2018), “Positivado a la albúmina”, *Archivo Churubusco*, año 2, número 3, documento electrónico disponible en <http://archivochurubusco.encyrm.edu.mx/n3video2.html>, consultado el 12 de abril de 2018.

Tovar Rafael y Gonzalo Serna (2010), *Estrategias para educar por competencias*, México, Trillas.