



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS
POSGRADO EN ARTES VISUALES
ORIENTACIÓN DE ARTE URBANO

“LA EDUCACIÓN COMO CONTEXTO DE LAS
PRÁCTICAS DEL ARTE”

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN ARTES VISUALES

PRESENTA

JOSÉ MIGUEL GONZÁLEZ CASANOVA ALMOINA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. BLANCA GUTIÉRREZ GALINDO

MÉXICO, D.F. NOVIEMBRE 2011





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.

DEDICATORIAS

A todos los estudiantes y maestros con los que he tenido la oportunidad de compartir procesos creativos de enseñanza-aprendizaje. Especialmente a la memoria de mi padre, Manuel González Casanova (1934-2012), ejemplo de maestro creador, con gran admiración y cariño.

INDICE

Introducción.....	12
PRIMERA PARTE	
CONCEPTUALIZACIÓN	
<u>ARTEDUCACIÓN</u>	16
CAPÍTULO I	
Aproximaciones del arte y la vida.....	17
CAPÍTULO II	
Arte y educación.....	27
I	27
II	29
III	31
IV	33
CAPÍTULO III	
La historia del maestro amaestrado.....	38
CAPÍTULO IV	
PROSPECTIVA DE LAS ESCUELAS DE ARTE DEL SIGLO XXI.....	61
4.1.- Obrita de teatro en un acto.....	61
SEGUNDA PARTE	
PRÁCTICAS DE CAMPO	
<u>ARTEDUCACIÓN</u>	
EN CONTEXTO.	
(Escuela, Museo, Universidad y Espacio Público).....	84
CAPÍTULO V	
Del dibujo a los medios múltiples.....	85

5.1.- Los primeros proyectos: Temístocles 44, el Taller de Producción de Dibujo y el Taller de Arte Contemporáneo (1988-1994).....	86
5.2.- Santiago Tepalcatlalpan, Xochimilco, México, 1995-1998.....	88
5.3.- Huelga en la UNAM, 1999.....	93
5.4.- Las comidas en el taller 128, ENAP, 2000.....	93
5.5.- “Sueño de una tarde de domingo en el bosque de Chapultepec”. Ciudad de México, 2000.....	94
5.6.- La revista del Taller de Interacción Urbana, ENAP, 2001.....	96
5.7.- La “Ruta Pi”, centro histórico de la ciudad de México, 2002.....	97
5.8.- Medios Múltiples.....	98
5.8.1.- El Seminario de Medios Múltiples, 2003-11.....	99
5.8.2.- Crónicas del Seminario de Medios Múltiples.....	108
5.8.2.1.- El primer Seminario de Medios Múltiples, 2003-2005.....	108
5.8.2.2.- Seminario de Medios Múltiples 2. 2006-08.....	114
5.8.2.2.1.- Fletes y mudanzas, en la Castañeda. 2007.....	120
5.8.2.3.- Crónicas del Seminario de Medios Múltiples 3 y 4, 2008-11.....	128
5.8.2.3.1.- Laboratorio de Arte Urbano SMM, ENAP- CCE	128

CAPÍTULO VI

El Jardín de Academus.

Laboratorios de arte y educación.....	151
6.1.- ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO:.....	152
6.2.- OBJETIVOS.....	155
6.3.- ETAPAS Y METODOLOGÍA.....	156
6.3.1.- 1ra etapa. Preparativos.....	156
6.3.2.- 2da Etapa. Laboratorios.....	159
6.3.3.- 3ra Etapa. Exposición.....	163

6.3.4.- 4ta Etapa. Documentación y difusión.....	163
6.4.- El Museo Escuela. Reporte de una investigación de arte y educación.	165
6.5.- RESULTADOS OBTENIDOS (Alcance social).....	177

ANEXO	178
--------------------	-----

INTRODUCCIÓN

Conforme he desarrollado este proyecto de vida que ha sido la experiencia interdisciplinaria entre el arte y la educación, más similitudes encuentro.

El arte es una experiencia común que devela un conocimiento y lo significa colectivamente. No difiere mucho el proceso de enseñanza-aprendizaje del artístico, ambos son creadores de modelos de experiencia y conocimiento que amplían la percepción, voluntad y sensibilidad del sujeto que lo experimenta. El conocimiento no es un objeto que se pueda pasar de uno a otro, ni es la mera repetición de una información: es el ejercicio de modelos de comunicación y significación de las realidades que crea experiencias comunes. El saber del arte se ofrece como experiencia abierta que establece modelos. Es maquinaria de aprendizaje, herramienta de conocimiento que funciona cuando opera efectivamente en una realidad específica. Es así que las

estrategias del arte pueden y deben ser absorbidas como estrategias didácticas y las intenciones de la educación darle un sentido al arte.

Arte y educación están vinculados: son procesos comunicativos que, en su sentido básico, generan conocimiento a través de una experiencia común en la que todos los implicados participan activamente, con creatividad. En la que cada uno es artista-maestro-alumno-espectador y aprende-enseña al comunicarse.

Ambas son prácticas de conocimiento, experiencias de aprendizaje y comunicación de la experiencia. Crear y aprender amplían el saber. La educación te hace ser más, así como el arte: son una ampliación de la voluntad, la conciencia y la sensibilidad:

Se retroalimentan, por ejemplo específicamente la enseñanza artística es un modelo educativo que se puede aplicar a otros campos pedagógicos; el

arte enseña a practicar la creatividad, la imaginación, que es base de la inteligencia, y por lo tanto la libertad.

A lo largo de mi carrera docente y artística he encontrado en el campo educativo un contexto idóneo para desarrollar mis prácticas estéticas, pues su función de enseñanza-aprendizaje, la concepción del trabajo como un servicio, la preponderancia de la experiencia creativa de conocer y comunicarse, y del proceso frente al resultado, han contribuido a la distancia crítica de una institución del arte que se basa en la producción de mercancías y la comunicación masificada de modelos constituidos como propaganda del sistema económico y de las elites que lo controlan. Del imperio de lo homogéneo.

El primer problema que plantea el aprendizaje del arte es que éste no puede transmitirse como un conocimiento objetivo, como un conjunto de normas, pues el arte inventa las reglas y no nace de ellas. Por lo que si se enseñara de esa manera, como sucedió en la época del Academicismo, resultaría en la mera repetición de fórmulas y estereotipos. Así pues que la manera de aprender

a hacer arte sólo se puede dar en la experiencia creativa del acto de percibir y conocer, a través de la intuición sensible de transformar la realidad jugando con lo inconmensurable; sin un prejuicio de lo que va a resultar, con un método en el que ensayo y error se asocian para descubrir nuevos sentidos en el accidente, en lo ambiguo, en lo inesperado por desconocido.

La actividad artística es conocimiento y comunicación, pero no como la reafirmación de una información y un orden comunicativo que nos obligan a creer en lo conocido sino que es el momento creativo de conocer y comunicarse, de ampliar el mundo. El arte nos sitúa en la frontera entre lo que sabemos y lo que es posible saber, y sus estrategias –que claramente son parte de la formación de un artista- sitúan el aprendizaje en un proceso autodidacta y creativo basado en la experiencia subjetiva e intersubjetiva de creación de significados.

En consecuencia con estas ideas mis estrategias didácticas parten de la constitución de experiencias colectivas de enseñanza-aprendizaje, donde cada

uno dialoga desde su propia autonomía, asumiendo sus propias prácticas e investigaciones, y con el compromiso de enseñar-aprender, en el grupo y en el mundo. Se trata de aprender a ser autodidacta en un taller autodidacta, así generar una comunidad de estudios y de creación artística. Para ello es necesario que los participantes se asuman como artistas y maestros de sí mismos, lo que implica una labor de análisis crítico de la propia subjetividad, de la formación cultural, del contexto; así como un desarrollo teórico y práctico del trabajo artístico, de su realización en sitios específicos, generando diálogos con públicos concretos. No hay otra manera para aprender a hacer arte que haciéndolo, la obra no es la ilustración de una idea, es la idea misma que se comprende como experiencia sensible –aún en el terreno conceptual de la imaginación–.

En esta tesis doy cuenta del desarrollo de las teorías y las prácticas de una investigación, en la que durante 25 años de experiencia docente en la Universidad, he procurado integrar la práctica artística con la pedagógica.

Concibiéndolas a ambas como actividades que se enriquecen al plantearlas en su similitud, por lo que tienen en común como experiencias generadoras de conocimiento. Parto de dos ideas fundamentales: Primero que el arte significa por la(s) lectura(s) que realizan los públicos, -que no existe el arte por sí mismo-, por lo que el compromiso del artista, la creación, no se limita al momento de la producción de la obra sino que incluye los medios por los que circula y alcanza diferentes públicos, así como a la(s) lectura(s), las interpretaciones creativas de los “espectadores”.

La otra idea básica de esta investigación teórico-práctica, es que el arte cumple con una función de conocimiento al establecer modelos sensibles de comprensión de la realidad en el mundo, por lo que genera aprendizaje. Esto conlleva a una relación directa entre arte y educación, concibiendo a esta última como un ejercicio creativo en el que cada quien aprende como producto de sus experiencias en el mundo.

Divido este trabajo en dos partes,

una que desarrolla una reflexión teórica y otra que describe dos experiencias prácticas, dos proyectos, que he creado como artista-maestro en el contexto de la UNAM. La parte teórica se divide en un análisis del arte y su conveniencia de integrarse en los contextos educativos, una serie de textos que revisan la relación entre arte, educación y cultura, una revisión crítica de la estructura de la institución escolar, y una prospectiva de la educación del arte. La parte práctica presenta el desarrollo de dos proyectos que he inventado: El Seminario de Medios Múltiples, de la ENAP, que presento como resultado de mi práctica docente de 25 años en esta Escuela, y los laboratorios de arte y educación El Jardín de Academus, realizados de Abril a Agosto de 2010 en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo, ambos realizados en la UNAM.

No podemos dejar de lado que esta investigación se ha propuesto en ese marco, y sobretodo en la Escuela Nacional de Artes Plásticas, por lo que decidí incluir un anexo con mi diagnóstico y propuestas para la dirección de esta Escuela, elaborados en 2006 a partir

del diálogo con numerosos profesores, mis colegas de la ENAP, con los que comparto el deseo de mejorar nuestra educación.

PRIMERA PARTE

CONCEPTUALIZACIÓN ARTEDUCACIÓN

CAPÍTULO I

Aproximaciones del arte y la vida.

Si el arte es un sistema de representación, ¿a quién representan las obras? ¿quién las produce y quién las lee? Si el arte conforma espacios de identidad colectivos, ¿qué tipo de identidades se reúnen en su entorno y cuáles son los signos que las identifican? Desde la producción, ¿quién es el constructor de esa ficción? ¿Desde que perspectiva (cultural-personal) se elabora ese modelo de experiencia? Desde la circulación, ¿a través de qué canales se distribuye el mensaje? ¿En función de qué se selecciona y se comunica? ¿Qué se acepta y qué se omite de los discursos en circulación? ¿Quién censura? ¿A quién le dan visibilidad los medios? ¿Quién tiene voz, quién solo escucha y quién no tiene

acceso a esa información? Finalmente, cerrando el ciclo de comunicación, desde la perspectiva del consumo, ¿quiénes son los lectores? ¿Cuáles son sus parámetros (culturales-personales) de interpretación? ¿A qué información tienen acceso?

Mientras la banalidad del confort y el aburrimiento dominan el tiempo de vida en unos pocos países ricos, la vida para la mayoría del mundo se dedica íntegramente a la supervivencia. Esto conlleva una enajenación del tiempo de vida; es un sometimiento más evidente en el caso de la pobreza, pues la jornada de trabajo suele tomar el día entero, mas no por eso es menor en el pequeño "Primer Mundo", en el que se organiza la cotidianidad en modos de vida prefabricados que garantizan el consumo confortable de productos que ocupan el tiempo "libre" y que le dan sentido al tiempo de trabajo. Se consume el valor de la comodidad, a la vez que se aceptan con resignación los no-deseos que impone el aparato espectacular (en todos sus niveles de publicidad).

La mayor parte del tiempo de las personas está organizado en torno

a sus horas de trabajo (como productor de objetos de consumo, dentro de la extensión de los mecanismos de producción), y en el resto del tiempo como un consumidor de esos mismos productos (asimilado en un lugar de la información y el gusto común, el cual en gran medida es creado para favorecer la hipnosis colectiva del consumo de un modelo de vida como supuesta satisfacción del ser). Así los códigos del mercado regulan el uso del tiempo como forma práctica de vida.

El mercado es una forma de comunicación, que valora determinados modos de representación, a partir de una forma de intercambio de la información. El capital busca la acumulación del tiempo (representado), a través de la acumulación de una representación, que es en gran medida económica, pero también política, histórica y cultural. Los centros de acumulación de esas informaciones son precisamente los que deciden los canales de distribución y los que seleccionan la información. Son los centros de cruce de la información, cuya acumulación se refleja seleccionada y reducida. Hay lugares que concentran,

a la vez que capital, el flujo de todo tipo de migraciones de personas, culturas, investigaciones científicas, humanísticas y artísticas. En esos lugares, el nivel educativo de la población es superior en promedio, y la vida transcurre en un orden de estabilidad y certidumbre que llega hasta a la monotonía de la vida cotidiana. Ahí los modelos de experiencia cultural son ordenados por industrias que ofrecen sus productos a una considerable cantidad de consumidores pasivos a los que se les da un pasatiempo, obras que faciliten su consumo mercantil (que se da en varios niveles, desde el consumo elitista del coleccionista, que legitima ciertas obras, hasta su explotación como objeto de consumo masivo en museos y publicaciones). Sin embargo, tienen en general la posibilidad de dedicar el tiempo libre a otras actividades, tanto por el tiempo disponible, como por las elecciones que se le abren a una persona al tener mayor acceso a la información. En los otros, en los periféricos, esa posibilidad es reducida: no se tiene ni tiempo ni educación. Tampoco existe una gran certidumbre del futuro, se piensa en lo inmediato: alimentación, vivienda...

Así, los tiempos de la vida de la gente están condicionados por una estructura de mercado, en la que se organizan tiempos de producción y de consumo, en función de una acumulación pareja del capital y de la información, en un reparto desigual que se hace desde un aparato centralista que define los modos de vida. Parece difícil la realización del arte en estos contextos, a la vez que urgente. ¿Cómo se puede integrar el arte a la vida cuando la vida se consume en márgenes tan limitados? Desde luego, cuando el arte se subordina a estas estructuras de organización del tiempo social, cede su propia temporalidad, de la vivencia estética, y sólo significa dentro de los valores del mercado que promueve el consumo de determinados productos organizados en las modas y publicitados como valores “necesarios”, escondiendo una ideología afín a sus intereses de producción-consumo.

El arte tiene una función social, diferente a la que le confiere el consumo mercantil, en cuanto trabajo generador de lenguaje y significados, y para ello no puede atenerse a las formas de la comunicación económica: precisamente

su función es la de señalar otros modos de producir-consumir, hacer-interpretar; la de ampliar la calidad de vida de sus consumidores, por medio de la ampliación del significado de la experiencia, a través de la elaboración de una experiencia estética (de la interpretación-elaboración de modelos de vida, comprensión de la vivencia), en la que cada uno asume su percepción, voluntad y conciencia; al abrir un encuentro consigo mismo y con los otros, con los que se comunica activamente. El artista no sólo debe preocuparse por el aspecto de la producción, sino que tiene que considerar que la creación de canales de comunicación y la consecuente apertura hacia otros grupos de lectores, con los que entabla un diálogo, es parte del trabajo. El arte es a la vez tres modos de hacer: la producción, la distribución y el consumo, que son tres acciones que participan en la realización de una obra, pero sus formas necesariamente se sitúan en posiciones alternativas al poder central del capital. Pues, aunque es una forma de comunicación, limita su significación: al hacer del arte un espectáculo de entretenimiento, para

las élites, que presenta un modelo de vida confortable, exclusivo y excluyente, a su imagen y semejanza, o un producto espectacular de cultura chatarra para consumo de masas.

Desde luego es imposible estar completamente al margen del sistema económico que dirige al mundo, pero aún así el arte debe proponer otras formas de comunicación que amplíen el campo de la visibilidad (al construir otras economías de la significación, es decir, otras formas de intercambio y acumulación de la información). Ligar en su *heterotopía*, espacio de la diferencia, las subjetividades.

Tenemos que tener claro que el mundo es amplio; es una compleja red de relaciones intersubjetivas, y que, a pesar de todo, prevalecen otras maneras de comunicación humana y de significación-experiencia del tiempo. Hay una gran diversidad de culturas, lenguas, medios y actividades, en las que la gente se encuentra; por lo que hay otros canales de comunicación, que muchas veces se pueden aprovechar y re-significar por el arte. Así pues, existen los espacios por los que se puede integrar el arte a

la vida, a la que sirve. Estos espacios son conformados por vínculos políticos mediatizados en códigos de relación y significación históricos, geográficos y culturales. En cuanto que el arte abre un espacio de identidad colectiva, y de mutua visibilidad y reconocimiento, el arte tiene una significación política. Si arte, antes que nada, es una palabra que se refiere al hacer (y aquí no debemos olvidar que "ser" es el verbo fundamental y esencia de todo acto), es también un sistema de representación, y busca establecer en su territorio de significación modelos de hacer (vivir) que amplíen la experiencia común; con el reconocimiento de todo tipo de diferencias culturales, colectivas y personales, y del espacio que conforma su comunicación como signo. El arte funciona como punto de encuentro, reunión de múltiples subjetividades (esto es desde los procesos mentales de concepción del productor hasta los contextos en los que se comunica). De ahí su sentido *heterotópico*.

Desde la perspectiva política, el arte se sitúa del lado de las diferencias y de las minorías, y su espectro de representatividad puede ser mucho

más amplio e incluyente que el de las democracias actuales, pues parte de la particularidad y admite las diferencias. Los sistemas políticos de Estado, en el mejor de los casos, se estructuran como órdenes democráticos, sin embargo de todos es sabido que es un sistema que uniforma las minorías al sólo representar a una mayoría, que simplifica el sistema de representaciones al juego de unos cuantos partidos, que concentran el poder de decisión mientras la mayoría de la gente participa únicamente como espectadores (y cuyo voto, único momento de “participación”, por lo general se reduce a la elección entre dos o tres partidos posibles con proyectos más o menos similares). Si el arte se subordina a la lógica del Estado, termina por representar un discurso hegemónico de poder, una ideología, por lo que ya no puede significar la diferencia. (Son claros los ejemplos de las limitaciones ideológicas del arte en el “Realismo Socialista”, al servicio de la dictadura estalinista, y de la “Escuela Mexicana”, cuando en sus últimos años se integró plenamente a la narrativa de la *dictablanda* del PRI).

Es entonces, que el arte, frente a los órdenes económicos y políticos, que tienden a la homogeneización de la vida, abre espacios heterogéneos de intercambio de signos y de sistemas de representación. Económicamente, por medio de la experiencia de su consumo-realización, en la que comunica otros valores de la vivencia, por lo que crea una diferencia en el intercambio del tiempo; políticamente, por medio de su capacidad de nombrar, al introducir otros signos dentro de algún campo de comunicación, es decir, la ampliación del lugar común, y de reunir identidades heterogéneas en un proceso de adición que suma todas las subjetividades que participan en la producción-distribución-consumo de su signo abierto. El arte es un punto de cruce, por lo que alimenta el espacio público; su efectividad depende de su capacidad de establecer puentes con otras subjetividades; de ampliar el territorio de la intersubjetividad; de introducir la diferencia en el espacio social, para ampliar la calidad de vida; de abrir vínculos y múltiples posibilidades de significación de las experiencias humanas. En cuanto generador de espacios, el arte

no puede integrarse a los mecanismos de la economía y política imperantes, pero no puede ignorarlos, pues son los sistemas centrales que mediatizan el sentido común. Frente a esto, el arte tiene que situarse en un campo de acción en el que pueda comunicarse, pero que no limite su función al subordinarse a los discursos del poder (homogéneo y centralista).

El campo de intercambio en el que el arte puede hacer aportaciones a la economía y a la política es el de la cultura, pues es un espacio de identidad de un grupo social, que es en sí mismo heterogéneo, en el que coexisten diversos modos de vida sin privilegios de unos sobre otros. Para especificar y distinguir ese campo de acción, cito algunas definiciones de Clifford Geertz, que en su libro *La interpretación de las culturas* explica: “La **cultura** denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus

actitudes frente a la vida(...)”. “**Los actos culturales** –la construcción, aprehensión y utilización de las formas simbólicas– son hechos sociales como cualquier otro; son tan públicos como el matrimonio y tan observables como la agricultura(...)”. “**Los esquemas culturales** son “modelos”, son series de símbolos cuyas relaciones entre sí modelan las relaciones entre entidades, procesos o cualquier sistema físico, orgánico, social o psicológico al “formar paralelos con ellos” al “imitarlos” o al “simularlos (...)”. “Esos símbolos expresan la atmósfera del mundo y la modelan (...)”.

Este conjunto de símbolos interconectados (en cada subjetividad, en cada individuo, de acuerdo a la posición que tenga en su grupo y en relación con otras subjetividades) conforman las tendencias de vida de cada quien. Encontramos en cada cultura la repetición de ciertos actos, hábitos que se construyen sobre sentimientos morales y estéticos, que son resultado de una valoración colectiva de la experiencia, que conforman el sentido común. Tenemos una experiencia de aprendizaje de la realidad a través de modelos que nos son transmitidos

transgeneracional y afectivamente, por la vía de múltiples procesos lingüísticos, gráficos, mecánicos, naturales, etcétera; y que conforman significaciones de la experiencia. La posición, perspectiva de cada sujeto, está situada en relación a un complejo cruce de modelos con los que se adapta y relaciona con la realidad. Estos modelos son una representación que tiene un sentido en su aplicación práctica, y que marcan las emociones y las valoraciones del gusto y del bien. Un espectro de grados entre lo negativo y lo positivo, abanico de posibilidades de significación de la vivencia, en donde se desea el bien (personal y de la especie) en función de una memoria colectiva que se transmite por medio de modelos de vida que son aplicados, como instructivos de supervivencia, que nos permiten interactuar con la realidad, desde y con nuestro contexto social, al poder reproducir-interpretar la experiencia de otros, que se suma en un paisaje cultural al que un grupo tiene acceso –en un campo con visibilidad común-, que se habita y define cualidades de la experiencia. Cada ser subjetivo es producto de un cruce de subjetividades, su existencia está en

relación a la experiencia de/con los otros.

Las culturas tienen un principio incluyente, integran toda información, pero la ordenan en un sistema de valores que determina las formas de vida comunes; son resultado de procesos históricos, pero permiten la movilidad a partir de la ampliación del campo de comunicación-significación de la experiencia; es decir, que por un lado la cultura se atiene a las tradiciones y a los esquemas de valores, pero por el otro se abre a otros modelos que le ofrecen una ampliación en la calidad de vida, o por lo menos una información que pueda ser aprovechada por sectores sociales para la construcción y uso de medios de vida. Las culturas tienden a su ampliación, por medio de la comunicación, pues siempre un aumento de información amplía las perspectivas de lo posible. Claro que hay culturas dominantes (que imponen sus valores de dominio), son las culturas conquistadoras, que están asociadas al control de la economía y a los órdenes políticos que gobiernan el mundo. Sin embargo, en el terreno cultural, por principio se intercambian todo tipo de signos que, aunque encuentran sistemas

de valoración establecidos, muchas veces son aceptados e integrados por lo que significa específicamente esa información, por su valor cualitativo, como una novedad en la conciencia colectiva, y muchas veces esos signos, esa información, al integrarse contradice y/o amplía la estructura cultural. El encuentro de informaciones conlleva una hibridación y una ampliación de la diversidad de informaciones que conforman esa identidad cultural. En general, el destino de toda cultura es integrarse y comunicarse con otras (las culturas aisladas mueren). Esta es una tendencia a la globalización -que ha existido siempre- muy distinta a la que venden en el mercado, porque sus signos y formas de intercambio se mueven en flujos heterogéneos, en procesos tan múltiples y complejos como la experiencia humana. Por ello las culturas no pueden ser totalmente controladas por un único sistema de valoración y de intercambio, aunque en ellas incidan los modos económicos y políticos imperantes. Los complejos culturales reúnen modos de vida que son aprehendidos en contextos educativos y familiares; son modelos que

rigen nuestras comunicaciones verbales y no verbales, que ordenan nuestra percepción, nuestra conciencia, nuestras emociones, nuestros deseos... Cada ser subjetivo, cada persona, es resultado del cruce de informaciones que le dan identidad y conciencia en el mundo en el que vive.

La vida es un proceso abierto de significación del mundo, y esa apertura es estética; es la ampliación de la percepción, de la conciencia y de la voluntad. Es un crecimiento del ser, que se da en una relación con la realidad que permite la ampliación de nuestros modos de vida por la adhesión de las experiencias de otros en modelos sensibles, que al consumirse (interpretarse) abren posibilidades a la valoración de la experiencia desde otra perspectiva; es decir, el arte es un activador cultural. El signo artístico modela realidades culturales y experiencias intersubjetivas, las reúne y les da identidad colectiva (en la celebración), por lo que cumple un papel político; que representa las experiencias de vida y permite un intercambio de tiempos (modelos de experiencia), por lo que conforma una economía.

BIBLIOGRAFÍA

- Geertz, Clifford: ***La interpretación de las culturas***. Gedisa Editorial. Barcelona, 2001. 387 pp.
- Debord, Guy: ***La sociedad del espectáculo***. Pre-textos. Valencia, 1999. 176 pp.
- Debord, Guy: ***Comentarios sobre la sociedad del espectáculo***. Anagrama. Barcelona, 1999. 135 pp.
- Deleuze, Gilles, y Guatarri, Félix: ***Rizoma. Introducción***. Ediciones Coyoacán. Ciudad de México, 1996. 40 pp.
- Deleuze, Gilles: ***Lógica del sentido***. Ediciones Paidós. Barcelona, 1994. 329 pp.
- García Canclini, Néstor: ***Culturas Híbridas***. Ediciones Paidós. Barcelona, 2001.
- González del Río Rams, Julio (Compilador): ***La creación abierta y sus enemigos. Textos situacionistas sobre arte y urbanismo***. Las Ediciones de La Piqueta. Madrid, 1977. 317 pp.
- Ranciére, Jacques: ***El desacuerdo. Política y Filosofía***. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 1996. 175 pp.
- Ranciére, Jacques: ***La división de lo sensible. Estética y política***. Centro de Arte de Salamanca. Salamanca, 2002. 80 pp.
- Marcus, Greil: ***Rastros de carmín. Una historia secreta del siglo XX***. Anagrama. Barcelona, 1993. 511 pp.

CAPÍTULO II

ARTE Y EDUCACIÓN

I

La pedagogía es un arte. La educación es un espacio de sensibilidad y subjetividad, que ninguna ciencia podría explicar y ordenar. Aprender lo que se ignora es una creación (inter) subjetiva de la percepción y conciencia de algo, por lo que es un acto creativo. No se aprende en la repetición de lo que se sabe sino que es su ampliación, porque el saber no es la representación de una información: es la experiencia de su presentación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es antes que nada una experiencia práctica. Desde la puesta en escena de la clase, el maestro toma en cuenta la significación de los detalles

sensibles, en su atuendo, la manera en que se dirige a los estudiantes, la forma en que organiza el espacio, el manejo de materiales didácticos, el ritmo y uso del tiempo: sabe que con ello constituye un espacio común que generará el aprendizaje, por lo que necesita abrirse a las necesidades y formas de comunicación de los educandos.

Como en cualquier arte se trata de crear –ampliar– los canales de comunicación, pero para ello hace falta primero tender esos puentes entre el colectivo a partir del grupo mismo, de sus intereses, de su propio deseo de aprender, y por lo tanto de su identidad. Todos se reúnen con el propósito de aprender juntos: El maestro conductor (etimológicamente “educar” es conducir) subordina esa responsabilidad al objetivo de saber lo que se ignora, comenzando por aprender de cada uno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que dialoga.

Con complicidad en la estructuración de voluntades y deseos, el maestro colabora como un coordinador que ayuda a la organización del trabajo personal y en colectividad, en cada caso procura el descubrimiento de métodos

de sistematización de la investigación: Del proceso de aprendizaje. Para lo que es necesario antes que nada aclarar los fines. ¿Qué se quiere aprender? Pero ¿cómo saber qué se quiere aprender si por principio se ignora? Es ahí que encontramos una señal que nos guía: El camino a la definición de nuestro campo de estudio. Por medio del ensayo y error, metodología del arte, es que el estudiante encuentra e imagina lo que desea saber. Dice José Antonio Marina en su *Teoría de la inteligencia creadora*: “Convierto la búsqueda en un tanteo orientado. La orientación proviene del proyecto, pero ha de transferirse al espacio de búsqueda. Tengo que saber dónde buscar. Numerosas operaciones se integran en la búsqueda: la memoria, las operaciones perceptivas, imaginativas, inferenciales. Todas van orientadas a crear nuevos caminos. A inventar posibilidades” .

La inteligencia creadora es la que inventa sus propios fines. El proyecto de estudio es una invención subjetiva, autónoma y libre, que no crearía nada

si fuera la mera repetición de un logos impuesto. En una educación plena que no busque amaestrar al educando, el maestro no es el *explicador*, que hace ignorante al estudiante, como pensó Jacotot, ni el que hace depósitos bancarios, en que el alumno es un receptor pasivo de informaciones, como observó Freire: el que enseña motiva la creación del objeto de estudio de cada uno, en un proceso de aprendizaje que se da por la imaginación (inter) subjetiva de un fin.

El maestro dialógico no impone un logos, no se limita a transmitir informaciones: las produce con el estudiante en una práctica común. Promueve la creación intersubjetiva a través de la experiencia subjetiva. El conocimiento no es una “cosa” que se pueda transmitir de mano en mano: es una experiencia que se intuye desde la subjetividad que se comunica. La vivencia personal nos permite comprender la ajena –*solamente a partir de mi propio sufrimiento sobrepaso la esfera de mi yo y comprendo al de los otros decía Cioran-*.

1. Marina, José Antonio: *Teoría de la inteligencia creadora*. Editorial Anagrama. Barcelona, 2007. P. 175.

Una intención emancipadora aspira a la auto-conducción, a la autonomía, de todos los participantes. El maestro tiene por objetivo facilitar el que el estudiante con su aprendizaje sea su propio maestro, de sus compañeros, y de los diversos sectores sociales con los que se comunique. En un ambiente de investigación común. Reunidos por el deseo de aprender y compartir el conocimiento.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, es favorable el estudio en un grupo de trabajo en el que cada uno desarrolla un proyecto de aprendizaje, de investigación, que dialoga con sus compañeros. Así mientras aprende enseña. El mejor maestro es el que aprende y el mejor estudiante es el que enseña. Al trabajar en colectividad cada participante demuestra y comparte su maestría en algún momento de la obra, al final todos se habrán enseñado a ser sus propios maestros. Se trata de construir en la colectividad una maquinaria educativa que incluya el desarrollo de las capacidades de:

CREATIVIDAD. IMAGINACIÓN.

DIÁLOGO. LIBERTAD. AUTONOMÍA.

EQUIDAD. (AUTO) CRÍTICA. DESEO. MULTIPLICIDAD.

Con el objetivo de ampliar la voluntad, la identidad, la percepción, la sensibilidad, la consciencia, y la comunicación, de cada uno en la multiplicidad.

II

El mejor maestro es el que aprende y el mejor alumno es el que enseña. La educación es un proceso de enseñanza-aprendizaje en que se da una comunicación activa de todos los participantes. La multiplicación del conocimiento es la intención común. Para ello se reúnen los grupos de estudio. Todos experimentan, exploran, conocen y multiplican, entre sí sus revelaciones. El maestro es un organizador de esa experiencia de conocimiento en la colectividad, moderador del intercambio, y su tendencia es la de abrir la comunicación con colectividades cada vez más amplias. Pues el intercambio de experiencias multiplica el conocimiento.

El arte es elementalmente

una experiencia común que devela un conocimiento y lo significa colectivamente. No difiere mucho el proceso de enseñanza-aprendizaje del artístico, ambos son creadores de modelos de experiencia y conocimiento que amplían la percepción, voluntad y sensibilidad del sujeto que lo experimenta. El conocimiento no es una cosa física que se pueda dar de uno a otro, requiere de la vivencia de modelos de comunicación que crean experiencias comunes. El saber del arte se da en la vivencia, y no es un conocimiento que se pueda dar como una cosa cerrada sino que se ofrece como maquinaria de aprendizaje, herramienta de conocimiento que funciona cuando opera efectivamente en una realidad específica. Es así que las estrategias del arte pueden y deben ser absorbidas como estrategias didácticas y las intenciones de la educación darle un sentido al arte.

En la época de la sociedad del espectáculo, en que la información se ha convertido en un mecanismo de control subordinado a los intereses del mercado, arte y educación pueden integrarse en un sentido liberador de la experiencia y el conocimiento del sujeto

y su comunicación en el mundo. Con esta integración ambas actividades pueden encontrar una práctica que afirme y potencie su vocación de creación y comunicación de conocimiento. El arte, al salir de su sometimiento de la institución mercantil y del juego de los intereses económicos de las galerías de los países más ricos, encuentra en la institución educativa canales comunicativos que le dan sentido en el mundo, en la vida cotidiana, valorándolo más como un servicio que como objeto de mercado de elites. Asimismo la educación usualmente limitada a la repetición e imposición de modelos de conocimiento jerárquicos, establecidos por un supuesto dueño del saber que legitima los mecanismos de control de un poder político centralizado y por lo tanto injusto, encuentra en los modos de hacer del arte una vía para afirmar las experiencias y conocimientos de las identidades intersubjetivas.

Arte y educación son procesos comunicativos que, en su sentido básico, generan conocimiento a través de una experiencia común en la que todos los implicados participan activamente. En la que cada uno es artista-maestro-

alumno-espectador y aprende-enseña al comunicarse.

III

El fundamento de la Universidad pretende la comunicación de los pensamientos universales. La comunicación por medio de la palabra, el diálogo, es el espacio de mayor democracia entre los hombres, es un territorio de equidad que es más difícil de encontrar en otros ámbitos: Es en las palabras donde pueden encontrarse todos como iguales. El intercambio de las ideas enriquece nuestra experiencia y nos permite una mejor relación en el mundo: más justa, en la medida en que todos seamos capaces de comunicarnos. Si en estos momentos parece imposible en el mundo la equidad de la distribución de la riqueza económica, logremos la distribución de la cultura: abramos para todos los canales de comunicación y las fuentes de información. Eso sin duda será el comienzo de una sociedad más justa. Sólo puede haber una real democracia cuando cada uno tiene la libertad de elegir con conciencia y conocimiento. La Universidad existe en un país que

tiene un promedio de educación de tercer grado de primaria, que no tiene hábitos democráticos, ni de participación plural en un diálogo. Nuestra labor, como universitarios, es la de trabajar contra esas carencias. El diálogo es la base de la Universidad en sus tres tareas fundamentales; el diálogo entre estudiantes y maestros, en su docencia, entre profesionales, en su investigación, entre la Universidad y su entorno social, en su difusión cultural. Sobre estas bases se construye la Universidad.

Cada quien habla con sus actos, cada día. ¿Qué es lo que cada quien, desde nuestra perspectiva, puede hacer por ampliar la comunicación de los puntos de vista?

Cuando se comparte el conocimiento se comunican experiencias de vida, una voluntad de conciencia colectiva en el que se amplía la diversidad de la experiencia; de su comunicación resulta un mundo más pleno de posibilidades para cada uno. Un diálogo implica el reconocimiento de las diferencias por medio de un acuerdo común de la forma de comunicarse. Para entablar un diálogo se requiere del

reconocimiento de la posición personal y de un deseo común de expresarse y de escuchar, de enseñar y de aprender, de acercarse a los otros, y de compartir un espacio común: una lengua para que hable el espíritu.

En la docencia, la relación maestro-alumno debe cambiar la posición pasiva de roles en los que el alumno recibe una información mientras el maestro enseña una recopilación limitada de datos por una más dinámica y flexible. Tenemos que entender que la base fundamental de la docencia es el proceso simultáneo del aprendizaje y la enseñanza: Lo que nos reúne en ese proceso es compartir la búsqueda del conocimiento de la experiencia común. Es mejor el maestro que aprende al enseñar y el estudiante que enseña al aprender. Claro que hay una diferencia de experiencias, pero un buen maestro busca alcanzar su comunicación.

Nosotros, artistas plásticos, nos dedicamos a la poética del espacio, nos reúne el deseo del conocimiento de la comunicación plástica. El objetivo de la Universidad, en este campo, es el de profundizar en la vivencia de habitar la

imagen. Para ello, lo primero que debe ser entendido, en la actividad docente, son los diversos órdenes espaciales que se han desarrollado en la historia de la humanidad, en forma de experiencias culturales, sociales, y de experiencias particulares, íntimas, de cada sujeto con la plasticidad. La cátedra se debe dar como una experiencia práctica común, que motive una imaginación técnica y discursiva personal, que fomente un diálogo entorno a la experiencia del trabajo de arte. El que parte del desarrollo del discurso plástico desde la vivencia personal hasta la intersubjetiva que realiza a la obra en un contexto social. La Escuela debe servir como un instrumento lo suficientemente abierto que facilite y estimule a cada estudiante y maestro en la tarea de desarrollar y comunicar la investigación de cada uno de los procesos artísticos. Desde ahí es que podemos tener un diálogo, en la experiencia particular y colectiva del ejercicio artístico. Esto en la práctica se puede conseguir a través de la organización de un espacio académico, rico en propuestas, que permita la movilidad de los alumnos, al darles la libertad de escoger los cursos de acuerdo

a sus proyectos, en el que se consiga un aumento de circulación de información, a través de proyectos específicos de investigación artística propuestos por maestros y/o alumnos, y de talleres de artistas y especialistas invitados que fomenten la calidad de la participación artística profesional de esta comunidad, y de los artistas en general, en el campo de la cultura. La estructura administrativa debe estar subordinada a su misión académica, son los maestros y los estudiantes los que le dan un sentido con su quehacer artístico, lo contrario conlleva la burocratización del conocimiento. De esta manera la Escuela podrá ofrecer un espacio de comunicación entre artistas, entre universitarios y entre la sociedad.

Debemos preguntarnos por lo que tenemos que decir y participar, aportar al diálogo: Comunicarnos para constituir la Universalidad y la Multiplicidad, abiertos a la reunión de nuestros actos con el objetivo del beneficio común de la comunicación y el conocimiento de los hombres.

La función de la Universidad debe ser la de fomentar el desarrollo del pensamiento humanista, que mantenga

nuestra posibilidad de sentir y de pensar, que compense la rutina de un mundo (des) ordenado por la injusticia del mercado y del espectáculo social, productos de una historia de exclusión y de dominio; así es que se puede contribuir a la formación de un entorno mejor, al desarrollo de una colectividad participativa y más justa.

IV

Vivimos, en tiempos de la llamada posmodernidad; Que llega como una mutación de los valores modernos; crisis de la cultura industrial en la era pos-industrial de la realidad virtual y la globalización de los mercados.

Cuestionamiento de los estados nacionales por una nueva forma de comunicación en la economía y la geografía de la simultaneidad global. Nuestro trabajo se representa (comunica e intercambia) como una cantidad de dinero que no existe sino como información en un ordenador. La integración y relación de los mercados mundiales trazan una forma distinta de fronteras a la geografía de las transnacionales. La tendencia al

tránsito mundial de la información, y la consecuente comunicación y mediatización del mundo al ritmo de la red, con la velocidad de Internet, chocan y ponen en duda el funcionamiento de ciertas costumbres culturales, identidades locales y nacionales. El mundo se organiza en torno de grandes centros, puntos de cruce de la circulación intensa de capitales y de información, así como en una zona enorme del planeta periférica, marginada de la semiorganización.

Entramos en la posmodernidad viviendo la premodernidad de las colonias. En muchos de los niveles de la sociedad mexicana se repiten los hábitos del conquistado que ha perdido la posibilidad de creación de un discurso propio, de hacer su historia en la nebulosa del caos y la amnesia. Esto claramente se ejemplifica en la historia del arte en el que podemos observar desde los murales de Acolman hasta las obras contemporáneas realizadas sobre la base de la copia de las estampas europeas. Con frecuencia el arte en México cumple el papel de la artesanía, al reproducir fórmulas de elaboración de la obra buscando más el virtuosismo del

copista, el preciosismo decorativo del objeto, que el discurso estético. Aquí estamos en la escuela de artes más vieja del continente. Las primeras escuelas de artes enseñaban a los indios utilizándolos en la reproducción de la imagen católica. Cuando los templos se fueron llenando, ya en el siguiente siglo, se le restringió a ciertos géneros de pintura más artesanal. Dicen las ordenanzas de 1687: "ningún indio pueda hacer pintura ni imagen alguna de santos, sin que haya aprendido el oficio con perfección y sin que se ha examinado con tal que no se le lleven derechos algunos, y esto es por la suma irreverencia que causan las pinturas a imágenes que hacen, pena de que serán quitadas; pero como no hagan pinturas de imágenes de santos, se les permite, sin ser examinados, que pinten países (paisajes) en tablas, de flores, frutas, animales y pájaros romanos". Los indígenas no tenían acceso a dicha instrucción del oficio, pues estaba dirigida para y por los españoles, así sólo se les permitió una expresión decorativa.

Ya en tiempos de la independencia, de búsqueda de una identidad nacional, el mestizo Pedro Ixtolinque, alumno

de Manuel Tolsá, dirige la Academia de San Carlos. Se producía la repetición hasta el agotamiento de los valores de la época colonial, reminiscencias de viejas ordenanzas, así como la concurrencia de los cánones generados desde las academias europeas, mismas que habían perdido el primer sentido liberal que les dio origen, creadas por los artistas como un medio para emanciparse de la estructura del gremio y situarse sobre los artesanos.

Muy lejos estaba de la primera academia de Vasari, capitaneada por Miguel Angel, en la Florencia de 1561. Habían pasado 250 años y lo que aquí, en la fundación de esta escuela, se ajusta sobre el modelo gremial del artesano, es un modelo de producción industrial, resultado de que las academias funcionaban como el monopolio de la organización estatal de la producción de arte, organizada por la copia de estrictos cánones, se sobrepone de un modelo de crisis que permanecerá en la escuela con bastante fuerza todo el siglo XIX. Dejemos de confundir aquí en la escuela los términos entre la academia (la de los preceptos realistoides reiterados hasta

el aburrimiento y la insignificancia) y la calidad de la formación académica que todo creador universitario debe tener. La disponibilidad de la diversidad de disciplinas artísticas, humanísticas y científicas, aquí en la universidad, nos permiten imaginar una inagotable variación de coincidencias posibles en la relación entre los capos. Su posición abierta podría permitir la creación de muchísimos caminos culturales que conformen el milenio de mañana. Aquí en todos los lados, la apertura de nuevos órdenes de comunicación nos permitirá la creación de identidad(es) que debe(n) partir más bien del constante descubrimiento de lo que somos en el habitar cotidiano del mundo y la consecuente ampliación de nuestra capacidad de asombro, en el sentir, pensar y ser.

Tenemos que construir e integrar desde la creación estética y ética de nuestras propias formas de vida; formas de tránsito, plurales, ágiles, concretas, ligeras y precisas, para nosotros y los otros, el arte es la institución de la movilidad, la energía, el movimiento que es la comunicación que insta: La revelación poética, la aproximación que

es ruptura de los límites, de las fronteras y normas del conocimiento. Giordano Bruno dice: "La poesía no nace de las reglas, sino que las reglas derivan de la poesía; y así, existen tantas normas cuantos son los buenos poetas". El arte no es la institución sino el instituir; es forma abierta a la recreación permanente, al cambio, al crecimiento, a la significación de la metáfora, a la identidad de la vivencia. No se pueden definir reglas de lo que el arte debe ser porque arte es la creación de las reglas en su mismo quehacer, así traza una (id) entidad, que es la consciencia ampliada en la extensión de una nueva percepción, y en el ejercicio de la voluntad que es actuar como artistas en los trabajos de construcción de mundos dentro del mundo.

La ampliación de nuestra conciencia de la realidad, en la comunicación, amplía nuestra realidad y, por lo tanto, el campo de nuestros sueños y recuerdos, la vivencia del aquí ahora. Pensar es asociar, unir, comunicar. Aquí mismo. Si queremos cuestionar la dureza y sobrepeso del aparato gremial que heredamos,

junto a otras costumbres coloniales, hagámoslo desde la flexibilidad y la ligereza y no desde la flexibilidad y no desde la reglamentación de nuevas ordenanzas. Situémonos en ese campo neutro, volátil, que es el punto que hacen al entrecruzarse las disciplinas en la interdisciplina, las naciones en el plano internacional, los sujetos en la intersubjetividad. En la afirmación de la palabra poética que escribe sus propias reglas en las que somos en el lugar común de la vivencia. Aquí y ahora.. Para concluir quiero traer las palabras de Mc Luhan en "Counter-Blast":

"Lo que nosotros llamamos obra de arte parecen ser *artefactos especializados* para el desarrollo y refinamiento de la *percepción* humana. Desde el renacimiento se volvieron instrumentos privilegiados de la percepción para unos pocos, en lugar de medios de *participación* en una vida o *contorno*. Esta fase parece estar acabando en la medida en que estamos extendiendo el concepto de *artefacto privilegiado* al *contorno* mismo en su totalidad."

CAPÍTULO III

La historia del maestro amaestrado

En un proyecto de colonización del mundo de la vida, la cultura occidental hegemónica mantiene su voluntad imperialista de dominio sobre el otro, de posesión y control de las diferencias. Esta ideología fue el motor que construyó imperios, estados, escuelas, empresas, pero también sometió consciencias, sensibilidades y voluntades.

Dentro del proceso de "civilización", cuyo eje fue la expansión del cristianismo, se inventó la escuela y la disciplina misma de la pedagogía como aparatos de control-formación de subjetividades. Ya en el siglo IX, la

religión cristiana fundó iglesias en cualquier lugar en que no existieran escuelas y cultura literaria (Etiopía y los países germánicos y eslavos), como estrategia colonizadora. De la nada surgían centros de catequesis. Los misioneros de la fe también lo eran de la cultura helenística. Trataban de propagar la "palabra de Dios", la "Verdad" contenida en sus textos sacros. Por ello la civilización de los propios esclavos requería su alfabetización; la sumisión a esta VERDAD-TEXTO, necesitaba lectores.

Los monasterios del siglo IV, donde se cultivaban las disciplinas intelectuales, fueron obligados a crear una institución escolar para educar a niños, jóvenes, como futuros monjes o dirigentes de la iglesia. Durante el auge de la escolástica, del siglo XII hasta el XIV, las escuelas rurales estaban dentro de los monasterios, y las urbanas en las catedrales. En el siglo siguiente,

las ciudades se extienden y nace una escuela con un sentido de formación social, dirigida a la población: "Desde su nacimiento en los siglos XV y XVI, la escuela se apropió y fue masificando para el conjunto de la población una serie de prácticas que antes estaban dispersas y circunscritas a ciertos grupos sociales: las disciplinas del conocimiento propias de las universidades; las prácticas de formación moral y auto examen de los monasterios; las de vigilancia, distribución de los cuerpos y sistematización del uso del tiempo y el espacio de los monasterios y los aparatos militares; las de cortesía propias de la aristocracia"².

La escuela aparece entonces como uno de los principales aparatos constitutivos de ciudadanos bajo el mando del Estado y de la Iglesia, que se imponen a la población a través de una educación basada en la disciplina militar y religiosa. Desde sus inicios sigue los modelos del monasterio: el sometimiento del cuerpo de los estudiantes organizados

en fraternidades que siguen las normas de la moral cristiana y son conducidas por sacerdotes-jueces. A cambio de la gloria trascendental -más allá de este mundo-, que promete la Iglesia, se acepta el sufrimiento como un sacrificio de la vida, lo cual empata con la concepción del Estado de amos y esclavos del Imperio Romano. Es, sin duda, una voluntad de dominio de lo(s) otro(s): de colonización.

Nuestros países colonizados tienen mucho que decir sobre los dramáticos procesos de conquista, evangelización y "civilización". Una década después de consumada la conquista española sobre nuestras tierras, del otro lado del Atlántico, Juan Luis Vives publicó en 1531 el primer tratado pedagógico integral para la escuela, *De Disciplinis*: "Fueron dos sus adversarios explícitos: la estética de la vida del 'paganismo' griego que el cristianismo institucional con suspicaces rejillas de apropiación no podía aceptar (casi todo, menos algunas cosas evidentemente recontextualizadas en el

2. Sáenz Obregón, J. *La escuela como dispositivo estético*, en Graciela Frigerio, Gabriela Diker (comps), *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, comps., p. 75.

discurso cristiano, tales como ciertos fríos delirios del estoicismo y algo del mundo suprasensible de Platón), así como todas aquellas formas de la cultura popular que la sensibilidad cristiana del resentimiento no había logrado domesticar, ni siquiera con el genocidio en la Edad Media de las brujas. Esas mujeres-diosas de las tradiciones precristianas”³.

El pensamiento trágico griego diverge en muchos puntos del cristianismo. Claramente, la concepción monoteísta cristiana de un Dios único, un bien y un mal, una moral y un sentido, se opone a la del politeísmo griego. Eduardo Rinesi dice: “Hay tragedia cuando la búsqueda de un bien me empuja en una cierta dirección y la búsqueda de otro bien (al que tengo que poder reconocer al mismo tiempo como “otro” y como “bien”) me empuja en otra y cuando estoy, por lo tanto, *obligado a elegir y fatalmente a perder algo en el camino*. No hay tragedia, en cambio, no hay posibilidad siquiera de tragedia, cuando

la idea misma de que puedan existir dos bienes diferentes y eventualmente incompatibles se ha vuelto impensable, cuando una cierta idea del bien se ha impuesto desde el comienzo como la única legítima, cuando no se admite más que un único sistema de valores”⁴.

Este Logos no admite diá-logos: “En el cuarto Evangelio o de San Juan, la persona de Cristo se interpreta mediante el concepto del Logos que había aparecido ya en el Libro de la Sabiduría del Antiguo Testamento y en la filosofía greco-judaica. Al Logos, es decir a Jesús, se atribuye la función de mediador entre Dios y el mundo y de salvador de la humanidad. Jesús ha iluminado a los hombres en el sentido que les ha mostrado la senda de la verdadera vida, que es la vida según el espíritu. El cristianismo es un renacer del hombre que muere para la carne y revive para el espíritu”⁵. Un ser superior, un orden universal, que se imponen *a priori* como el único valor de Bien, exige la renuncia a la diversidad de la vida.

3. *Ibid.* p. 76.

4. Rinesi, E. *La tragedia y la precariedad de la vida. La escuela como dispositivo estético*, en Graciela Frigerio, Gabriela Diker (coomps), *Educación: (sobre)impresiones estéticas*, p. 220.

5. N. Abbagnano, A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, ed. F.C. E. México, 1964, p. 134.

El control del cuerpo se ejerce en nombre del espíritu divino, de una verdad que opone su moral a la imperfección mundana de cada uno. No hay más sentido que el del Logos. Por él se sacrifica el cuerpo, los deseos, y hasta la propia vida, en vista de un supuesto futuro celestial, cuando ya hayamos muerto. De esta manera intenta dominar la naturaleza, domesticar el cuerpo salvaje. Es un proceso de civilización necrófilo que rechaza la vida para conservar el monopolio de su representación, que niega y somete las diferencias y las particularidades, las percepciones, sensaciones y sentimientos de cada uno: todo se subordina a la verdad del texto sagrado que expresa el Logos y su repetición.

El cristianismo se opone a la vida y a la libertad del sujeto situado en su contexto, donde tiene conciencia de las consecuencias específicas de sus actos. Rechaza la noción griega de auto examen, pues resulta incompatible con la idea del juicio final. Para los griegos, el sujeto era

un artista. En el drama de la vida, cada uno es un actor que valora su acción en este mundo; al no haber ni cielo ni infierno prometidos, cada quien debía valorar-se desde su propia circunstancia. Según la ética aristotélica, los actos debían estar encaminados a la consecución de la mayor libertad y felicidad. Por el contrario, la educación cristiana busca la formación de jueces morales que distingan el pecado y la virtud: "La escuela fue, desde su creación, y lo sigue siendo, un proyecto y un dispositivo para 'trascender' la vida cotidiana: para juzgarla, para moralizarla, para perfeccionarla, para señalarle sus errores. Y, dentro de esta vida, ya de por sí adversaria, había un enemigo declarado: los saberes, prácticas, sensibilidades y estéticas populares"⁶.

"La *phronesis* griega –la sabiduría práctica por medio de la cual el sujeto debía valorar sus acciones- se convierte en Vives en *prudencia*, la virtud negativa de autosacrificio indicativa de todo lo que no se debe hacer"⁷. En el cristianismo, la educación introyecta

6. Sáenz Obregón, J. *Op. Cit.*, p. 78.

7. *Ibid.* p. 77.

por medio del castigo el sentimiento de culpa, arrepentimiento y sumisión. Por cierto, esta última palabra se entiende como sinónimo de disciplina. De ser una doctrina o ciencia, en el siglo XIII, para el siguiente siglo la disciplina pasó a significar la “sumisión a las reglas”, el “azote del penitente”.⁸ Hasta la fecha, la escuela ha sido uno de los principales difusores de la doctrina cristiana. Por ello, aún en la actualidad, el control de la conducta responde a una única moral del bien y del mal. Las excepciones a la regla, como las tentaciones de la carne, son motivos de pecado, mismo que debemos rechazar, o bien, vivir con la culpa: aunque someta la voluntad propia a este Ser superior –y al orden social jerárquico donde la clase dominante desempeña el papel de su intérprete- el sujeto deberá sentir culpa de su deseo, lo realice o no. A través del arrepentimiento, el autosacrificio, la autoflagelación y la autocontención, se somete la maravillosa complejidad de la vida y de los deseos de cada un@. Ante el individuo sólo

aparecen dos futuros posibles y eternos: el cielo y el infierno. Así, la vida misma se reduce a pecar y arrepentirse. Es difícil ser santo, y nuestra garantía del paraíso radica en vivir nuestras desviaciones con un sentimiento negativo de autocensura. Incluso se permite la trasgresión o el mal como la condición necesaria para definir el bien. El mundo cristiano está formado por ovejas blancas y negras, no tiene grados ni relatividad alguna fuera del sistema de valoración impuesto, en el que todos somos, o bien virtuosos, o pecadores. La escuela no enseña sensibilidad sino sensatez, buenos hábitos cristianos, reglas de conducta: ¡Disciplina!

La iglesia regula la socialización a través de la escuela. Ahí se enseña una norma común creada a partir de la vida monástica, la jerarquía eclesiástica, sus ritos y ritmos. Dicho marco normativo ordena el tiempo tanto en celebraciones y congregaciones, como en los horarios escolares, y determina asimismo la manera de congregar. La comunicación no acontece entre los sujetos, sino que

8. Corominas, J. *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, Ed. Gredos, Madrid, 1973.

viene de la comunión, a través de la intermediación de un dios, un logos, una iglesia, que nos separan-unen: “La escuela pública de primeras letras es, por el contrario, desde su surgimiento, el lugar que vuelve de uso común las enseñanzas, ya que no sólo se realiza simultáneamente para muchos sujetos, sino que estos deberían aprender de modo común. *Común* aquí está referido a comunión, como en la misa, que se realizaba de manera simultánea para muchos feligreses que a su vez compartían la comunión del cuerpo de Cristo”.⁹

Sobre estas bases se conformó la escuela que para el siglo XVIII –a la par de la formación del Estado moderno- asumió plenamente su papel de institución pública, garante de una educación universal, única y para todos. Inicialmente, la escuela pública se desarrolló a través de los hospicios, que fueron requeridos por el Estado para instruir a los pobres en oficios útiles: “La paulatina configuración de la pobreza

como un hecho político generó un cambio significativo en la noción de caridad. El socorro de los pobres, orientado fundamentalmente por el ideal católico de la salvación del alma de los benefactores a través de esos representantes de Dios en la tierra, empezó a ser interpelado por el ideal de la utilidad económica y social”¹⁰. A partir de este momento, la caridad, antes “reina de las virtudes”, se vuelve objeto de crítica, pues fomenta el ocio, “padre de todos los vicios”. En esta época se busca el ciudadano útil, productivo económicamente. El Estado asume el control de la mayoría de la población que está en la pobreza; su explotación es la base de la nueva economía política. No había que ayudar a los pobres, sino organizar y controlar la pobreza. El objetivo de la escuela pública es cultivar la masa trabajadora para integrarla en el mundo laboral, y prevenir los desórdenes a los que puede conducir el exceso de miseria de quienes no tienen nada que perder. “*Ganarás el pan con el sudor de tu*

9. Martínez Boom, A. *La escuela: un lugar para lo común*, en Graciela Frigerio, Gabriela Diker (comps), *Educación: posiciones acerca de lo común.*, p. 201.

10. *Ibid.* p. 193.

frente", dice el catolicismo, dándole una justificación moral. La escuela formará buenos ciudadanos, trabajadores y católicos. Sataniza el ocio, concibe la educación para el trabajo y relega el tiempo libre. Lejos queda el significado original de *Escuela*, que proviene del griego *skholè* - "ocio, tiempo libre"-, y que pasó al latín *schôla*: "lección", "escuela".¹¹ Es claro que la concepción griega de la escuela como uso del tiempo libre, contrasta con la idea latina de la lectura obligatoria de una lección, y más cuando tiene un fin estrictamente productivo.

El surgimiento y consolidación de la escuela pública, desde la Ilustración hasta la Revolución Industrial (para mediados del siglo XIX ya se tienen *Curriculum* y grados escolares), se realiza como un desarrollo secular de los orígenes eclesiásticos católicos, y mantiene la mayoría de sus concepciones educativas. Los alumnos son un rebaño moldeable en un espacio sagrado, apartado del mundo, conducido por un maestro-cura-juez. A la formación para el otro mundo, el paraíso

prometido, se añade la preparación para contribuir en el destino histórico de un pueblo, el progreso de la Patria.

Una misma cultura, una razón universal, se impone para conquistar o "civilizar" todo lo que salga del orden propio. La escuela seguía siendo el instrumento de colonización cultural y religiosa, de propagación de la palabra de dios y del monarca: "En la Real Cédula del 10 de Mayo de 1770, Carlos III ordenó a todas las autoridades políticas y eclesiásticas que establecieran escuelas de lengua en todos los pueblos indios de sus distritos, para 'estender, y hace único y universal (el idioma castellano) en los mismos dominios, por ser el propio de los Monarcas y Conquistadores' y así facilitar 'la administración y pasto espiritual a los naturales, que estos (pudieran) ser entendidos de los superiores (tomaran) amor a la Nación Conquistadora, (desterraran) la idolatría, y se (civilizaran) para el trato y comercio' (D. Carlos III, provición del Cons. De 11 de Julio de 1771".¹²

A partir de la Ilustración, el Logos

11. Corominas, J. Op. Cit.

12. Martínez Boom, A. Op. Cit p. 202.

se concibe como la razón universal: permanece el único dios, la ley superior que regula al ser. En la concepción de Kant, en la misma lógica ascética cristiana, "para vivir moralmente, el hombre debe trascender la sensibilidad. Ello implica no sólo sustraerse a los impulsos sensibles, sino también evitar asumir como regla para la acción todo objeto de deseo. (...) Todo aquello que es objeto de deseo puede dar lugar a *máximas* subjetivas, carentes de validez necesaria, a *imperativos hipotéticos* que ordenen algo en vista de un cierto fin (tales son los imperativos de una técnica o los de la prudencia, que indican los medios para ser feliz), pero no a una ley objetivamente necesaria, a un *imperativo categórico* que valga para todos en todas las condiciones(...) Kant llega a decir que el sentimiento de respeto por la ley moral es necesariamente un 'sentimiento de dolor'. Pero ¿cómo es posible educar para que se asuma el dolor como móvil? Sólo podemos educar para pensar y actuar en términos universales, esto es, para no

estar en paz con nosotros mismos hasta no habernos convencido de que nuestro modo de actuar es tal que podemos desear que todos lo sigan".¹³

La universalidad de la razón supone un supuesto dueño del saber ante el otro ignorante, que hay que "civilizar", conquistar, tener y explotar. Se valora la posesión de ese saber como un bien. El espíritu occidental de dominación quiere conquistar lo otro y los otros por medio del conocimiento y el control, como ha buscado el dominio de la naturaleza a través de la ciencia y la tecnología. La razón es el Logos, nos proporciona el conocimiento *verdadero* y necesario para domesticar el mundo, controlar el caos y someter las desviaciones bajo el imperio de la ley y el orden. El conocimiento enciclopédico buscó la acumulación del saber como un bien "objetivo" que se guarda, archiva y organiza de acuerdo con una división de saberes disciplinarios, los cuales, como si fueran Estados, entraron en una disputa política por la definición de sus territorios, con voluntad

13. N. Abbagnano, A. Visalberghi, *Op. Cit.* p. 422-426.

de propiedad, expansión y dominio, predominando las disciplinas lógicas y deductivas.

Así como se concibe al único dios, el mundo tiene *un* orden natural, social y político, que hay que obedecer. El que conoce (y hace) sus leyes, se apropia y manipula la realidad a semejanza de la divinidad. Permanece el Logos que no dialoga. Incluso el ideal educativo derivado del principio de la igualdad, defendido por la Revolución Francesa, aspira a la posesión de ese conocimiento único y lucha por su repartición, pues hasta ese momento había sido propiedad exclusiva de la élite aristocrática. Todos deben saber lo mismo. El conocimiento se ordena en disciplinas, y la escuela consolida la distinción de estudios humanísticos y estudios técnico-profesionales en la educación secundaria y posterior: "En Francia, bajo Napoleón se había procurado mejorar sobre todo la instrucción secundaria, pero se había vuelto a descuidar el sector primario. El Imperio necesitaba funcionarios

y oficiales devotos y competentes; la escuela secundaria debía tener un carácter formativo-humanístico pero, al mismo tiempo, debía poner sólidas bases también para los estudios científicos. Por consiguiente, junto a los *Collèges* dependientes de las autoridades locales, se crearon los *Licées* estatales sometidos a una rígida disciplina militar. En el nivel post-secundario se crearon o reorganizaron nuevas escuelas especiales de alta calificación profesional (para ingenieros, juristas, maestros médicos, etc.), que más adelante se denominaron 'grandes escuelas', y a la fecha continúan siendo una característica de la instrucción superior en Francia. En las Universidades se fomentó la investigación científica. Esta estructura escolástica secundario-superior sobrevivió a la Restauración, y le valió a Francia el primer lugar en el campo científico durante toda la primera mitad del siglo XIX".¹⁴ Esta educación especializada que da primacía a las disciplinas científicas -pues representan el dominio sobre la naturaleza y la

14. *Ibid.* p. 422-426.

base del progreso-, llega a ser el eje de la concepción positivista de la educación en la segunda mitad del siglo XIX. Hasta la fecha, dicho criterio de enseñanza predomina en las políticas educativas, prioridades, objetivos, metodología y criterios de evaluación, impuestos por el poder político de esas disciplinas, propiedad de gremios, en las universidades y el campo laboral.

Producto de la economía política, la educación popular creció aceleradamente de la mano del desarrollo industrial del siglo XIX, como el caso de las escuelas primarias, que se hicieron indispensables cuando padres y madres tuvieron que dedicar todo su tiempo a trabajar. Entonces los centros de enseñanza se convirtieron en una maquinaria que respondió al orden de producción masiva: la escuela-fábrica. Era necesario formar obreros, técnicos, comerciantes, científicos, humanistas, funcionarios, y cada uno lo hacía en sus propias escuelas. Se ordenan conocimientos, grados, *Currículum* de estudios...La escuela como todavía hoy funciona. El siglo XIX consolida la educación a través de su institución

escolar, como aparato de Estado: se naturaliza la escuela, de manera que, hasta la actualidad, es uno de los sistemas básicos de socialización y de construcción de sentido. Heredera del monasterio y el ejército, la escuela se convierte en parte fundamental de la construcción de este orden de Estado, del que sigue siendo instrumento de formación de sentido social.

En el capitalismo, la escuela-monasterio pasó a ser la escuela-fábrica, como una consecuencia lógica. La escuela-fábrica es una maquinaria de producción masiva de objetos para el mercado, en este caso, del laboral. Para conseguirlo, organiza complejas cadenas de producción, divide y especializa las labores, mide y ordena los tiempos. La escuela establece horarios, grados, asignaturas y contenidos; busca realizar un producto homogéneo –fuerza de trabajo sometida, una máquina que produce máquinas-, con sus criterios de calidad previamente diseñados por el mercado.

Los actuales centros de enseñanza conservan las mismas características de sus prototipos medievales: la catequesis,

la renuncia al cuerpo, el sufrimiento como vía del conocimiento, la clase-misa, la repetición de modelos como ejercicio de aprendizaje, la memorización y repetición de una narración, la verdad del texto, el logos que se aprende pasivamente, la aceptación de la Ley. Desde sus inicios y hasta nuestros días, la escuela ha sido un aparato represor, uniformador de subjetividades; educa para el sometimiento y la alienación. Es un arma de guerra productora de conciencias, máquina de conquista de las culturas hegemónicas que cultivan la voluntad de dominio y la razón totalizadora, plenipotenciaria, del UNO imperativo. La homogeneización, el todo igual a sí mismo que no reconoce las diferencias, aplana la realidad en función de una idea de *libertad* basada en la *naturaleza* de dios, del rey, de la patria, de la propiedad privada.

El desarrollo del monólogo de Occidente no permitió la libertad de conciencia y voluntad de los individuos, pues se impone como absoluto. Es la única verdad a la que cada uno debe someter sus diferencias para integrarse a una narración en la que los actos son valorados

por un ente superior: el logos-Iglesia, que evalúa los actos desde los parámetros de su único dios, bien y mal; el logos-Estado, que los juzga desde las leyes, y el control de una razón universal; y finalmente el logos-capital, que los valora desde la propiedad y el intercambio monetario. Consecuentemente la educación ha sido conjuntamente escuela-monasterio, escuela-fábrica y escuela-mercado.

Después de siglo y medio del desarrollo de la escuela-fábrica hasta llegar a la industria de la educación, hoy en día el orden escolar, plenamente naturalizado, nos enseña la manera de ingresar al mundo, al orden laboral y social. Todos, en mayor o menor grado, introyectamos la experiencia escolar, la cual nos enseña a pensar de determinada manera ciertos contenidos, y nos inserta en una dinámica social jerárquica donde rige la autoridad de un maestro-padre-sacerdote-juez-general-patrón conduciendo al rebaño. El maestro funge como intermediario entre la verdad del Estado y el ignorante que hay que civilizar, normativizar e integrar a la economía política. Dicho modelo educativo concibe al alumno

como un objeto que hay que modelar, como un recipiente vacío que se llena de información: "La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en 'vasijas', en recipientes que deben ser 'llenados' por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus 'depósitos', tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen 'llenar' dócilmente, tanto mejor educandos serán. (...) En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción 'bancaria' de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos".¹⁵ Esta concepción, debo agregar, también aliena a los educadores a las políticas educativas del Estado, como transmisor de contenidos que se imponen verticalmente, de las que maestros y

alumnos son meros repetidores.¹⁶

En la lógica de acumulación de la información, la escuela comienza por enseñar a leer y escribir, a contar y hacer operaciones con un pensamiento técnico. Conforme el alumno alcanza los grados superiores, se especializa para valorarse en el mercado laboral. Después de 25 años estudiados gradualmente, la minoría que concluye sus estudios superiores es considerada más valiosa por la cantidad de información (trabajo) acumulado en su propia formación. Así, la escuela forma todas las piezas vivas de maquinarias de elaboración de productos. En el ramo de la construcción, por ejemplo, para edificar se necesitan tanto albañiles como arquitectos, herreros e ingenieros... Muchos albañiles y pocos arquitectos, como demanda el mercado.

Para fabricarlo como objeto del mercado laboral, el alumno recibe cantidades de información, selecta por el profesorado dentro de políticas educativas, que debe asimilar

15. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, México, 1970, p. 78.

16. Por ejemplo en México, durante este sexenio con Calderón, se impuso la política de centralización educativa, que forzó a cada Estado de la República a asumir los contenidos diseñados por el gobierno central iguales para todos los mexicanos.

pasivamente, resignado. En cada Nación, Imperio o Provincia, todos estudian la misma currícula oficial, la cual reparte los tiempos de algunas asignaturas y les asigna contenidos. También la forma en que el alumno va a manejar esa información está predeterminada por el desarrollo programado de determinadas habilidades y la ignorancia de otras, como es la carga horaria mínima de disciplinas artísticas. "Hace más de veinte años que Eisner (1985) ha advertido el predominio en el *currículum* escolar de procesos tales como el análisis lógico o el razonamiento deductivo en desmedro de otros, como son no verbales y alógicos".¹⁷

Por un lado, podemos observar que, "en un estudio comparativo de currículos primarios en varios períodos del siglo XX, la Educación Estética llega al 13.5% de tiempo lectivo total en currículos de Estados Unidos y Europa Occidental, y al 8% en currículos de América Latina (Benavot y otros, 1991)".¹⁸ Por otro lado, el tiempo destinado a la lengua constituye el

24.4%: el dominio del texto tiene el doble de importancia –lo cual sucede desde el primer cristianismo– que el desarrollo de habilidades artísticas. Además, este escaso tiempo dedicado en los programas a las Artes, muchas veces está destinado al canto de himnos y canciones religiosas o patrióticas, o al estudio de dibujo técnico, de reproducción geométrica. Lo más lamentable es que comúnmente las Artes son el sector del currículum reservado a la creatividad: "Se trata de una de las versiones más difundidas, según la cual las disciplinas artísticas constituyen la ocasión privilegiada para que las escuelas desarrollen la creatividad de los estudiantes. Debe discutirse esta opción cuestionando la limitación de la creatividad a su sentido expresivo, señalando la necesidad de ampliarla con otras acepciones (creatividad como pensamiento divergente, como pensamiento crítico, como posibilidad de resolver problemas de toda índole y no sólo los estandarizados, como capacidad

17. Zigerio, Gabriela Diker (coomps), *Educación: (sobre)impresiones estéticas*, p. 94.

18. *Ibid.* p. 89.

de ir más allá de la información dada)¹⁹

Los modos de enseñar a trabajar están atravesados por el concepto y la realidad social del trabajo mismo. Desde su creación en el siglo XIX, la escuela pública ha tenido la función de formar ciudadanos integrados al Estado, productivos socialmente. Las fuentes de trabajo varían en los países hegemónicos y en los colonizados. En los primeros hay un mayor número de profesionales y prestadores de servicios, de especialistas, mientras que en los segundos se dedican al trabajo mecánico, por lo que la instrucción básica, a la que aspira la mayoría, se encamina a capacitar maquiladores, obreros, y cuando mucho operarios técnicos. La escuela produce lo que el mercado necesita. Quizá esta es una de las razones por las que las asignaturas de las Artes en los planes de estudio de Europa Occidental y Estados Unidos, cuentan con 50% más de tiempo que en Latinoamérica.

En un mundo de estricta competencia individual, el estudiante

más competente entre sus compañeros, dentro de los valores de productividad y gracias a su situación socio-económica, tiene la oportunidad de seguir estudiando e incluso llegar a trabajar profesionalmente. Una pequeña proporción de los que cursan la instrucción básica llega a las universidades, y una aún menor encuentra un empleo que les permita el desarrollo y práctica de sus estudios. En el orden del mercado el estudiante tendrá que competir con los otros, sin dialogar ni compartir: ser “mejor” para valer más. “La educación, dirán los neoliberales como Mises, Hayek, Rothbard y Friedman, no nos iguala, por el contrario, nos diferencia. No nos une, por el contrario, nos separa. No nos agrega en la hipocresía del amor fraterno, nos sumerge en la lucha por llevar a cabo nuestros ideales e intereses en un mundo donde no hay espacio para que todos nos realicemos y en el que impera la ley que rige la evolución humana: los mejores sobreviven, los peores sucumben en el intento”²⁰.

19. *Ibid.* p. 91.

20. *Gentili, P., Nada en común. Sobre la pedagogía del desprecio por el otro*, en Graciela Frigerio, Gabriela Diker (comps), *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, p. 60.

La economía liberal que nos intermedia favorece la noción de que hay que competir para obtener la *felicidad* del confort, y también la idea de que se es mejor o peor que los otros por naturaleza propia. Dicen los mercaderes que lo único que existe es la acción de uno de acudir a los otros por su propio beneficio en el intercambio de bienes. Establecen la naturalidad de la propiedad del bien para dejar la única libertad de acción en su intercambio y valoración. En su argumentación, parten de la propiedad del cuerpo propio, como es natural, y la extienden a la de los bienes en general, naturalizando la posesión de lo otro y de los otros. Unos nacen amos y otros esclavos, dueños y desposeídos. En esta concepción es "natural" que la gente sea, en su mayoría, explotada e ignorante. No se necesitan personas creativas, críticas, sino con una formación básica para trabajar y pensar lo menos posible: para recibir pasivamente la instrucción.

Para el neoliberalismo no hay lugar común, el espacio público no es de nadie y por lo tanto no existe (más que como lugar de privatización), el único ser social es el del intercambio de

acciones a través del valor monetario. Al no existir otro tipo de sociedad, el trabajo colectivo, por lo común, es rechazado. Se considera que todos nos relacionamos sólo por el bien propio, por el confort, por lo que nuestra comunicación es una negociación utilitaria de informaciones: un mero intercambio de bienes en función de un beneficio personal. Así como el cristianismo pensó la comunicación como comunión con dios, el capitalismo sólo comunica a través del dinero.

La educación capitalista concibe el conocimiento como un bien que se tiene, información que se deposita, plusvalía que se añade al sujeto transformado en objeto de mercado, con una estructura educativa en la que el estudiante, e incluso la misma escuela, son objetos mercantilizables. Sólo existe lo que tiene un valor económico. El logos-capital se impone a la vida. La libertad que ofrece es la de explotar a los otros: sólo se puede ser mejor en una lucha "natural" de la supervivencia del más fuerte. El mercado es el espacio de intermediación de sujetos y saberes, y la escuela forma a productores-consumidores pasivos que lo mantienen funcionando. Unos amos y

otros esclavos, educados en escuelas de élites y públicas a través del sometimiento propio y de los demás; ambos aceptan pasivamente la acumulación de los depósitos educativos y la valoración del mercado por sobre la auto evaluación de los actos, la experiencia y el conocimiento, es decir, la negación de la creatividad, el sometimiento de la inteligencia creativa, y con ello de la capacidad de concebir proyectos propios, de imaginar y construir(se) una realidad diferente.

La escuela siempre funcionó, junto con la iglesia, como el principal medio de formación de ciudadanos dóciles, de contención social y de propaganda ideológica. Pero en tiempos del capitalismo post industrial quedó rebasada por el imperio de los medios de comunicación como el principal

instrumento de instrucción social. Michael Mandel, en su ensayo "La economía del entretenimiento", asegura que en Estados Unidos, a mediados de los 90, el gasto anual en entretenimiento superó ya al de educación.²¹ Nos encontramos en la época de la sociedad del espectáculo en la que, como señaló Guy Debord, la alienación se da tanto en el tiempo de trabajo, de producción, como en el sometimiento del tiempo libre a una representación de la vida que consumimos pasivamente.

El capitalismo industrial, que concebía el mundo a partir del modelo de la fábrica, ha evolucionado hasta un capitalismo de consumo, de intercambio más que de producción, y se presenta en el siglo XXI como un "capitalismo cultural".²² Para Rifkin "la producción cultural asciende a la primera posición

21. Citado en Brea, J. L., *El tercer umbral. Estatutos de las prácticas artísticas en la era del capitalismo culturales*, CENDEAC, Murcia, España, 2008, p.72.

22. "Describir a las actuales como 'sociedades del conocimiento' –o, incluso más, como 'sociedades del capitalismo cultural'– sólo es válido a condición de no olvidar hasta qué punto su constitución se realiza, precisamente, sobre la consagración exaltada de la estulticia, de la ignorancia. Asumamos no obstante que cualesquiera de esas figuras no son más que un grado de las otras –quizás su grado cero. Y admitamos en consecuencia denominar a las nuestras 'sociedades del conocimiento' o del 'capitalismo cultural'– pero siempre bajo la observancia rigurosa de esa cláusula cuantitativa, gradualizada, y precisamente hacia lo más bajo. Queremos decir: siempre que pueda entenderse que como tales sociedades del conocimiento las contemporáneas podrían de hecho caracterizarse, con el mayor de los aciertos, como 'sociedades del (escasísimo) conocimiento' o incluso como 'sociedades del capitalismo (in)cultural...'" Brea, J. L. *Op. Cit.* p.189.

económica, mientras que la información y los servicios descienden a la segunda, la industria a la tercera y la agricultura a la cuarta".²³

La institución del tiempo libre, que dio origen a la palabra escuela desde la *skholè griega*, es ahora controlada por la industria del ocio, la que define gran parte de lo que es educación y cultura en el mundo actual integrada en lo que José Luis Brea llama *industria de lo simbólico*. Con este término designa "la megaindustria surgida por la progresiva y creciente fusión de las (industrias) del ocio, el entretenimiento, el espectáculo y lo cultural, con los emporios omnipoderosos de las comunicaciones y la información – fusión cumplida de manera muy visible en las Bolsas neoyorquinas de los años 90".²⁴ Y añade: "Un factor que no puede ser olvidado en este contexto: la caída generalizada –al implacable paso del nuevo fantasma que recorre el mundo, el de la globalización– de las viejas

Grandes Máquinas de agenciamiento identitario, particularmente aquellas de índole bioterritorial o metanarrativo (raza, etnia, género, nación, clase, religiones...). La caída de todas esas Agencias Fundamentalistas deja en manos de precarios operadores inestables de la economía –el turismo de aventura, las marcas y sus logos, los parques temáticos, las grandes superficies dedicadas al "ocio cultural", los *reality shows*, la telebasura en general– la pobre fábrica de una vida psíquica entonces inexorablemente mermada, reducida a los márgenes de una miseria terrible, insoportable y dolorosa hasta la enajenación".²⁵

La escuela entra en crisis con la caída de las viejas *Grandes Máquinas de agenciamiento identitario, bioterritoriales y metanarrativas*, pues se ha formado sobre su fundamento: su mismo currículo de estudios encuentra sentido en la idea de nación, imperios y provincias, que justificó la inclusión de las asignaturas de

23. Rifkin, J. *La era del acceso*, ed. Paidós, Barcelona, 2000.

24. Brea, J. L. *Op. Cit.* p. 87.

25. *Ibid.* p 89.

Historia, Lengua y Geografía nacionales.²⁶ Entre otras nuevas problemáticas, la globalización plantea a la escuela el reto de la educación de poblaciones móviles: en los países post-colonizados se enseña a sujetos que trabajarán en el primer mundo, o en los post-colonizadores a los hijos de estos emigrantes, que mantienen su contexto cultural en su nuevo entorno, por lo que hay que “civilizarlos”. Historia, lengua y geografía son nociones que relativiza la economía global, ante lo cual la rígida estructura de la escuela no consigue promover nuevas formas de identidad y se somete a las que crea la industria del espectáculo.

La economía liberal pone en cuestión la función misma de la escuela como aparato de Estado y tiende a imponer sus modelos de privatización. La escuela privada es en sí misma objeto del mercado escolar, donde oferta oportunidades de trabajo bien remunerado, forma a la mayoría de los directivos del sector privado y muchos de los del sector público. Esta educación

empresarial, como hemos dicho, es competitiva y no concibe la comunicación más que mediatizada por el intercambio económico. El conocimiento se promueve para hacer negocio, y sólo se le atiende para obtener rendimientos. Se invierte en lo que promete ganancia. Así expande su mercado, y actualmente en EEUU la educación pública se privatiza mediante la concesión a compañías especializadas en “educación” popular, dirigida a la formación de las clases bajas a través de escuelas charter: “El sistema de educación pública más grande de Estados Unidos es ahora manejado como un negocio encabezado por ejecutivos empresariales, cuyas reformas son promovidas por algunos de los hombres más ricos del planeta, incluyendo especuladores financieros, quienes han convertido este sector en un ‘mercado de educación’ en que los maestros son empleados que sirven a ‘clientes’ (...) En sus discursos, el secretario saliente de Educación de Nueva York, Joel Klein, reiteraba que ‘el

26. Por ejemplo en los libros de texto en México han sido reducidos al mínimo los contenidos de estas asignaturas en un proceso que comenzó en el sexenio de Salinas de Gortari.

ingrediente del éxito de Estados Unidos es el espíritu empresarial, y que ese era el objetivo de la educación”²⁷. El grupo más activo en promover las escuelas charter son los administradores de los fondos de especulación financiera conocidos como hedge funds, y las principales beneficiadas por la privatización son las transnacionales de medios como el Washington Post y Hearst Magazines. La escuela está dirigida por la *megaindustria de lo simbólico*, por la maquinaria que moviliza a la sociedad del espectáculo. La educación se estandariza para formar consumidores-productores de informaciones mediatizadas por esa miserable representación del tiempo de vida que es el capital.

Lo que se ha dado en llamar “nueva economía”, es decir el capitalismo en la era postindustrial de la globalización mercantil, “prioritariamente tiene que ver con el desplazamiento de los focos de la actividad económica desde la productiva a la puramente especulativa, financiera (que según los analistas

ha rebasado de largo a la economía productiva hasta representar más de los dos tercios de la actividad económica en las sociedades avanzadas). Obviamente la mundialización de la economía financiera –es decir, la expansión del ámbito de acción inversora y especulativa a escala planetaria- y el apoyo instrumental prestado por las tecnologías comunicativas en tiempo real, muy en particular Internet, a esos procesos de flujo informativo en el terreno económico, ha tenido una importancia absolutamente decisiva, por lo que me parece que pueden considerarse fenómenos intrínsecamente asociados”²⁸. Esto conlleva un cambio en los paradigmas del trabajo en una economía política que encuentra en la producción y distribución de la simbolicidad el nuevo gran motor generador de riqueza; un modelo económico en la que la especulación y la circulación financiera se alzan por encima de la producción, hasta representar más del 60% de la actividad económica: “La

27. *Nueva York y el negocio de la educación pública*, Brooks, D, La Jornada. Viernes 31 de diciembre de 2010.

28. Brea, J.L. *Op. Cit.* p.71

nueva definición del trabajo no puede ya restringirse a la actividad material productora de mercancía, sino que su reconocimiento ha de extenderse –y en medida no menos importante- al **trabajo inmaterial**, a una actividad que lejos de desembocar en la fabricación específica de productos distribuibles en escenarios de mercado apunta en cambio a la puesta en circulación de puros efectos de información, de meros contenidos (inmateriales) de conocimiento”.²⁹

Así pues, la problemática económica ya no se centra en la propiedad de la tierra y de los medios de producción, sino en el acceso a la información y la propiedad intelectual de objetos simbólicos que no se desgastan por su consumo (una idea puede ser compartida por muchos sin perder su valor). Internet abre un espacio en que los intercambios de información no necesariamente son mediados por el intercambio financiero, lo que permite cierto *desorden*, el establecimiento de diálogos que no se someten del

todo al logocentrismo.³⁰ Sin embargo, la megaindustria de lo simbólico está controlada por las sociedades postconquistadoras, y el rol que dejan para los territorios colonizados es la de maquiladores. En el futuro el mundo se dividirá en sociedades de conocimiento, trabajadores de lo inmaterial, y sociedades de obreros, trabajadores de lo material. Con ello, la educación como instrumento de control social seguramente planteará una división clasista, más o menos desterritorializada por una nueva geografía, que mantendrá una formación de ciudadanos diferenciada en la zonas de producción material, en los lugares más baratos, que por ser colonizados y explotados, no alcanzaron el desarrollo económico para producir, y sobre todo, para distribuir su riqueza inmaterial a la globalidad.

La globalización de mercados implica la masificación a escala mundial de productos fabricados en serie. La masificación del consumo es una consecuencia favorable del negocio de

29. *Ibid.* p. 25.

30. Como ha mostrado recientemente el caso de fuga de información sobre las políticas internacionales de Estados Unidos a través del sitio WikiLeaks, editado por el australiano Julian Assange.

administrar la miseria: la pobreza es un negocio cuando se producen objetos chatarra que son consumidos por miles de millones de personas. Asimismo, el espectáculo, la cultura y la educación, una vez masificados producen e inculcan contenidos estandarizados de una vida dedicada al confort y al consumo de estereotipos que no permiten ninguna forma de alteridad. Esta miseria del conocimiento resulta muy provechosa para controlar el acceso a la riqueza simbólica de la humanidad. La educación que proyectan las grandes corporaciones globales para el siglo XXI, no puede ser otra que la de la Escuela de la Ignorancia.

La única oportunidad que las sociedades postcolonizadas tenemos en este contexto para alcanzar cierta equidad, es la de generar una educación que cuestione desde su propia estructura los valores por los que se mantiene su sometimiento. Una escuela dialógica que permita la invención de nuevas identidades, una práctica de lo común y la intersubjetividad no mediatizada por un logos, a partir de una concepción del trabajo como actividad artística: como

creación expresiva de cada uno.

BIBLIOGRAFÍA

- Brea, J. L., ***El tercer umbral. Estatutos de las prácticas artísticas en la era del capitalismo culturales***, CENDEAC, Murcia, España, 2008.
- Gentili, P., ***Nada en común. Sobre la pedagogía del desprecio por el otro***, en Graciela Frigerio, Gabriela Diker (coomps), *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Del Estante Editorial. Buenos Aires, 2007.
- Paulo Freire, ***Pedagogía del oprimido***. Ed. Siglo XXI, México, 1970, p. 78.
- Rifkin, J. ***La era del acceso***, ed. Paidós, Barcelona, 2000.
- Rinesi, E. ***La tragedia y la precariedad de la vida***. en Graciela Frigerio, Gabriela Diker (coomps), *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Del Estante Editorial. Buenos Aires, 2007.
- Sáenz Obregón, ***La escuela como dispositivo estético***, en Graciela Frigerio, Gabriela Diker (coomps), *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Del Estante Editorial. Buenos Aires, 2007.
- N. Abbagnano, A. Visalberghi, ***Historia de la pedagogía***, ed. F.C. E. México, 1964, p. 134.
- Corominas, J. ***Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana***, Ed. Gredos, Madrid, 1973.
- Martínez Boom, A. ***La escuela: un lugar para lo común***, en Graciela Frigerio, Gabriela Diker (coomps), *Educación: posiciones acerca*

de lo común., p. 201. Del Estante Editorial. Buenos Aires, 2008.

HEMEROGRAFÍA

- ***Nueva York y el negocio de la educación pública***, Brooks, D, La Jornada. México. Viernes 31 de diciembre de 2010.

CAPÍTULO IV

PROSPECTIVA DE LAS ESCUELAS DE ARTE DEL SIGLO XXI

4.1.- Obrita de teatro en un acto

ESCENARIO

La obra se desarrolla en el aula de conferencias de la escuela de artes plásticas de la Esmeralda, en el marco de su congreso de la educación del arte.

PERSONAJES

El mago Serafín es el maestro Casanova vestido con un traje formal negro debajo de una shilaba de Marruecos. Lleva una bolsa, también marroquí, de piel en la que guarda una bola de cristal.

La médium de la bola de cristal es una mujer joven, atractiva pero discreta, viste elegantemente, está en un inicio sentada entre el público como una asistente más de la conferencia.

Mago Serafín: Buenas noches, permítanme presentarme soy Serafín, me han solicitado hacer una prospectiva de las escuelas de arte en este siglo, y como según el diccionario prospectiva es el : "Conjunto de análisis y estudios realizados con el fin de explorar o predecir el futuro, en una determinada materia. Deriv. lat MIRAR.", para predecir el futuro sólo se me ocurrió asumir mi papel de mago Serafín -hace una carabana - y mirar mi bola de cristal. Para la consulta necesito la colaboración de alguna persona del público, para que interprete a la bola de cristal. Alguien que se preste como médium para dialogar con el futuro.

Mira al público un momento. Busca con la mirada algún voluntario del público. La actriz espera, de repente se levanta de entre el público y exclama.

Bola de cristal: ¡Me ha dado un dejá vu! ¡Es increíble yo lo voy a hacer!

Se acerca al escenario. El Mago Serafín saca de su bolsa la bola de cristal se la da a la chica que se acuesta sobre la mesa del conferencista. Serafín realiza un proceso hipnótico.

Mago Serafín: Espectador refléjanos la cara del porvenir. Espejo del futuro. Concéntrate. Respira profundo. (1) Aspira y espira.(2) Llena tus pulmones lo más que puedas ...contén el aire. Cierra tus sentidos y piensa en la pregunta ¿cuál es el futuro de las escuelas de arte? ... Suelta el aire y lanzas la pregunta al futuro mismo...Tu exhalación llega al otro lado...(3) Inhalas otra vez y sientes que el afuera te penetra...aguanta el aire lo más que puedas...pensamos cómo formulamos la pregunta, con quién hablamos... Soltamos el aire mientras escuchamos ...(4) Ponemos atención mientras aspiramos profundamente... Exhalamos pensando la pregunta de ¿cuál es el futuro? ...(5) Al inhalar sentimos el fluir del tiempo que llena nuestros pulmones. Contenemos el aire: estamos sumergidos en un río de instantes que nos cruzan. El agua pasa y lava: No hay tiempo. Pasado y futuro se

confunden. Seltas al aire y convocas con voz sorda a un espíritu del futuro. (6) Aspiras escuchando al silencio, no hay recuerdos, no hay deseos propios: Estás afuera de ti mismo y exhalas un aliento claro, y con voz nítida y pausada repites mentalmente "Yo soy otro" "Yo soy mi futuro" (7) Aspiras mientras te imaginas todo el mundo transparente, inspiras despacio hasta llenar lo más posible tus pulmones, cualquier cosa que venga a tu mente será de aire: Pasan los coches, pasan las casas y edificios, las calles, las ciudades... Todo lo sólido se desvanece. Aguantas el aire con el mundo en tu interior y te concentras en el futuro. Sigues conteniendo el aire hasta que ves tu propio cuerpo transparente, de vidrio: Miras tus pies de cristal y sientes como su fría nitidez sube por tus pantorrillas, tus muslos, tu sexo, tu cadera, tu columna. Miras tus manos y son transparentes, cómo tus brazos, hombros, cuello, y cabeza. Te ves desde afuera y eres una figura de cristal. Obtienes la imagen y sueltas el aire y decimos: "¡Bola de cristal despierta!".

Bola de cristal la médium hace un ejercicio libre de apropiación del objeto con su cuerpo sobre la mesa, levanta la bola, y se acomoda para conversar.

Mago Serafín: ¿Estas aquí?

Bola de cristal: Aquí estamos.

Mago Serafín: ¿Quién eres?

Bola de cristal: Un espíritu de deseo. Un ente del futuro.

Mago Serafín: Precisamente estamos buscando tener la prospectiva de las escuelas de arte, y tratábamos de obtener una mirada a través de esta bola. ¡Dinos el futuro!

Bola de cristal: Aclárate, primero dime ¿qué es lo que van a enseñar?

Mago Serafín: Pues arte , queremos cultivar el arte ¿Qué es el arte?... es muchas cosas...antes que cualquier definición es lo que es y ha sido, desde antes que se nombrara así, un conjunto de cosas... esas cosas que están en las historias del arte, en la conciencia colectiva...Y en su inconciente... Sí queremos definirlo tendremos que considerar que el arte es un sistema perceptual de conocimiento y comunicación creativa, que se ha ido sumando desde las cuevas prehistóricas hasta nuestros días; es decir que es un cuerpo de obras que han ido creciendo como un organismo vivo.

Bola de cristal: Como crecen la colmena y el árbol, que crea los anillos de su tronco en los ciclos del tiempo solar. El arte va hacia la luz, a la corteza, al borde: al crecimiento, incluye lo anterior y crece. Tiende a la ampliación. Está en la frontera, es intermediación con la otredad.

Mago Serafín: El arte está en el límite con lo otro, participa del ambiente que habita. Lo peculiar del arte es que es un sistema de acumulación de experiencia sensible que no niega sino que afirma su propia particularidad, sumándose a las otras, precisamente por que la obra es en sí misma, desde su elaboración, un artefacto con un mecanismo integrador de materias e imágenes, y desde su consumo un aparato sensible que comunica modelos de vida que multiplican la experiencia.

Bola de cristal: El arte tiende a ampliarse. Crear es crecer. Se multiplica el sentido al producir algo de la nada, del todo igual, de la repetición absoluta, un sentido antes desapercibido: Un punto ciego. Hace visible lo invisible y tangible lo intangible. Presenta y re-presenta. Convoca y pone ante el mundo en la punta de la lengua la presencia de lo ausente.

Mago Serafín: Representa modelos de vida, experiencias que son subjetivas y sociales, cotidianas, de cada quien que accede a ellas y las interpreta según sus entornos culturales, desde sus vivencias y recuerdos. Tanto del artista, de la obra, y de los públicos que la hacen significar en el mundo. La multiplicación de estos modelos genera una ampliación en la comprensión del mundo de las experiencias sensibles de la vida.

Bola de cristal:

Yo soy otro.

Yo soy mis actos.

Hacer con arte es una acción que rebasa la función del acto.

Sí en el principio es el verbo el principio del verbo es la acción poética que asocia creativamente y multiplica.

Todo verbo es SER.

En el principio fue el verbo, y el arte es el principio del verbo.

Mago Serafín: Ser es desear: ambas palabras provienen del latín "sedere": "desedere"...permanecer sentado...

Bola de cristal: El tiempo sentado en un lugar en el que es y desea. Por eso presente y futuro se unen y es posible nuestra conversación. De hecho es por el deseo de las cosas que las convocamos a este auditorio.

Mago Serafín: ¡Aja!... Pero por eso precisamente ¿quién mejor que tú para ayudarnos a imaginar una prospectiva de la escuela?

Bola de cristal: ¿Sí?...Está bien, pero no abuses...tengo muchos deseos más que realizar.

Mago Serafín: Pero también tú estás volando. Bueno, ¡Vamos al grano! ¿Cuál es el futuro de la escuela de arte?

Bola de cristal: ¿Futuro?...el futuro no existe más que como deseo, y el pasado como recuerdo. Sólo hay presente...sucesión de instantes. En un lugar y en un momento. El futuro es una idea que tenemos ahora de lo que vendrá: una expectativa.

Mago Serafín: Aquí y ahora, eso.

Bola de cristal: Lo presente desde el aquí y el ahora. Con nuestras historias y el anhelo de un futuro.

Mago Serafín: Si, pero vuelve al tema por el que te convocamos espíritu de deseo. ¿Qué es deseable de enseñar en una escuela de arte del siglo XXI?

Bola de cristal: Volvamos a la pregunta de qué es el arte...¿Qué se quiere enseñar? A veces para comprender algo es útil imaginar que eso no existe en nuestro universo: Crear su vacío. ¿Qué se perdería si no estuviera?

Mago Serafín: ¿Se imaginan un mundo sin arte? Sin saber que hay otros como uno que optan por modelos de vida creativos...Sin conocer las experiencias de otras vidas... vivir sin películas ni obras plásticas, sin que se escuchen músicas y nadie cante, ni lea un libro...sin bailar...¿Cómo sería un mundo así?

Bola de cristal: Repetición, repetición, repetición. La vida es lo diferente que crece sobre la repetición. Su diferencia es precisamente que crece: Se multiplica.

Mago Serafín: La institución del signo va hacia el sinsentido, cuando se subordina

a una función muere, el perfecto equilibrio al que tiende lo físico. Su final es su enajenación en el mundo. ¿El arte puede morir?

Bola de cristal: Muere la abeja pero no la colmena... muere el árbol pero no el bosque. Si tiene vida tiene muerte, lo orgánico tiende al equilibrio de lo inorgánico, el chispazo vital crea una energía multiplicadora, positiva porque suma, pero termina por integrarse a la repetición. Las obras pueden morir pero el arte no tiene fin pues es una pulsión colectiva. ¿Cuál es el fin de un acto? El arte es una acción: inventar es instituir. Crea las reglas. El orden de la poesía, forma la metáfora y nombra, y al hacerlo integra una experiencia común en el mundo. Las obras, las acciones, tienen vida mientras su repetición se multiplique abriendo sentido, en el borde que contacta lo otro. Entrecruzado por múltiples niveles de la realidad. De una manera u otra las obras permanecen en el mundo conforme tienen lectores que las interpretan, y al hacerlo las recrean, y al recrearlas les dan vida.

Mago Serafín: Desde su principio la palabra "arte" significó un "conjunto de preceptos para hacer bien algo". La habilidad del maestro dueño de su oficio, de sus actos. ¡Eso es lo que queremos enseñar!

Bola de cristal: ¡Eso es lo que queremos aprender!

Mago Serafín: ¿Entonces cómo enseñarlo? Si el arte es eso, no podemos dar fórmulas de lo hecho pues al hacerlo no estaríamos haciendo ninguna experiencia... otra... Queremos aprender a crear... A la vez el arte es un "conjunto de preceptos" de bien hacer. ¡El artista es un benefactor! ¡Potlatch!

Bola de cristal: El artista es un creador de bienes. Se trata de hacer bien, mejor, lo que se hace y se necesita una percepción aguda para distinguirlo, conciencia para pensar sus consecuencias, y voluntad para crearlo. Una preparación de la

sensibilidad y la conciencia: Su enseñanza debe ser una organización efectiva de las experiencias y de la información para desarrollar las capacidades del estudiante, con el sentido de ayudarlo en su búsqueda por la libertad que da el ser dueño de sus actos. El proceso enseñanza-aprendizaje tiene por objetivo aprender a aprender, aprender a enseñar-se: Ser su propio maestro y su propio alumno, a la vez que multiplicar la experiencia por su comunicación. Para poder crear, reunir las realidades de una manera diferente, se tiene que ser libre de elegir qué es lo que se va a sumar y cómo hacerlo. Todo sujeto libre puede ser un artista sí dota a sus actos de voluntad y conciencia creativas.

Mago Serafín: ¡¿Pero se puede ser libre?!... Estamos limitados a nuestros contextos...a nuestras historias y a la Historia...a nuestra condición social y a la del mundo...a nuestra subjetividad, a nuestro cuerpo, y a las relaciones intersubjetivas

Bola de cristal: ¡Te digo que hay que desarrollar la conciencia! Misma que deviene de una inteligencia creativa que amplía o conforma otros contextos. La inteligencia que no sólo sabe resolver los medios para alcanzar sus fines sino que los inventa.

Mago Serafín: ¡Eso es lo que tenemos que aprender! Aprender-enseñar juntos inventando nuestros fines, por el bien común.

Bola de cristal: Imaginación.

Mago Serafín: La imaginación en el mundo es todo lo imaginable junto y si nosotros nos ponemos a pensar entre todos multiplicamos lo posible. Por eso es buena idea organizar una escuela. Como una organización de colectividades, de grupos de estudio y de cuerpos académicos, que comunican la sabiduría que da la investigación de la práctica artística. Una diversidad de cuerpos relacionados al comunicar prácticas y reflexiones del arte a través de procesos de enseñanza-

aprendizaje colectivos.

Bola de cristal: Inventando sus fines fortaleciendo sus principios.

Mago Serafín: Inventando nuestros fines y fortaleciendo nuestros principios. Los de nosotros, ¿quiénes somos? ¿Qué queremos?

Bola de cristal: Los que están aquí y ahora organizando grupos de estudio vinculados a una estructura escolar. Los maestros y los alumnos, las generaciones venideras...Los profesionales, investigadores y creadores de arte...la sociedad con la que diversos cuerpos académicos se comunican el saber que cultivan. Cultura es cultivo.

Mago Serafín: Si es un cultivo necesitamos seminarios para generar la semilla. Es cómo un vivero.... Se organiza el crecimiento de estos árboles. Se les riega, se les alimenta. La palabra alumno proviene de alimentarse y crear de criar, nutrir. Si se organiza la formación se hace más efectiva la asimilación. Dime qué comes y te diré quién eres....

Bola de cristal: Bueno, algo así...el que estudia madura sus actos en un proceso de perfeccionamiento, de hacer mejor, pero no podemos olvidar por esta imagen que los alumnos no son plantas y que tienen voluntad y libertad de elección de su propia formación. Una escuela nunca debe imponer la información y la experiencia con la que alimenta a sus alumnos; más bien su objetivo es el de apoyar el perfeccionamiento del autoaprendizaje. Que cada quien sea su propio maestro.

Mago Serafín: Vaya, otra vez la idea de libertad, así el artista y el educando tienen que ser libres...Dime espíritu de deseo ¿qué es para ti la libertad?

Bola de cristal: La libertad humana es la capacidad que tiene un sujeto de actuar con autonomía en contextos intersubjetivos. La libertad creativa tiene que ser la espontaneidad del acto, que no tiene causa externa a su propia voluntad: El acontecimiento. La sorpresa, la irrupción de lo otro. Reconocer lo desconocido: el conocer, percibir lo que hasta antes no estaba en nuestro mundo La creación es el impulso de ampliar los sentidos del mundo. No lo aparecido: el aparecer.

Mago Serafín: Pero ahí el problema para enseñarlo. ¿Cómo transmitir algo que no existe más que haciéndose?

Bola de cristal: El conocimiento del arte no es una cosa que alguien tenga en sus manos para darte. El aprendizaje se da en la experiencia práctica y subjetiva de la experiencia. Se comparte su aprendizaje cuándo se comparte la vivencia. Cuando alguien sufre, sufre solamente cómo él y al hacerlo comprende el sufrimiento de los otros. Es desde la experiencia subjetiva que se abre la intersubjetividad. Es deseable y posible un orden de la experiencia educativa.

Mago Serafín: Si la escuela tiene por objetivo organizar el estudio de los saberes de la libertad creativa, ¿cómo estructurar ese conocimiento sin limitar la libertad? ¿Cómo definir los contenidos? ¿Cómo conformar un orden abierto? ¿Cómo conciliar y no imponer los objetos de estudio?

Bola de cristal: Comprendiendo los contextos del que se va a educar. Conformando órdenes móviles de estudio y estructuras más permanentes que le permitan desarrollar su capacidad de libertad. Si son discípulos es porque persiguen una disciplina.

Mago Serafín: Un orden de las experiencias de aprendizaje, del conocimiento, que no sólo le permitan crecer sino que funcione como catalizador que acelera

el proceso de ampliación. Que alimenten sus potenciales y satisfagan carencias de cada alumno específico, y del común denominador del perfil de ingreso de los alumnos, contextos culturales y sociales que establecen identidades de las necesidades. ¿A quien hay que formar? La mayoría de los aspirantes a estudiar en las escuelas de arte provienen de un contexto educativo sumamente limitado, en dos extremos: Por un lado de la educación pública, destrozada de manera vertiginosa desde 1988, y de la educación privada, en la que se educan dos minorías, dos élites: La pequeña y la gran burguesía. De ahí provienen los alumnos que hacen las dos escuelas de la ciudad de México: San Carlos y La Esmeralda. Alguna vez, hace un tiempo, me vino a la mente la imagen de que estas escuelas eran colegios de cachorros, hechos para formar mascotas de museo, y poner a la venta en alguna galería. En ese orden, claro que la ENAP era más bien un centro para adopción de perritos callejeros y la Esmeralda un spá para mascotas de raza con muy buen entrenamiento para trabajar en el Gran Circo Internacional de Mascotas...bueno todo comienza con los criterios de selección de los estudiantes que participarán en el proyecto. Habría que pensar cómo incluir a la diversidad social para no caer en un solo campo de acción. Y no sólo cultivar árboles para los bosques genealógicos de Las Lomas. Para no quedar atrapado en el espectáculo que simula la vida y que impone a la experiencia un orden de representación subordinado a un sistema económico-ideológico injusto desde muchos puntos de vista.

Bola de cristal: ...Hay que considerar a quien se educa y hay que también romper esa estructura de comunicación escolar en la que el maestro es un entrenador que adiestra técnicamente a unas mascotas para hacer gracias. La escuela nunca debe ser una estructura de vigilancia ni una manera de ejercer un poder que coarte la libertad subjetiva y creativa de alumnos y maestros. Se trata de crear procesos de enseñanza-aprendizaje. El mejor maestro es el que aprende y alumno el que enseña. Todos son educandos.

Mago Serafín: Todos reunidos en grupos de estudio flexibles en cuanto a sus objetivos y dinámicas de investigación y aprendizaje, coordinados por un maestro-artista, que busca organizar las experiencias y los contenidos educativos para facilitar la asimilación del alumno y a la vez procura multiplicar el cultivo de sus disciplinas y el aprendizaje propio y común.

Bola de cristal: Las colectividades se organizan para aprender-enseñar juntos. El que más da saber de la experiencia artística es el maestro, y practica su jerarquía desde la generosidad que da compartir un conocimiento.

Mago Serafín: ¡Otra vez Potlatch! ¡El maestro es cómo el artista un benefactor!

Bola de cristal: El objetivo es aprender a enseñar...para ello primero hay que aprender a enseñarse a sí mismo... para dar su trabajo al mundo.

Mago Serafín: Entonces se necesita que la escuela tenga espacios de libre investigación. Pero, por otro lado, para aprender las disciplinas de un arte hacen falta ciertas bases. Además los alumnos tienen limitada su libertad de decidir por graves carencias formativas: Estigmatizados por su educación.

Bola de cristal: Ahí entra el papel del maestro. Que motiva los grupos de estudio y fomenta la capacidad de resignificación personal por medio de la educación. Cada uno debe crear situaciones pedagógicas y artísticas liberadoras que amplíen la percepción, voluntad y conciencia del estudiante, por lo que tiene que organizar el proceso de manera creativa y flexible, con objetivos y contenidos claros para todos los participantes.

Mago Serafín: Con claridad para todos los participantes de la escuela. Hay que coordinarse con los demás maestros, pues no es un taller sino un colectivo de

procesos de estudio organizado de manera horizontal, en complicidad con los diversos procesos y contenidos que cada alumno obtiene simultáneamente en diversos, y con una estrategia de secuencia en el orden vertical del tiempo, de los años que dura el paso por la escuela. ¿Pero qué disciplinas deben sostener esos ejes?

Bola de cristal: ¡Eso sí lo sabrán ustedes! En la medida en que se comuniquen y establezcan sus criterios, a partir de sus propias capacidades e intereses. Mismos que deben ser modificados constantemente por el diálogo entre todos los que estudian y se comunican con el fin de aprender juntos.

Mago Serafín: Pensaría en que la base sea práctica pues el arte es hacer.

Bola de cristal: El arte utiliza procesos no racionales ni causales, simplemente conforma procesos de ensayo de acierto y error con la búsqueda de ser mejor en cada acto. Pero eso no puede separarse del juicio crítico y de la conciencia histórica que orientan las estrategias de estudio y realización del arte.

Mago Serafín: Es decir que hay que procurar una integración de la práctica y la teoría. Perfeccionar los actos sin descuidar sus consecuencias.

Bola de cristal: Es tarea de la educación enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. Debemos enseñar a evitar la doble enajenación: la de nuestra mente por sus ideas y la de las propias ideas por nuestra mente.

Mago Serafín: ¿Y cómo aprenderlo juntos?

Bola de cristal: Es un buen método de aprendizaje enseñar a otros. El proceso formativo garantiza su calidad en cuanto cada participante asume su

responsabilidad de enseñar-se y de crear en el mundo. El estudiante para aprender tiene que tener la experiencia lo más plena posible, se aprende poco simulándola.

Mago Serafín: ¿Quieres decir que se necesita una actitud y compromiso profesionales en las experiencias formativas?

Bola de cristal: Si, eso y más: El artista desea hacer mejor y sus valores superan los de la función social. Desde su papel en el mundo de ampliarlo a través de la creación de significados y modelos de experiencia estética.

Mago Serafín: ¿Cómo será el mundo? ¿Cómo será el arte? Sí el futuro está hecho de deseos cómo tú, ¿nos podrías decir el futuro? ¿Para dónde vamos?

Bola de cristal: El futuro es ahora: míralo desde aquí. La comunicación está cambiando: se multiplican las redes. Se desdibujan las fronteras. Se crean nuevos órdenes de intercambio y producción de la experiencia y la información.

Mago Serafín: Los países colonizadores siguen siendo los mismos, las colonias las mismas. Los mismos centros y las mismas periferias. Siguen gobernando cruzados y nobles sobre los mismos conquistados, pero ahora organizados en grandes corporaciones "multi" nacionales. Transnacionales. ¡Transnacionales!. Países del tercer mundo, que les dicen...del tercer estrato...del más bajo...¡Del subsuelo! Cómo nosotros que desde hace 500 años padecemos una educación de sumisión. A veces parece que no pasa el tiempo...ya tantos años...y esa es nuestra identidad. Agachados. Aturdidos por la televisión, y las jornadas de trabajo que se suman a horas y horas al día en el transporte público. En un país dónde no hay aplicación de la ley con justicia y que por el robo de un jamón hay gente en la cárcel pero allí no está ni uno de los tantos ladrones de cuello blanco, que por partidos se lleva las partidas. En un país que aunque tuviera democracia en realidad no podría

elegir por su falta de educación intencional institucional, las políticas de control de una masa de esclavos y la educación de imitación de clichés de los modelos conquistadores. En un ambiente narcotizado. Desde este presente, aquí somos historia.

Bola de cristal: ¡Con esa harina se hace el pan! La voluntad creativa es deseante, nunca apática. Es activa... A veces el mejor remedio contra el mal es no oponérsele, no motivarlo, y favorecer el bien. Por el deseo del arte y la educación. Por el cultivo de la conciencia, la sensibilidad y la voluntad con libertad, en cada integrante de la escuela. Por un momento deja de mirar el pasado que no existe, la historia es una narración, y concéntrate en lo que haces. En tus capacidades para curar esa herida con tus actos específicos en los contextos específicos del mundo. El arte da una terapia positiva a los sujetos. Una persona cuerda es capaz de curar una familia o ambiente enfermo. El deseo está en el aprendizaje de los alumnos, en ese proceso se curan y así curarán a otros, se crean y crearán para otros, se multiplican y multiplican lo bien hecho en el mundo. Aquí están los recuerdos, pero también la posibilidad que da el libre ejercicio de la voluntad. Educador tus alumnos serán un medio de consecuencias creativas en el mundo, piensa en tu campo de acción y crea.

Mago Serafín: El arte y su educación construyen maquinarias abiertas de experiencia sensible, que comunican realidades otras. El maestro puede ser un artista cuando es conciente que abre procesos de creación en el espacio social y esculpe. Cuando genera cadenas de enseñanza-aprendizaje a través de la educación y de la práctica artística.

Bola de cristal: Ves, aquí y ahora estamos en el deseo de lo posible. Hay muchos mundos donde actuar: Se necesitan mucho el arte y la educación.

Mago Serafín: ¿Cuáles son las disciplinas que tenemos que adquirir para conseguirlo?

Bola de cristal: La disciplina del actuar mejor, creativamente para empezar. La del cuerpo sensible y atento, la del pensamiento y la reflexión crítica, la del buen vivir...

Mago Serafín: Nooo, yo me refería a la pintura, el grabado, la escultura... que sí el video, performance o teatro...

Bola de cristal: Bueno esos son buenos modelos de aprendizaje del arte, pero no pueden ser únicos sino que son ejemplos de cómo un artista comprende y comunica a través de hacer un oficio buscando la maestría. Con la disciplina se aprende a hacer. Más en esencia el arte no se define por las disciplinas, no se acota; por el contrario las utiliza como medios de comunicación creativa, como puentes, o centros de cruce, que relacionan los medios para hacer más efectivos la acción poética.

Mago Serafín: Esto es la interdisciplina junto, entre, las disciplinas.

Bola de cristal: Las posibilidades de multiplicación entre los actos. La interdisciplina se da estableciendo puentes entre las disciplinas.

Mago Serafín: Pero aprender a hacer algo bien lleva tiempo...se necesita constancia para desarrollar y perfeccionar una práctica. Sí ya una disciplina es difícil, ¡varias...! Además con dominar una puede ser suficiente como han demostrado los artistas.

Bola de cristal: Claro que puede ser suficiente. No se trata de que cada quién sea

aprendiz de todo, sino que tenga una idea ampliada de su disciplina y que sea capaz de dialogar y colaborar con otros especialistas. De tender puentes.

Mago Serafín: Vamos pues, entonces la escuela debe organizarse a partir del desarrollo simultáneo de disciplinas e interdisciplinas, con el trabajo personal y colectivo.

Bola de cristal: Veo a la escuela del futuro como un espacio de colaboración en el cultivo del saber artístico. Alumnos y maestros en procesos diversos de aprendizaje, maestros coordinados por su constante diálogo, modificando constantemente contenidos, con el avance de sus investigaciones y ofreciendo una gran diversidad de cursos, y experiencias didácticas, disponibles para la elección de cada uno de acuerdo a sus necesidades. Un espacio con muchísima energía en el que todos crean y se comunican aprendiendo-enseñando juntos. Una maquinaria activa y efectiva para la educación del arte.

Mago Serafín: ¿De verdad crees que así serán nuestras escuelas?

Bola de cristal: Ya te dije que sólo soy un espíritu del deseo. Eres tú el que debe dar alguna idea, ¿qué escuela deseas para el siglo XXI?

Mago Serafín: Institución es sinónimo de creación: Se me ocurre que deberíamos organizarnos como una colectividad dedicada al aprendizaje del arte, formal e informal, conformada por todos los interesados: Las escuelas, los talleres, los grupos de estudio, así como los artistas que realizan una obra de enseñanza en el mundo, en cualquier lugar. Entre mayor sea la diversidad de cuerpos académicos comunicados mayor será la multiplicación de las experiencias aprendidas.

¡Ya sé! ¡Propongo que formemos todos los aquí presentes la Universidad

Autónoma Abierta del Arte! (UAAA).

Bola de cristal: Ese es un buen deseo. Te lo cumpliré en este momento: Por el poder que convoca tu deseo Mago Serafín te nombro rector por quince minutos de la Universidad Autónoma del Arte. ¿Cuál será tu primer acto en la función?

El Mago Serafín se quita la shilaba y se pone su saco de traje. Se dirige a la concurrencia con aire formal.

Mago Serafín: Ante esta asamblea académica, que conforma el futuro de las escuelas de arte, declaro la fundación de la UAA (Mira a la bola de cristal) y establezco en tu honor que nuestro lema sea: "Por nuestro deseo hablará el espíritu".

A partir de este momento estamos reunidos para convocar un modelo de educación del arte. Hagamos juntos, aquí y ahora, una acción colectiva de integración de una propuesta por el bien común. ¿Qué escuela queremos? Inventar nuestros fines, estructurar un sentido, es motivación de todo aprendizaje, y su profundización depende de las estrategias que para adquirir ese saber sigamos los estudiosos.

¿Cómo podemos imaginar a la enseñanza venidera? Imaginar el futuro conlleva la idealización de un modelo de deseo en el presente, por lo que tendremos que asumir nuestro papel creativo desde nuestro propio contexto. Una escuela requiere plantearse las preguntas de ¿qué se va a enseñar-aprender? ¿A quién se va a educar? ¿A qué se va a dedicar el egresado? ¿Cuál es su campo de acción? Para imaginar un modelo de escuela de arte ideal, tendremos que plantearnos también una visión de lo que será en un discurso histórico de lo posible. ¿Qué escuela podemos y podremos? Diagnóstico y metas a futuro ¿En qué contextos de desarrollo? ¿Cómo será el mundo, el país, la ciudad? ¿La sociedad a la que serviremos? ¿La gente? ¿Para qué y para quién somos artistas y educamos? ¿Cómo

crearemos un mundo mejor?

Un escultor, como todo artista plástico, parte de la materia presente, la elige dentro del universo de sus posibilidades y la transforma respetando sus cualidades y sus límites. Somos nosotros esa materia. Somos la materia actuante.

Hagamos lo imposible: creemos una estructura educativa de arte por el bien común en este momento. Nosotros abiertos entre nosotros y hacia otros reunidos y coordinados por un objetivo: La construcción de un espacio que cultive el saber del arte como una experiencia liberadora de la voluntad, ampliadora de la percepción y de la conciencia. De cada uno en comunicación intersubjetiva.

Cómo rector de la Universidad Autónoma Abierta del Arte convoco a los presentes a participar de la creación de un primer modelo: Construiremos una maquinaria deseante del saber del arte. Para lo que primero formaremos un círculo. Pediremos a la bola de cristal que inicie el engranaje.

La actriz se coloca en el círculo y repite un movimiento mecánico a la vez que pronuncia sonidos repetitivos. El mago Serafín saca una botella de su bolsa.

Mago Serafín: Les voy a solicitar su participación conforme el azar de esta botella nos señala el orden. Aquel que sea apuntado entrará a funcionar como un engranaje más de esta maquinaria: Participará con un movimiento de su cuerpo que repetirá acompañándolo de un sonido, con la condición de que en algún momento del ciclo toque a por lo menos uno de los participantes que la vayan integrando.

El mago Serafín pone a girar la botella en el centro del círculo y va señalando a los participantes que uno a uno irán integrándose a esta maquinaria por espacio de 15 minutos.

FIN

4.2.- Pensarnos aquí en unos años...

Para concluir esta prospectiva del arte y su educación, quiero presentar una serie de consideraciones retomadas del libro "El tercer umbral" publicado en el año del 2004 por el teórico español José Luis Brea, pues me parecen muy pertinentes para nuestro objetivo:

"En las sociedades del siglo XXI, el arte no se expondrá. Se producirá y distribuirá, se difundirá. (...) Para las nuevas prácticas no es ya que carezca por completo de sentido hablar de original –ni siquiera lo tiene hablar de las copias (como no lo tiene hablar de copias cumplido el tránsito del disco hacia el MP3). El tiempo en que el régimen de circulación pública de los productos resultantes de las prácticas artísticas se refería a algún tipo de "objetos" está, por completo, cumplido y acabado.(...)"

La vieja circunscripción de la idea del trabajo a la economía productiva y la producción de objeto está quedando patentemente obsoleta, y no sólo por el desproporcionado mayor peso que la economía financiera y de la pura circulación de capitales está adquiriendo en las nuevas sociedades, sino también por el hecho de que la producción inmaterial y la circulación del sentido, de la información, se están convirtiendo en las modalidades de intercambio más importantes en las sociedades emergentes. (...) En las sociedades del postfordismo, la parte más importante del trabajo que se realiza ya no tiene por objeto la producción de bienes materiales, sino que se orienta a la producción intelectual y afectiva, a alimentar nuestras necesidades de sentido y deseo, de significado y placer. Al mismo tiempo, también el consumo de bienes inmateriales, cuya circulación está regulada por las industrias culturales definitivamente fundidas con las del ocio y la comunicación, está tendiendo a convertirse también en el modo principal del consumo. La consecuencia es que la centralidad antes ocupada en cuanto a la generación de riqueza por la posesión del capital bascula ahora hacia la posesión de la propiedad intelectual, objeto principal de la nueva reordenación del sistema

capitalista. Las prácticas artísticas deben encontrar su lugar en relación a todos estos procesos de transformación. (...) La propiedad intelectual y el derecho de autor, como tales. Se van a convertir en el caballo de batalla principal de este recentramiento contemporáneo de las relaciones de producción. (...) Se impone superar el esquema verticalizado emisores a receptores para establecer una economía radial y desjerarquizada de usuarios, un rizoma de utilizadores – actualizando la fórmula utópica de la comunidad de productores de medios. (...) En las sociedades del siglo XXI el artista no percibirá sus ingresos de la plusvalía que se asocie a la mercantilización de los objetos producto de su trabajo, sino que percibirá unos derechos asociados a la circulación pública de las cantidades de concepto y afecto que su trabajo inmaterial genere (será un generador de riqueza inmaterial, no el primer eslabón en una cadena de comercio de mercancías suntuarias). La nueva economía del arte no entenderá más al artista como productor de mercancías específicas destinadas a los circuitos del lujo en las economías de la opulencia, sino como un generador de contenidos específicos destinados a su difusión social.”. (Brea, José Luis: El tercer umbral. Páginas 190-196. Se puede consultar en: <http://www.joseluisbrea.net/>)

El imperio del espectáculo, de las industrias del ocio y la representación financiera (que producen las dos terceras partes de la riqueza en el mundo), en el mal llamado “capitalismo cultural”, las redes virtuales y el internet, y la crisis de las viejas maquinarias de identidad y organización del conocimiento (cómo son las narrativas de estado y las disciplinas tradicionales), son algunos de los principales factores que están cambiando nuestras concepciones de identidad, comunicación, y economía. Lo que, sin duda implica nuevos parámetros de la producción artística.

En este contexto, se observa una acelerada tendencia a la desmaterialización de la obra de arte, y a una nueva concepción de la autoría cada vez más abierta a la colaboración. El trabajo del artista se centrará en la producción de una riqueza inmaterial, simbólica, y en su inserción y conformación de canales de cir-

culación social. Las prácticas de las disciplinas tradicionales, como pintura, grabado y escultura, resultaran oficios muy limitados ante las necesidades de creación simbólica, afectiva, y de canales de circulación: Cada vez menos el arte realizará originales, ni siquiera copias, el objeto mismo obstaculiza su circulación. Con lo que incluso el Museo, como institución que conserva objetos de arte –así como el coleccionismo que sustenta a las galerías- entrará en una crisis que le obligará a replantear su función de institución pública que ofrece un servicio de divulgación y construcción de conocimiento. Las artes visuales centrarán sus objetivos en la elaboración de modelos de sensibilidad que cuestionarán las relaciones de producción-consumo (de la identidad, la comunicación y la economía). Será impensable la producción artística ajena a la colaboración e inserción en redes de circulación simbólica.

Para el concluir quisiera que nos preguntemos cuáles son las asignaturas necesarias, y la estructura posible, de un plan de estudios, que favorezca la formación de artistas capaces de trabajar en ese panorama del futuro, pero que ya se ve en el contexto actual.

Es necesario crear un plan de estudios con una estructura abierta a la creación interdisciplinaria; que ofrezca la posibilidad de estudiar asignaturas impartidas en todos los campos de estudio que ofrece la Universidad. Para poder moverse en ese campo abierto, los estudiantes tendrán que adquirir la capacidad de crear proyectos, conceptos, que consigan estructurar e integrar la diversidad de disciplinas. Sería muy conveniente reforzar y crear asignaturas de conceptualización –como el dibujo y la redacción- además del estudio teórico que vinculen arte y cultura –como antropología, pedagogía, sociología-, lo que conllevaría a la conformación de talleres que consigan integrar y explorar prácticas del arte interdisciplinarias a partir de la reflexión teórica y la investigación práctica. En cuanto a las nuevas tecnologías resulta necesario el estudio de los medios digitales y electrónicos, fundamentalmente el capacitarse para el trabajo en internet y en la imagen en movimiento.

Desde luego no se trata de eliminar del programa las disciplinas tradicionales: es indispensable en el aprendizaje de las artes visuales tener una base y práctica de lo plástico, lo figural, que de alguna manera se opone –y complementa- con la lógica racional del discurso, del texto; la experiencia que ofrece la elaboración de pinturas o escultura constituyen una base importante en la comprensión de la metodología heredera de las disciplinas de las artes plásticas. Sin embargo hace falta una reorganización significativa de estas disciplinas, que ya no podrán sostenerse como el fin y sentido único de las prácticas artísticas pero que sin duda se mantendrán como elementos fundamentales, que adquirirán sentido en su capacidad de incluirse y dialogar en otros contextos, como prácticas aglutinadoras. En mi opinión, el plan de estudios óptimo es uno que consiga estructurar de manera abierta, flexible y móvil, la diversidad de conocimientos, disciplinas y saberes, a la vez que capacite a los alumnos para crear conceptos, capital simbólico, que circule y establezca diversos contextos sociales, de manera crítica y con conciencia social.

SEGUNDA PARTE

PRÁCTICAS DE CAMPO ARTEDUCACIÓN EN CONTEXTO.

(Escuela, Museo, Universidad
y Espacio Público)

CAPÍTULO V

Del dibujo a los medios múltiples.

Crónica de 23 años de desarrollo de una propuesta pedagógica del arte en busca de la creación de modelos de aprendizaje en la Escuela Nacional de Artes Plásticas.

Comencé a trabajar como docente de la ENAP hace 23 años. A lo largo de ese tiempo he desarrollado una investigación acerca de los modos y medios de comunicación: **el arte como lugar de encuentro y ampliación estética de la realidad social**. Con ese objetivo he buscado generar procesos de aprendizaje colectivo tanto en los nuevos medios que ofrecen las artes visuales, como son la acción y la instalación, así como las experiencias interdisciplinarias y grupales. Desde los primeros años, en mi Taller de Dibujo, emprendí la tarea de organizar el trabajo colectivo con el fin del aprendizaje.

A lo largo de esta experiencia se ha ido construyendo una “tradición”, un paso de experiencia de una generación a otra, pues por lo general los alumnos han trabajado en dos momentos: primero con generaciones anteriores y luego con las que les seguían.

Esta es una crónica que pretende documentar el seguimiento de una serie de proyectos aparentemente desordenados, una especie de deriva académica, pero que han obtenido su coherencia a partir de la continuidad de búsquedas y el paso de estafeta de una generación

de estudiantes a otra, reunidos siempre con el fin de aprender-enseñar arte en un espacio común de trabajo compartido.

5.1.- Los primeros proyectos: Temístocles 44, el Taller de Producción de Dibujo y el Taller de Arte Contemporáneo (1988-1994)

Los ejercicios de dibujo con los que trabajo parten de experiencias concretas como la percepción visual y táctil y la acción de dibujar. Llevaba un par de años trabajando, impartía la clase y una vez por semana invitaba a algún artista para que diese algunos ejercicios, ya había logrado formar un numeroso grupo de estudiantes de dibujo, cuando tuve la oportunidad de recibir una beca de la UNAM para estudiar en Madrid por un año. Decidí que ese taller debía mantenerse con el trabajo enérgico que producía la unión de aquellos estudiantes; el grupo continuó organizado, estudiando juntos. Después de mi regreso comenzamos a hacer reuniones en nuestras casas para discutir las obras, además invitamos a algunos compañeros artistas y maestros de la ENAP. Pronto tuvimos la necesidad de tener un espacio para realizar nuestras instalaciones y para discutir sobre el trabajo. Así, en 1993, organizamos un espacio independiente de producción, exhibición y discusión, de arte contemporáneo, llamado Temístocles 44. La experiencia de ese espacio fue muy importante para todos los participantes, y fue una pauta para varios espacios similares que más tarde algunos artistas organizaron en diversos lugares de la ciudad.

Paralelamente en la ENAP, cuando laboraba como coordinador de la Licenciatura de Artes Visuales, organicé dos talleres: El Taller de Producción de Dibujo y el Taller de Arte Contemporáneo. En el Taller de Producción de Dibujo, me planteaba la necesidad de trabajar el

dibujo no como mero ejercicio con modelo, sino como un fin en sí mismo. En ese Taller discutíamos intensamente los proyectos y en él comenzamos a experimentar con el trabajo en las calles: hicimos una instalación en la plaza del MUNAL; de la que Elda Maceda escribió, en el periódico El Universal, 24 de Julio de 1992:

Desde temprano los asiduos transeúntes de la calle de Tacuba se encontraron con la paciencia de quienes se dedicaron a amarrar a la rejilla que cubre uno de los respiraderos del Metro, postales con el perfil del caballito sobre fondo negro con la leyenda "Malgré tou", aludiendo a una de las obras cumbres de Salvador Contreras. La celebración por la primera década de existencia del Museo Nacional de Arte fue doble, ya que los autores realizaron un collage con el tema "Desespoire", nombre de otra de las obras de Contreras. Una escena de "Los pájaros" de Hitchcok, un cuadro de cómic en el que se observa a una mujer, cuadritos en lo que se ven algunos cuervos, constituyeron el collage. Las postales tiradas sobre el piso sorprendían a los caminantes habituales de Tacuba pero la sorpresa era mayor cuando éstas eran levantadas por la corriente de aire que al pasar el metro provocaba que las "volaran" unos centímetros sobre el nivel del piso y después volvieran a caer.

En el mismo año hicimos una serie de intervenciones (con texto y dibujo) en el paisaje de la Sierra de Puebla.

Una vez por semana cada quien hacía un *performance* y lo registrábamos en video. Además cada uno desarrollaba personalmente una serie de dibujos, y con esas obras se hicieron las exposiciones "Lugar común", en la Galería de la ENAP, y "Dinastía" en el Museo Universitario del Chopo. El Taller de Arte Contemporáneo era un espacio donde se invitó a artistas que impartían cursos cortos, de un mes a lo sumo, y los alumnos interesados se inscribían libremente. En ese taller colaboraron numerosos artistas y teóricos del arte, entre

otros: Franscesc Torres (España), Felipe Ehrenberg (México), Conrado Tostado (México), F. L. Adorno(Cuba), Melanie Smith (Inglaterra), Helen Escobedo (México), María Guerra (México), Jesse Lerner (EU), Swon Kwon (EU-Corea), Eloy Tarcisio (México), Raquel Tibol (México), Jorge Alberto Manrique (México). Al organizar estos cursos pretendía cubrir de alguna manera las carencias del plan de estudios, por lo que priorizaba por talleres dedicados a temas que no se impartían a los alumnos de artes visuales, como arte conceptual, instalación, *performance*, video, crítica de arte y curaduría.

5.2.- Santiago Tepalcatlalpan, Xochimilco, México, 1995-1998

Santiago Tepalcatlalpan es un poblado semirural, en Xochimilco, en los límites al sur de la ciudad de México. En su nombre se distinguen dos culturas: Tepalcatlalpan, palabra náhuatl que significa literalmente *lugar de los tepalcates*, nos remite a una tradición azteca. En aquellos tiempos los siglos duraban 52 años, al terminar cada siglo, era costumbre apagar el fuego en todos los hogares del Valle. Un fuego nuevo se encendía en el Cerro de la Estrella, en Iztapalapa, al oriente de la ciudad. De ahí, se llevaban antorchas que transportaban el fuego nuevo a todas las casas. Este ritual se observaba desde diversos puntos en los que la comunidad de cada zona del Valle podía ver claramente el Cerro de la Estrella. Para la comunidad de Xochimilco ese punto estaba en el pueblo que hoy se llama Santiago Tepalcatlalpan. En ese lugar, cada siglo, cuando se apagaba el fuego, los habitantes rompían sus vajillas de barro. Cada ciclo usaban nuevos utensilios. Los trozos de barro, de platos, ollas y tazas rotas, son conocidos como tepalcates. De ahí el nombre. Por otro lado *Santiago* se debe al santo

católico. Santiago fue un peregrino, todavía se recorre en Europa la ruta de Santiago, asimismo este poblado, Santiago Tepalcatlalpan, es lugar de tránsito para los caminantes de las comunidades que se dirigen a Chalma, en el Estado de México, lugar sagrado desde la época prehispánica. El nombre de Santiago es una estrategia española por poner su mitología sobre los ritos prehispánicos, para resignificarlos con un sentido católico. Igual que se construyeron las iglesias y catedrales encima de las pirámides aztecas para aprovechar el significado sagrado de esos lugares.

Santiago Tepalcatlalpan es un pueblo que, aunque pertenece a la ciudad más grande y poblada del mundo, tiene marcados rasgos de la cultura rural. Su población, menos de 3000 habitantes, esta en su mayoría formada por la mezcla de campesinos católicos de origen náhuatl, de policías judiciales y de conductores de taxis colectivos. Su ambiente está más cerca de la provincia: tiene en el centro una iglesia colonial, está rodeado de cerros arbolados, sembradíos de maíz, y lo cruza un pequeño río. De hecho los xochimilcas se consideran generalmente autónomos de la ciudad, defienden su propia identidad y tradiciones. Esto hace a esta zona muy atractiva para desarrollar un proyecto cultural, pero a la vez dificulta la aceptación de las propuestas que provienen de fuera, ya que existe una gran desconfianza hacia los ciudadanos y un fuerte arraigo de sus tradiciones sincréticas, de origen prehispánico y después revestidas y organizadas desde la iglesia católica.

En este lugar, de 1995 a 1997, desarrollé un proyecto junto con mis alumnos de la Escuela Nacional de Artes Plásticas. Conseguimos el préstamo de un espacio donde creamos el Taller Tepalcatlalpan, en el que nos planteamos la producción artística para esta comunidad específica, al margen del limitado mundo del arte que se reúne en

galerías y museos, con la intención de experimentar una ampliación de posibilidades de diálogo entre el arte y la sociedad, y por lo tanto de la realización de la obra.

Nuestra primera actividad fue la creación de un Taller Infantil de Artes Plásticas. Éste fue nuestro primer contacto con la comunidad, y dio muy agradables resultados: por un lado nos permitió conocer a más de treinta niños, que una vez terminado el curso siguieron visitando nuestro espacio pendientes de nuestro trabajo, por otro lado nos acercó a algunas familias que nos dieron el ánimo necesario para poder mantener nuestras actividades en este lugar. A partir de esto, también se dio una buena relación con la escuela primaria del pueblo, con quienes tuvimos algunas colaboraciones.

Durante estos cuatro años, montamos en el espacio del Taller dos exposiciones colectivas de obras realizadas a partir de características y circunstancias del pueblo. Sin embargo no fueron muy visitadas por los habitantes, que están poco acostumbrados a asistir a exposiciones. Lo que resultó el trabajo más interesante fueron las obras que realizamos en la calle con la participación directa de los santiagueños. Así, se distinguieron dos eventos:

El primero fue una instalación que hicimos en la fiesta de Santiago, santo patrono del pueblo, por solicitud del mayordomo de las fiestas. Para lo que hicimos una gran marioneta de madera con la figura de Santiago montando a caballo, de la que pendía una cuerda que al ser jalada ponía en acción el mecanismo que movía las patas del caballo y la colocamos en la puerta de la iglesia del pueblo para que en la celebración, al entrar, pudieran ponerla en funcionamiento. Para fabricarla, el Taller contó con el curso de la marionetista brasileña Andrea Castro. En la fiesta surgió el rumor de que daba buena suerte tirar de la cuerda. Las multitudes que festejaban hicieron mover al



caballo y al santo durante toda la noche. Fue tan apreciada esta obra, que permaneció más de un año en la puerta de la iglesia.

La otra obra, consistió en una situación en la que reunimos a 70 chinelos, que son bailarines que en las fiestas tradicionales corren entre la multitud hasta el agotamiento (lo que recuerda el rito de bailar por horas y hasta días antes de los sacrificios aztecas), cargando un pesado disfraz de un elegante español con grandes togas y tocados que siempre acompañan a las procesiones en salidas y llegadas, y algunas veces en todo su recorrido. Con ellos organizamos una procesión. Este evento se desarrolló durante varios días. Al principio, una vez definido que el Día de Muertos (2 de noviembre) llegaríamos al Zócalo, centro de la ciudad donde se encuentran el Palacio Nacional y la Catedral, acompañados de los chinelos y de una banda de música, decidimos cada uno de los participantes del taller realizar una procesión "personal" desde nuestra casa hasta el centro, documentándola con



fotografías. Formamos un grupo de tambores para abrir el camino a los chinelos, por lo que hicimos un curso con el percusionista y actor Gerardo Trejo Luna, quien dirigió la parte musical. El día del evento todos llegamos a una iglesia donde comienza la avenida 20 de Noviembre, a un kilómetro del Zócalo, con una camisa blanca y nuestro tambor, intervenido plásticamente. Adelante caminábamos el grupo de veinte personas que tocaba los tambores y recorríamos la ruta en zig-zag; nos desviábamos en alguna calle y regresábamos, en el camino nos metíamos en algunos negocios y edificios. El sonido era diferente en cada ambiente. Unos metros más atrás bailaban los chinelos, con sus vistosos trajes de colores, seguidos de sus músicos. Cruzamos el Zócalo, al final llegamos al templo de Santa Teresa, hoy Ex Teresa, espacio de arte contemporáneo, ahí, en el patio exterior, hubo una fiesta. Comimos tacos y bailamos al ritmo de la banda que siguió tocando. En la puerta de la iglesia colocamos una ofrenda con nuestros tambores, amarrados en un círculo envuelto de almohadas, acompañados de las fotografías de la procesión personal que habíamos hecho de nuestra casa al centro. A la salida, por la noche, la calle Moneda, por el día repleta de vendedores ambulantes, ya vacía, era habitada por el sonido de los amplificadores que reproducían el bullicio fantasmal de la vida diaria.

Me parece importante destacar que el desarrollo de este trabajo se dio a partir de la participación activa del público, involucrados en un proyecto de formación artística e interdisciplinaria, por medio de talleres y de procesos artísticos, que buscaban encontrar un punto de comunicación en la celebración colectiva y en los procesos de aprendizaje.

5.3.- Huelga en la UNAM, 1999

Durante la huelga (ya sin el espacio en el pueblo, pues, como la Dirección de la ENAP me informó, la Delegación de Xochimilco le solicitó la entrega inmediata de las instalaciones a partir del paro en la UNAM), a veces nos veíamos, con los alumnos que quisieran participar, en jardines y espacios públicos. Hicimos juntos algunos ejercicios. Como el día en que, estando prohibidas las visitas, nos colamos hasta el interior de la Cámara de Diputados en San Lázaro; ahí nos sentamos a imaginar proyectos de instalación hasta que nos descubrieron y nos sacaron.

5.4.- Las comidas en el taller 128, ENAP, 2000

En el año 2000, después de la larga huelga de la UNAM, me reuní con los nuevos alumnos, que estaban interesados en asumir personalmente el compromiso de la formación de cada uno y de trabajar colectivamente. Después de tanto tiempo se tenía conciencia de algunas carencias y las ganas de trabajar y de comunicarse. Comenzamos a reunirnos cada semana en mi taller de dibujo de la ENAP. Al terminar la clase de dibujo, todos los martes a las 14:30, cada uno llegaba con un platillo para compartir. Llegaba quien quería comer y conversar con

nosotros. Teníamos una población flotante y un grupo estable. Poco a poco fuimos organizando mejor las comidas: vegetariana, de tacos, de carnes, de postres... Al terminar de comer comenzaba la plática de sobremesa. Al principio leímos juntos *La sociedad del espectáculo* de Guy Debord. Esta experiencia permitió dos cosas: aprender a leer en voz alta y a pensar y discutir el significado de la lectura. Es un libro bastante interesante que, en fragmentos numerados, reflexiona acerca del papel de la comunicación (y los medios) en la sociedad contemporánea. Algún compañero leía uno de los incisos y después lo comentábamos. Se formó un grupo de asiduos a nuestra tertulia.

5.5.- “Sueño de una tarde de domingo en el bosque de Chapultepec”. Ciudad de México, 2000

Invité a mis alumnos a continuar con el proyecto de Santiago Tepalcatlalpan y hacer un trabajo en las calles, interactuando con el lugar y las personas, como había sido el de Tepalcatlalpan. Surgió la posibilidad de hacer una obra en Chapultepec, en la Casa del Lago. Así el Taller Tepalcatlalpan, se convirtió en el actual Taller de Interacción Urbana, en el que nos reconocíamos como un grupo de artistas visuales interesados en llevar el arte a las calles y relacionarnos directamente con el público a través de nuestro trabajo en espacios cotidianos. Para reencontrar la unidad entre arte y fiesta, entre el arte y lo cotidiano, nos reuníamos con el objetivo de crear un gran juego colectivo en Chapultepec; en un intento por dejar a un lado el hecho de que el arte continúa siendo un espectáculo para espectadores pasivos, se convocó a las personas que se reúnen cada sábado en el bosque a que participaran en el evento, en el que se llevó una pelota blanca de 4 metros de diámetro, desde el lago, en donde representamos el origen



de la historia de nuestra ciudad, para después recorrer el parque hasta llevarla al importante escenario de nuestra historia que es el Castillo de Chapultepec. En el lago, frente a la Casa del Lago, inflamos la bola, de ahí se siguió por la calle principal, haciendo cuatro paradas, en las que se invitó al público a dibujar su retrato en la pelota, por medio de plantillas hechas con los diferentes rasgos del rostro. Saturamos la enorme bola con cientos de retratos, la gente se amontonaba a nuestro alrededor, diez estudiantes de artes visuales dibujaron uno a uno. El público sabatino se sorprendía, amontonados alrededor de la bola, cada quien buscaba sus facciones. Se divertían buscando su identidad personal, había casos en que se daban una "arregladita", como el calvo que se puso pelo o el travesti que quedó encantado con su imagen tan femenina. En el recorrido llegamos al lado agreste del cerro por el que cayó nuestro "niño héroe", ahí desinflamos la pelota y la llevamos a la Casa del Lago. Allí la inflamos de nuevo pero ahora con gas helio hasta mantenerla volando a la altura del Castillo. Mientras descansamos y brindamos en los jardines. En la invitación el grupo puso la cita de Michael Ragon de su libro *¿El arte para qué?:* "El arte es también la fiesta colectiva (...) El juego y el arte tienen numerosas semejanzas, el mundo del juego es un mundo del descubrimiento de cada instante".

5.6.- La revista del Taller de Interacción Urbana, ENAP, 2001

Siguieron las comidas en el taller 128. Decidimos emprender un nuevo proyecto: realizar juntos una publicación en fotocopias. Después de practicar nuestra lectura era hora de ensayar nuestra escritura. Elegimos el tema común de *La Ciudad*. El principio fue difícil, casi nadie

había plasmado por escrito sus ideas más que en elementales trabajos escolares. Nos reunimos para leer y discutir cada trabajo. Después de varios meses, y lentamente, los textos al final se aclararon. Hacía tiempo que estaban resueltas las imágenes. Finalmente publicamos una edición de 500 ejemplares de ese primer número, y en el semestre siguiente, ya en el 2002, el segundo número acerca de *Arte y Educación*.

5.7.- La "Ruta Pi", centro histórico de la ciudad de México, 2002

Continuamos con otro proyecto de trabajo en la calle del Taller de Interacción Urbana, pero esta vez en el centro de la ciudad y junto con alumnos de la Universidad de Hannover, Alemania, y con su maestra Daniela Fromberg. La obra, titulada "La ruta *Pi*, o algo que todavía yo no sé", consistió en apropiarnos de un microbús, el que intervenimos con una instalación, y lo integramos en la ruta de La Merced, para ahí presentar una serie de acciones dirigidas a los usuarios habituales del pesero, que sorpresivamente se convertían en espectadores-participantes de esta pieza mientras se transportaban. Al subir, los pasajeros notaban que entre los tubos, arriba de los asientos, había un montón de mangueras en cuyos extremos, que estaban al alcance de la mano, se escuchaban palabras y frases de un audio curso de español reelaboradas. De las mangueras, caían unas mascarillas con aroma, y también colgaban unas historietas populares con los textos reescritos. Detrás de cada asiento el letrero, remitiendo a los que se colocan en los aviones, con las instrucciones gráficas de qué hacer ante casos de robo. El piso estaba cubierto todo de arena, en el fondo una fotografía de la playa, y en un asiento un personaje de periódicos... En la ruta, cada ciertas cuadas, subían artistas y efectuaban acciones

diversas, interactuando con los asombrados pasajeros: Repartiendo a los transeúntes un sándwich con bebida, libretas para dibujar y monedas de un deseo.

5.8.- Medios Múltiples.

Iniciamos el Seminario de Medios Múltiples con los siguientes objetivos: generar investigaciones teóricas-prácticas interdisciplinarias en torno al arte público; buscar nuevos canales de circulación y lectura; crear cadenas de arte y educación en las que la academia se integre a la vida. De esta forma, los alumnos son a la vez maestros, así como el público deviene creador.

El Seminario se propone como un proyecto educativo que considera que el aprendizaje del arte se da en la generación de experiencias comunes, en las que se integran artistas y públicos específicos. El saber del arte se da en la vivencia, su aprendizaje es resultado de su experiencia directa, que funciona como una herramienta de conocimiento cuando opera efectivamente en una realidad específica. En estas experiencias estéticas compartidas, generadas por los participantes de este proyecto, se amplían y entrecruzan los campos de la educación y del arte, tanto entre nosotros, como en la relación con los públicos que cada obra plantea. En el Seminario cada alumno es un joven artista, con un proyecto serio y coherente con el contexto en que se realiza y el público con el que dialoga. Cada uno enseña para aprender. La mayoría de los trabajos están enfocados a la búsqueda de apertura de espacios de circulación del arte, y a la participación del público en la realización de la obra. Partimos de las siguientes premisas:

- La significación del arte proviene de la lectura que realizan determinados espectadores. Por un lado, supone la producción de signos, y por otro lado, la generación de canales de circulación que permitan lecturas posibles.
- El saber del arte se da en la vivencia. El aprendizaje es resultado de su experiencia directa, que funciona como una herramienta de conocimiento cuando opera efectivamente en una realidad específica, en las conciencias y voluntades subjetivas e intersubjetivas.
- Las posibilidades de diálogo con esas realidades se dan a muchos niveles y de manera múltiple, por lo que la obra opera mejor de manera interdisciplinaria: en el campo abierto, tierra de nadie, que favorece la creación de canales de comunicación y la ampliación de públicos.

5.8.1.- El Seminario de Medios Múltiples, 2003-11.

El Seminario de Medios Múltiples de la ENAP, UNAM, inició en el año 2003. Desde esa fecha han egresado tres generaciones, y en un año planeamos que concluya la cuarta. El ciclo de cada generación tiene una duración de tres años, en los que se realizan reuniones semanales, que alternan lecturas compartidas, ejercicios prácticos, grupales e individuales, y la revisión colectiva de los proyectos. Para realizar su investigación, cada estudiante propone una hipótesis, que demuestra a lo largo de un proceso de estudio y análisis teóricos, así como de una investigación experimental en sus prácticas artísticas.

Uno de los objetivos específicos es realizar una tesina de Licenciatura -en la Escuela Nacional de Artes Plásticas-, pero lo que nos reúne, como sentido final del trabajo, es la publicación de un libro en el que se presenta el resultado de los proyectos al concluir el ciclo. Lo que resulta muy importante, pues añade un valor profesional, que supera el orden escolar, al objetivo general -y fundamental de ese proyecto didáctico- de generar procesos de investigación y autoformación colectiva.

Los estudiantes ingresan al Seminario mediante una convocatoria dirigida fundamentalmente a alumnos de la carrera de Artes Visuales de la ENAP, UNAM, aunque abierta a estudiantes de otras carreras, universidades y escuelas del país, e incluso de otros países. La convocatoria solicita que el alumno entregue un proyecto con las siguientes características:

- Hipótesis teórico-práctica. (La que se demostrará en un texto a partir de dos disciplinas teóricas distintas, y en la realización de una obra que parta de dos prácticas del arte).
- Presentación del tema y objetivos en dos cuartillas.
- Índice.
- Bibliografía de 10 libros directamente vinculados con el tema.
- Carpeta de trabajo relacionado con el proyecto.

Todas las investigaciones personales son compartidas y discutidas en el grupo, al tiempo que se realiza una indagación común en temas y

obras colectivas. En el curso permanente se realizan diversos tipos de ejercicios teóricos y prácticos: se generan dinámicas, colectivas y personales, de creación, investigación y análisis; se discuten los proyectos y se comparte información; se organiza el trabajo personal en una estructura de colectivización del aprendizaje, en la que todos aprenden y enseñan. Así buscamos que los jóvenes artistas aprendan a estructurar un discurso artístico a través de la lectura, escritura, discusión, investigación, producción e intercambio.

Para facilitar la redacción, se realizan ejercicios de organización del índice por medio de diagramas, que van desde el tradicional arbóreo, con raíces, tronco, ramas principales y secundarias, hasta los rizomas: cada tema se dibuja en las capas de una cebolla, en un mapa como si fueran países, en un diagrama de flujo de navegación de un sitio web, etcétera. También llevamos a cabo ejercicios de escritura, que siempre deben estar vinculados temáticamente al proyecto de investigación. Al inicio, seguimos un método propio del periodismo: se hace una crónica, redactada en primera persona, una entrevista a un especialista o personaje relacionado con la obra, un reportaje, escrito en tercera persona, etc., para terminar con redacciones más filosóficas, como 20 aforismos y un ensayo. En el desarrollo de los ensayos se busca crear un contexto teórico a los proyectos prácticos, para ello se evita la autorreferencialidad de las prácticas del arte con la intención de mostrar su relación con las realidades en las que se realiza.

Dichas actividades van de la mano de la lectura y discusión en clase de textos de autores como Debord, Deleuze, Vanhenheim, Merlau Ponty, Bachelard, Bergson, Heidegger y Huitzinga, entre otros. Además, se realizan clases temáticas en la que cada estudiante investiga un aspecto diferente y lo expone, consiguiendo recolectar

en colectivo una gran cantidad de información, puntos de vista, y maneras de abordar el tema. Los contenidos los elegimos con el grupo de alumnos que comparten inquietudes comunes, como qué es el arte, la ciudad, el cuerpo, el tiempo, el espacio, la identidad, la historia, el juego. En cada generación los temas aglutinadores surgen naturalmente de la reunión de los proyectos. En todas se han repetido los mismos intereses, pero podríamos decir que, para la primera, las investigaciones se dirigieron más al espacio público, mientras que la segunda se centró en el tiempo, y las dos últimas –que han trabajado juntas- en la identidad.

También realizamos prácticas personales, como hacer una deriva (táctica situacionista que consiste en perderse en la urbe), una pieza a partir de un sueño, un regalo, una obra irracional, comunicarse con el mundo sin hablar durante 24 horas, o realizar una obra sin modificar físicamente ninguna realidad, moviendo las cosas; así como ejercicios colectivos, como hacer un día de juegos en el Zócalo e involucrar a los transeúntes, entre otras. Las dinámicas de trabajo en clase varían de un tema a otro, y pueden ir de la mera discusión o análisis de textos y proyectos hasta ejercicios colectivos tales como el que hicimos eligiendo cada estudiante a un filósofo, como Platón, Aristóteles, Kant, Hegel, Marx, Heidegger, Nietzsche, Adorno, etcétera, para tener un debate sobre lo que es el arte asumiendo como propia la postura del personaje escogido; o en el que ordenamos todos los objetos que teníamos a la mano en el taller para hacer la maqueta de una ciudad; o cuando nos reunimos para escribir un manifiesto del arte como juego. En todos estos ejercicios se propone a los estudiantes hacer una investigación previa y contribuyen a una reflexión en su práctica.

A la vez que realiza sus proyectos prácticos, cada alumno

cumple con la siguiente serie de ejercicios para apoyar su investigación teórica:

GUÍA DE TAREAS

1. Explica por escrito: ¿Cuál es la hipótesis?
2. ¿A partir de qué referencias teóricas y prácticas llegaste a ella? ¿Cuáles son las tesis (personales, de la cultura, teóricas y prácticas) de las que partes para llegar a esa tesis? (Incluir bibliografía citada, tanto obras como teorías).
3. ¿Cómo has desarrollado esa idea en tu práctica artística?
4. ¿Cuáles son los campos de estudio con los que se relaciona directamente tu proyecto? (Antropología, filosofía, sociología, ciencia, etcétera).
5. ¿Cuáles son las ideas básicas que necesitas demostrar para concluir la hipótesis? Estructura un índice con ellas.
6. Esboza una demostración con axiomas del desarrollo de estas ideas hasta la conclusión de la hipótesis. Luego ajusta el índice.
7. Explica brevemente cada uno de los contenidos de tu índice. Escribe un párrafo por cada tema.
8. A partir de la lectura de 'Rizoma' de Gilles Deleuze, dibuja una serie de diagramas organizando los temas de tu índice primero

en el diagrama de un árbol (raíces, tronco, ramas principales y ramificaciones secundarias), después en el de una cebolla, donde los temas se desarrollan por capas, y finalmente a manera de mapa, donde ubiques espacialmente los temas, considerando sus fronteras y vecindades.

9. Haz una deriva en la ciudad (método situacionista de desplazamiento sin finalidad del recorrido en el que el deriva se traslada perdido en el espacio). Escribe una crónica que cuente la experiencia (escrito en primera persona, con un desarrollo temporal lineal de pasado a presente).

10. Explica por escrito ¿con quién dialogas con tu trabajo y qué pretendes provocar con tu obra?

11. Haz una entrevista con alguien que se relacione con tu proyecto.

12. Realiza un reportaje en tercera persona sobre algún tema relacionado con tu proyecto (siguiendo las líneas del reportaje periodístico que requiere de información objetiva)

13. Escribe la crónica de alguna experiencia colectiva en que hayas participado (redactada en primera persona del plural).

14. Escribe tu definición de los siguientes conceptos:

- Tiempo
- Espacio

- Identidad
- Arte
- Juego

15. Haz un glosario de las palabras más relevantes en tu proyecto. (Entre 5 y 10 palabras, revisa diccionarios filosóficos y etimológicos para comenzar tu investigación).

16. Escribe un aforismo cada semana, hasta realizar un mínimo de 20.

17. Intercambia con tus compañeros los aforismos y señalen las palabras comunes que se encuentren en los textos para crear un hipertexto (ligas entre los textos).

18. Haz una lista de 25 personas que crees que van a leer el ensayo que estas escribiendo y una lista imaginaria-ideal de 5 personas que te gustaría que leyeran tu texto.

19. Escribe un ensayo de 20 cuartillas que demuestre una hipótesis a partir de una reflexión teórica que hila experiencias e ideas, personales y culturales, que tenga un desarrollo lógico de planteamientos, que pueden ser, por ejemplo:

- cronológicos personales
- históricos (experiencia colectiva)
- filosóficos o estéticos

- **espaciales-corporales (psicogeográficos)**

Procura integrar aforismos, crónicas, reportaje, entrevista, la propia obra y todas las experiencias del curso.

20. Haz un ensayo visual en el que se desarrollen las ideas a través de la secuencia de imágenes sin texto, en las que puedes incluir imágenes propias.

La dinámica de reunión de la clase varía a lo largo de los tres años que dura el Seminario, pero recurre frecuentemente a reuniones para comer, en las que se dialoga, se lee, e incluso se hacen acciones. Alumno es, etimológicamente, el que se alimenta, y en este caso se trata de que cada quien lleve el sustento para compartir: tanto comida, como investigación teórica y el registro de ejercicios prácticos y piezas. La sobremesa es un estupendo momento para el intercambio.

En todos los ciclos del Seminario, durante los dos primeros años nos reunimos semanalmente -muchas veces para comer juntos-; nos vimos en distintos lugares, como en la ENAP, en el plantel Xochimilco y en San Carlos (durante un año), en las casas de los seminaristas, o en parques y en las islas de Ciudad Universitaria. Sucedió en las tres generaciones, que en el último año el proceso de trabajo cambió a reuniones vespertinas-nocturnas, para elaborar el libro en un ambiente privado, relajado y sin horarios, de manera que a veces terminaban en baile y celebración colectiva. La fiesta puede ser también un medio óptimo de comunicación y aprendizaje.

Además de las investigaciones personales, un elemento importante de este proyecto educativo ha sido tener prácticas

colectivas: cada generación realizó en grupo intervenciones de arte público, organizó exposiciones, conferencias, y diversas presentaciones, así como publicó fanzines –que constituyen un ejercicio preparatorio para la publicación del libro-.

Al término de los primeros cuatro semestres del Seminario, ya teniendo la investigación de los participantes un avance considerable, comienza una etapa importante: el compromiso por publicar un libro con el resultado de los proyectos teórico-prácticos. Para ello es necesario pasar a una etapa práctica de trabajo profesional, en la que los estudiantes se involucran en la gestión para reunir los patrocinios, a la vez que se enfrentan a las soluciones propias de diseño gráfico y editorial. Cada uno se compromete con su parte a la vez que entre todos planteamos soluciones colectivas. Los libros, impresos a color, contienen 10 textos de 20 cuartillas, acompañados de imágenes de los proyectos prácticos de cada seminarista. El diseño de cada capítulo es diferente, desarrollado por cada autor en un espacio de 20 páginas, en un trabajo al alimón con un diseñador que coordina el conjunto – que en cada caso es un egresado de la ENAP de la misma generación de los seminaristas-. Publicamos el primer libro en septiembre de 2005, **MM1**, con un tiraje de 1000 ejemplares, y un bajo presupuesto; presentamos **MM2** en noviembre de 2008, con un tiraje de 2000 ejemplares, y con las mismas características entró en circulación el **MM3** en noviembre de 2011.

5.8.2.- Crónicas del Seminario de Medios Múltiples.

5.8.2.1.- El primer Seminario de Medios Múltiples, 2003-2005.

El año 2003 comenzamos el seminario de tesis "Proyectos y Medios Múltiples", con el objetivo de estructurar proyectos artísticos abiertos a su desarrollo a partir de la coherencia de sus conceptos y procesos en el ejercicio simultáneo de diversos medios y disciplinas. Muchas de las propuestas, e incluso de los participantes, del Taller de Interacción Urbana, se integraron a este nuevo grupo, pero ahora con una mayor constancia y rigor en el trabajo, pues la intención era concluir con una investigación que se publicaría en un libro en donde se mostraron sus propuestas individuales y colectivas de trabajo urbano e interdisciplinario.

En Interacción Urbana se había desarrollado un intenso trabajo de prácticas colectivas, las intervenciones en Chapultepec y el pesero que circulaba en la zona de la Merced habían sido muy efectivas. Al realizarlas alcanzamos un alto grado de comunicación en la conceptualización y realización coordinada, sin embargo me preocupaban dos cosas: Por un lado el hecho de que la práctica necesitaba mayor reflexión teórica, y, por el otro, el que esa dinámica grupal no favorecía el desarrollo de los proyectos personales, e incluso a veces los estorbaba, los escondía.

Todavía en el TIU, en cuanto al primer punto, se me ocurrió entrar a la teoría con el ejercicio práctico de realizar un fanzine, con el tema de la ciudad –del que editamos 500 fotocopias-, lo que sin duda fue un avance formativo pero no resolvió el problema de que, simultáneamente al trabajo grupal, cada uno se comprometiera con su propia obra. Encontré la solución en la concepción de un seminario

de titulación, uno en el que los participantes tuvieran un proyecto personal de investigación, a la vez que una estructura de estudio y práctica colectivas; con lo que además conseguía integrar el taller en la estructura escolar, pues los talleres anteriores se habían mantenido al margen y, aunque eran una propuesta de alumnos-maestro de la ENAP, no tenían lugar en la curricula de un plan de estudios que desde 1973 no se ha renovado y que hasta el 2009 no integró talleres de arte contemporáneo.

Así surgió el Seminario de Medios Múltiples, como una evolución del Taller de Interacción Urbana, manteniendo las experiencias de trabajo grupal como eje didáctico. Asimismo el paso lógico después de haber publicado el fanzine de la Ciudad fue imaginar la publicación de un libro con las tesis.

Ingresaron más de 20 estudiantes de los que, a lo largo de los tres años de trabajo, permanecieron 10. Al no tener un salón en la ENAP destinado específicamente para este proyecto, nos veíamos semanalmente en la ENAP, en Xochimilco, en mi taller de dibujo al terminar la clase. Podíamos permanecer en un espacio de 14:00 a 18:00 Hrs, cuando llegaba el siguiente grupo. Muchas veces las discusiones se extendían hasta las diez de la noche, así que a las seis de la tarde nos movíamos después por los salones vacíos que podíamos encontrar. Como trabajabamos en el horario de la comida, comenzamos por organizar comidas y charlas de sobremesa para discutir libros que eran leídos en la reunión. Los estudiantes tenían graves problemas de lectura de comprensión y al principio resultó útil el ejercicio de leer en clase parágrafo por parágrafo "La sociedad del espectáculo" de Guy Debord.

Nuestro primer proyecto colectivo fue realizar un fanzine de fotocopias con el tema de la educación, destinado a venderse a la

comunidad de nuestra Escuela. Otra intervención grupal fue una en la que cada seminarista realizó una acción simultánea un día en las “islas” de la Ciudad Universitaria. El tercer ejercicio, en mi opinión el mejor conceptualizado, no llegó a producirse por falta de recursos; la Dirección de Orientación Vocacional nos había invitado, a través de la ENAP, a hacer una pieza en su Feria, pero al final lamentablemente no liberó el presupuesto. Diseñamos un stand penetrable, un escultura inflable, en el que los alumnos cursaran simbólicamente sus estudios universitarios y salieran con un título, algo así como una máquina para viajar en el tiempo o de condensación de la información y la experiencia.

Otra experiencia interesante que tuvimos en ese ciclo fue la de vinculación con los estudiantes de la otra Licenciatura de Artes que se imparte a nivel nacional, también en el Distrito Federal: La Esmeralda. Lo que nos permitió seguir la reflexión en torno a la educación que habíamos seguido en el fanzine y en el diseño para la Feria de Orientación Vocacional. A partir de un curso que impartí en La Esmeralda, el día 7 de julio de 2004, se reunieron a comer en el salón 128 de la ENAP, en Xochimilco, unos 30 alumnos, incluido todo el Seminario de Medios Múltiples, unos días antes de terminar sus estudios en las dos principales escuelas de artes plásticas del país: San Carlos (ENAP) y La Esmeralda. Cada uno llevó algo que compartir, desde tacos y bebidas hasta algunos textos y comentarios. Estas fueron sus opiniones y dudas acerca de su formación académica:

- ***¿Qué tanto se considera en la institución educativa el campo de acción profesional?***
- ***La escuela no abre comunicación real entre la comunidad artística dentro y fuera de la escuela.***

- *La escuela no considera el desarrollo de actividades relacionadas con el arte que no sean mera producción.*
- *La escuela ofrece una formación que se consigue de manera casual, por encuentro personal. Hace falta un programa de estudios flexible y que remita a la organización de un aprendizaje abierto.*
- *Faltan maestros con metodología pedagógica.*
- *La institución (ENAP) no busca formar productores; ni considera la formación de maestros.*
- *Los maestros no se actualizan (y los alumnos tampoco se preocupan por su formación).*
- *En la ENAP la mayoría de los maestros no realizan una actividad profesional.*
- *La escuela no fomenta la comunicación entre los alumnos.*
- *La estructura de la escuela se vuelve alienatoria, al margen de la realidad, a la vez que los alumnos toman una posición cómoda en su yo de "estudiante".*
- *La educación es importante, gracias a ella he aprendido cosas, puede ayudarte a ser un individuo pleno, consciente de su entorno.*
- *La institución se subordina a intereses.*
- *El arte tiene mucho de social, es abierto gracias a ese vínculo.*
- *No es lo mismo educación que instrucción.*
- *Flexibilidad de proyectos (objetivo-pedagógicos).*

- *Diversidad de opciones, de salidas a campos profesionales.*
- *Las primeras clases (las del primer año) deberían ser las mejores.*
- *¿Cómo me voy a acercar a algo que ni siquiera conozco?*
- *¿Qué tipo de proyectos hay para poder potencializar la formación?*
- *El problema de la institución son: sus fines y su función.*
- *No hay en las escuelas formación para poder entrar a un mercado.*
- *Hace falta conciencia de los mercados por los que circula la obra.*
- *La educación es importante para poder decidir libremente la manera de hacer circular el trabajo de uno.*
- *Los sistemas son claros, dan lo que ofrecen (esta reunión no va a servir para cambiar nada).*
- *Se puede negociar con las instituciones como parte de la institución. No debemos concebirlas a parte de ella, nosotros somos la institución.*
- *De quien se aprende más es de tus compañeros.*
- *Es importante saber convivir con el otro (¡esa es la educación!).*
- *Los planes de estudio que tenemos no los usamos: no existen en la práctica.*
- *No hay en esta generación posiciones definidas.*
- *La institución tiene fisuras (no es un bloque cerrado).*
- *El artista tiene un poder de legitimidad social por la forma en que*

nos relacionamos de crear alteridad.

- *El arte es una generación de investigación y conocimiento personal.*
- *Todos somos parte de la institución.*
- *Las dos escuelas tienen una plataforma confusa que no permite el intercambio.*
- *Las escuelas están estructuradas en función de los mercados con objetivos prácticos muy limitados (inmediatos).*
- *Hace falta que las escuelas enuncien sus fundamentos explícitamente.*
- *La institución no puede formar profesionales para trabajar en el campo de la cultura.*
- *La escuela engaña al decir que forma artistas.*
- *Se confunde educación con institución.*
- *El arte es provocador y promotor de la educación, puede ingresar a una institución y al mercado pero eso no es lo fundamental en el arte.*
- *El arte no es una destreza sino una comunicación (un puente) a partir del poema de Rilke.*
- *Son más las diferencias que nos alejan que las que nos unen.*
- *Cada escuela se mantiene separada, cada una tiene sus expos con su público y no se relacionan.*
- *Hay que integrarse entre sí e incluir a los de la Ibero y a los del Claustro.*

De manera paralela a estas prácticas y discusiones colectivas, cada uno hacía sus piezas y escribía sus ensayos, que primero se extendieron hasta las 40 cuartillas, que en ese entonces solicitaba la Escuela como mínimas para una tesina, y posteriormente se resumieron a 20, para publicarse en el primer libro. Lo que llevó a conseguir textos consisos y bien fundamentados, por lo que actualmente, aunque la Escuela requiere de 20 páginas para sus tesinas, seguimos utilizando la estrategia de extenderse en el texto y después resumir.

En el 2005 concluyó la primera generación del Seminario con la edición de el primer volumen. Se publicó el trabajo de 10 participantes, cuyos proyectos centraron su enfoque en la exploración del espacio como punto de encuentro, en el que plantearon una reflexión de el espacio público, desde la Ciudad de México, el entorno inmediato y sus formas de habitarlo, hasta el espacio virtual de los medios electrónicos.

5.8.2.2.- Seminario de Medios Múltiples 2. 2006-08.

En esta ocasión, la investigación de esta segunda generación se realizó a partir de el estudio de el tiempo, el tiempo subjetivo y el tiempo intersubjetivo. Las dos primeras generaciones se refirieron en sus trabajos al espacio y al tiempo cotidianos, con la conciencia de los contextos específicos en los que operan, pero cada una desarrolló su estudio desde una base opuesta y complementaria: Del lugar común al tiempo compartido.

El libro "MM DOS" incluyó proyectos en barrios, colonias, cárceles, y mercados, pero se centró más bien en las maneras de habitar esos espacios, planteando inclusive el viaje como una forma

de habitación. El recorrido y la acción en el tiempo son los espacios de intercambio que proponen estos trabajos.

El desarrollo de la investigación que hemos desarrollado en este ciclo del Seminario partió de la investigación, en secuencia, de los temas de: Tiempo, identidad, y juego, Estas han sido las tres grandes líneas de estudio que hemos tenido a través de lecturas e investigaciones personales presentadas en clase. Además hemos compartido lecturas de diversos autores.

A lo largo de este ciclo del Seminario, conseguimos la realización de cuatro proyectos colectivos. El primer ejercicio se hizo en el marco de un evento organizado por la ENAP, en donde se presentó una exposición de trabajos de los talleres en todas las



¡No! ¡No mames! ¡Se cayó desde allá!



instalaciones. Decidimos hacer un performance que se refería a la acción de Joseph Beuys titulada 'I love america and America loves me', en donde el artista alemán se encerró durante días en una galería de Nueva York con un coyote salvaje del desierto americano, hasta establecer una comunicación con el animal. Titulamos nuestro evento 'Yo amo a la UNAM y la UNAM me ama', y consistió en un encierro de los seminaristas en un salón de clase, durante el tiempo de la exposición, con el gran número de perros callejeros que visitan nuestra Escuela. Se buscaba crear una situación de comunicación con ellos. Las acciones que sucedían en el interior del salón se podían ver en circuito cerrado en un monitor afuera del aula.

Seguimos trabajando en el Seminario. Como el ciclo anterior, habíamos comenzado con 20 participantes –tres de los cuales habían asistido como oyentes en el MM1-, pero poco a poco muchos se salieron, hasta que llegó el momento en que sólo quedarón 5 integrantes, Durante un tiempo el grupo fue muy inestable, entraban y salían participantes; el segundo proyecto colectivo que se tituló "*Poco a poquito: Obras correteadas*", en agosto de 2005, marcó el comienzo de este periodo que concluyó un año después con la integración definitiva del grupo con 5 nuevos estudiantes, los que vinieron a refrescar y proponer otras perspectivas del trabajo, pero que curiosamente coincidían, entre otras cosas, con la intención de producir sus obras usando el viaje como método creativo y el interés en el arte público.

"*Poco a poquito: Obras correteadas*", fue el resultado de un ejercicio en que los seminaristas consiguieron por dos meses el espacio de una fábrica de mastique abandonada. Se propusieron hacer una residencia en el lugar, que consistía en una gran nave de 600 m² y otra con tapancos de 400m², que tuviera como consecuencia la

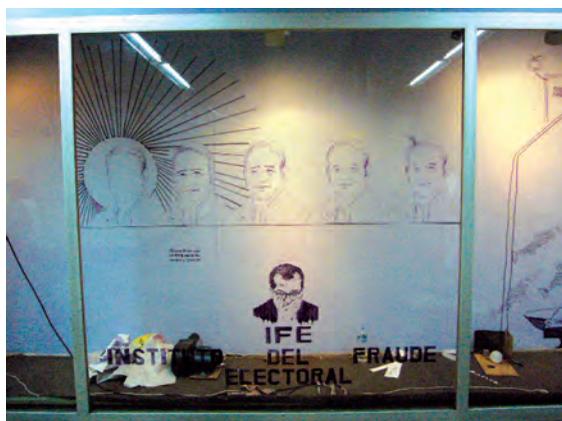
presentación de una exposición de instalaciones procesuales. Así que cada quince días abrían el lugar ocupado para presentar el desarrollo de las piezas, a la vez que, con numerosos invitados y participantes eventuales, hacían performances, obras de teatro, música en vivo, bailes, y fiestas. La clausura del proceso fue la inauguración de una exposición, que duró unos días más.

El siguiente ejercicio colectivo que nos planteamos surgió de la invitación que nos hizo el sistema de transporte Metro, a través de la Escuela, para exponer en las vitrinas de la estación División del Norte. Decidí reunir a algunos de los integrantes de la primera generación del Seminario con los actuales, para promover el intercambio generacional, el paso de estafeta, en la experiencia creativa de esta pieza colectiva, y así comunicar las experiencias obtenidas hasta ese momento en los dos ciclos de Medios Múltiples.

Eran tiempos electorales, el proyecto se planteó desde el mes de Mayo pero su presentación sucedió pocos días después de las elecciones en Julio, y los estudiantes decidieron trabajar a partir de ello. Se propusieron poner en evidencia el vacío del espectáculo político que nos invade imponiéndolos sus imágenes en todos los espacios con retratos y frases publicitarias de políticos que supuestamente nos representan pero que en realidad se mantienen a un lado de la participación de las personas.

La pieza que diseñaron se tituló *Cámara de Vacío* y consistió en colocar en el espacio de las vitrinas de la estación del Metro un par de grandes ventiladores que movían montones de confetí hecho de publicidad electoral. En los vidrios dibujaron caricaturas de todos los candidatos que partían precisamente de los carteles de sus campañas, e invitaban a los transeuntes a participar con sus propios dibujos.

Entre estos dibujos sucedió que a un estudiante se le ocurrió



repetir el gesto de intervenir los carteles en la calle, como se ven cotidianamente con bigotes y demás señas, dibujando una svástica en la imagen de Calderón, que había sido el candidato del Partido Acción Nacional a la presidencia y que aparentemente resultaba ganador en un proceso cuestionado por gran parte de la población. No es el lugar aquí para tomar una postura frente aquel hecho político, sin embargo sí lo es para preguntarnos acerca de la libertad de expresión que tenemos todos, y cuál es el derecho que tenemos sobre las imágenes que se nos imponen en el espacio público. ¿A quién pertenecen? ¿Tenemos algún derecho a participar de ellas o son iconos sagrados que debemos aceptar como verdades inmutables? Lo que ese dibujo reflejaba era lo que alguien, un mero ciudadano con sólo su plumón, en un vidrio público pero sin los recursos públicos que derrochan los partidos en sus campañas, opinaba –correcto o incorrecto- lo que para él, y para otros como vimos en la misma imagen repetida en la calle e internet, representaba tal candidato.

A pesar de que habían caricaturas críticas de los candidatos de todas las tendencias políticas, con lo que era claro que la obra no apoyaba a ninguno en particular con lo que no participaba del juego electoral, las reacciones a esta imagen no se hicieron esperar: Antes de inaugurar la pieza, que ya era pública pues mostraba su proceso de elaboración incluía la participación de los transeuntes, salió publicada una nota alarmista ocupando la primera plana del periódico La Crónica. Durante días nuestra muestra fue utilizada políticamente, absorbida por el espectáculo que pretendía criticar: “Exhiben en el metro carteles de odio”, “Usa el GDF al Metro para promover campaña de odio”, “Arte basura, la muestra pro López del Metro: artistas”. Un sin fin de artículos de ese diario, y de algunos otros, repetían una mentira tras otra, decían que no era una obra de estudiantes de la UNAM sino

propaganda pagada por el GDF y que nosotros eramos los martires a los que les habían quitado la exposición, omitían intencionalmente que había caricaturas de todos los candidatos presidenciales, entrevistaban a intelectuales que obviamente hacían declaraciones sin haber visitado la muestra pues si la hubieran visto habrían observado, entre otras cosas, que en la ficha técnica se presentaba la autoría, etcétera, etcétera.

Quisimos defendernos, como coordinador del Seminario escribí una carta a esos periódicos explicando todas las falsedades y omisiones tendenciosas con las que se estaba utilizando nuestro trabajo, a la vez que solicitaba respeto a la libertad de expresión del que hizo el dibujo, sin embargo ni siquiera fue respetado nuestro derecho de réplica. Pocos días después, en respuesta lamentable a las “verdades” inventadas por esos medios de comunicación y no a la realidad de la pieza, el GDF decidió censurar la obra tapándola con carteles de publicidad del mismo Metro.

Al final la crítica que pretendía hacer aquella exposición al espectáculo político, en el que sólo los dueños del juego tienen una real participación y los ciudadanos somos meros espectadores pasivos, resultó totalmente cierta en los lamentables hechos.

5.8.2.2.1.- Fletes y mudanzas, en la Castañeda. 2007.

El cuarto proyecto colectivo, realizado en Septiembre de 2007, surgió a partir de la coincidencia con Mario Rangel, viejo amigo, maestro en la ENAP y ahora de la Esmeralda, con una considerable participación en el arte público, destacando su trabajo dentro del reconocido grupo SUMA, precursor del arte urbano a fines de los años 70. Mario Rangel tenía una casa en Mixcoac desocupada, en la calle de Castañeda 44, en





la que había organizado un par de interesantes exposiciones de artistas jóvenes: La primera con sus becarios de gráfica del FONCA, pues en ese tiempo él era tutor de "Jóvenes Creadores", y la segunda con sus alumnos de grabado



de la Esmeralda. En una conversación amistosa, surgió la amable invitación de hacer una exposición del Seminario en su casa, lo que nos pareció óptimo sobretodo considerando que mis alumnos eran de la misma generación que los expositores anteriores; resultaba muy interesante el que propondrían proyectos desde otras disciplinas pero varios integrando la gráfica desde otros parámetros. Con la intención de abrir el espacio al mayor número de estudiantes, y con el interés de mantener el intercambio generacional, decidí invitar también a los artistas que habían participado en el primer ciclo. Así se integraron 4 integrantes de la primera generación del Seminario al grupo de la

segunda. Les propuse que cada uno hiciera una pieza a la vez que plantearan un ejercicio académico y de comunicación a través de una serie de mesas redondas. Después de una breve discusión ya teníamos los temas, eran claramente los tres puntos que nos han reunido desde hace cinco años para estudiar: El arte y la educación, el espacio cotidiano público y privado, y la relación de arte y juego. Todos propusieron a los conferencistas que les interesaba invitar, con los que querían dialogar, a los que querían escuchar y mostrar su trabajo. Salió una larga lista de la que resultó la integración de 40 especialistas que generosamente aceptaron la invitación a participar en estas mesas de más de 10 ponentes por tema, a los que se les solicitó una ponencia de una cuartilla para comenzar los diálogos abiertos al público, en los que participó un nutrido número de estudiantes de arte además de los seminaristas. Al final de este libro incluimos un apéndice con las conferencias que nos fueron entregadas por escrito.

Para cerrar e ilustrar la presentación del proyecto en Castañeda 44, transcribo el ejercicio que realizaron los estudiantes de escribir la serie de preguntas que, en su opinión, surgieron de esas mesas. Mismas que posteriormente fueron el punto de partida para el trabajo del tercer ciclo de este Seminario.

Preguntas elaboradas a partir de las mesas redondas organizadas por el Seminario de Medios Múltiples en el espacio La Castañeda 44. Los temas fueron: Arte y juego, arte y vida cotidiana: espacio público y privado, y arte y educación.

- 1. ¿Qué impacto tiene la presencia del juego en los procesos creativos en el arte?**
- 2. El juego es una experiencia liberadora de la actividad cotidiana.**

En ese sentido, ¿podemos determinar que el arte puede cumplir tal función? ¿Mediante que herramientas?

3. ¿Qué diferencias existen entre los procesos creativos lúdico-recreativos y los que ocupan otros métodos?

4. ¿Cuáles son las diferencias en el proceso y en los resultados?

5. ¿Cómo puede hacerse una reflexión sobre el espacio público omitiendo al espacio privado? ¿El ámbito de lo público y lo privado mantiene una dialéctica?

6. ¿Actualmente son válidos los conceptos de espacio público y privado?

7. ¿Cómo incide al artista contemporáneo en estos dos ámbitos?

8. ¿Los proyectos artísticos y culturales, de inicio independientes, públicos y autogestivos, pueden ser absorbidos por el sistema y utilizados para recomponer el tejido urbano según sus propios fines?

9. ¿El arte público corre el peligro de cosificar a los participantes a manos del artista?

10. ¿El artista busca transformar el espacio público al intervenirlo? ¿Lo transforma?, ¿Se transforma a sí mismo? ¿Existe un diálogo o, por el contrario, el arte público se establece como un discurso unidireccional desde "la esfera del arte" a "la esfera pública"?

11. ¿Dónde está el objeto artístico del arte público: en la acción, en la intervención o en el registro?
12. ¿El arte público puede llegar a profundizar en la comunicación real, incidiendo en el tejido urbano, para alcanzar una comunicación intersubjetiva?
13. ¿Puede el arte visto como el posicionamiento creativo del espacio recuperar los espacios públicos?
14. ¿La relación activa del artista con el espectador podría modificar la obra de arte o el hecho artístico?
15. ¿Cómo se vinculan las instituciones culturales con el espacio urbano?
16. ¿El arte es un espacio para establecer comunicación con diversas comunidades o públicos?
17. ¿La lógica del mercado del arte incide en la toma de decisiones personales para la vida profesional de un artista?
18. ¿Cómo se transforman los modelos de agrupación artística en relación a los modelos empresariales y estrategias comerciales?
19. ¿Cómo puede ser el arte una estrategia, un vínculo, para ampliar el conocimiento de quien no está dentro de los circuitos artísticos?

20. ¿El arte puede ser utilizado como una forma de vinculación entre los distintos roles jerárquicos de poder? Por ejemplo: entre el albañil que recibe un sueldo mínimo por construir una casa que su jefe, el arquitecto, posteriormente ¿venderá en millones?
21. ¿El arte le puede dar sentido a la vida?
22. ¿Cuáles son los conocimientos de valoración para que un objeto sea arte?
23. ¿Cómo lograr que una persona común sostenga una relación significativa con una pieza artística, que por su apariencia y especialidad puede resultar una experiencia ajena, distante, confusa?
24. ¿Con qué responde el arte ante el conocimiento que puede propiciar?
25. ¿El arte busca generar aprendizaje o solo multiplicar el conocimiento?
26. ¿El arte nos debe hacer mejores? ¿El arte debe ser subversivo? ¿Están en crisis estas ideas del arte?
27. ¿El arte se define o significa por el medio de distribución en el que circula?
28. ¿Es el mercado el único lugar donde el arte puede circular y ser distribuido?

29. ¿En que ámbito podría el arte circular fuera del sistema de mercado o de la institución del arte?
30. ¿Puede el arte generar modelos de experiencia, modelos de vida?
31. ¿Se puede pensar el arte distinto subordinado a otro tipo de instituciones más libres integrando el arte y la educación?
32. ¿ Se pueden romper las estructuras de poder de la institución del arte?
33. ¿La estructura del poder institucional del arte-mercado limita la amplitud del arte?
34. ¿Cómo es la estructura perimetral del mercado del arte?
35. ¿El arte contemporáneo reproduce esta estructura del poder?
36. ¿Existen métodos para poder interpretar de la manera más cercana lo que el artista quiere decir?
37. ¿El arte comunitario debe ser siempre democrático?
38. ¿El arte institucional debe o tiene la responsabilidad de educar?

5.8.2.3.- Crónicas del Seminario de Medios Múltiples 3 y 4, 2008-11.

5.8.2.3.1.- Laboratorio de Arte Urbano SMM, ENAP- CCE.

Para iniciar este nuevo ciclo del Seminario de Medios Múltiples, que finalmente conformaría su tercera y cuarta generación, abrimos el *Laboratorio de Arte Urbano*, un diplomado cuyo objetivo fue ampliar el trabajo desarrollado durante estos años, y construir una estructura didáctica y de investigación artística. Se conformó un grupo en el que se integraron 40 estudiantes: 10 seminaristas de la segunda generación, que participaban de manera ocasional, y cerca de 30 nuevos alumnos.

De abril a diciembre de 2008, tuvimos el patrocinio y la colaboración del Centro Cultural España para hacer 2 talleres, a partir de los cuales los alumnos realizaron una intervención de arte público, coordinados por los artistas invitados Shirley Paes-Leme, de Brasil, y Martín Dufrasne, de Canadá. Gracias también al apoyo del Centro, se dieron 5 cursos (impartidos por teóricos y gestores locales vinculados a instituciones: Jorge Reynoso Polhenz, de la SAPS-INBA, Edgardo Ganado Kim, de la Galería La Refaccionaria, Blanca Gutiérrez Galindo, de la ENAP-UNAM, Víctor Muñoz, del INBA y Eduardo Rodríguez, de la UNAM) que relacionaron el arte con los temas que surgieron en las mesas redondas de la generación anterior: el juego, la educación y la cotidianidad. Además de las dos piezas colectivas que coordinaron los artistas internacionales, se desarrolló un programa de cinco intervenciones públicas de egresados de la primera generación: Carlos Mier y Terán, y Magalli Salazar; y de la segunda: Brenda Ortiz, Idaid Rodríguez, y Alfadir Luna.

El *Laboratorio* estuvo dirigido a la intervención de espacios del centro histórico de la ciudad de México, a la creación de relaciones sociales a través del arte con públicos específicos de esa zona, y al desarrollo de una discusión e investigación del arte público para promover una práctica artística abierta e integrada a la diversidad de la vida cotidiana. Para ello propusimos una estrategia de creación de redes que permitieran vincular a los artistas de Medios Múltiples con diversos especialistas, y al público del centro de la ciudad con el arte. De esta manera se concretó una estructura académica a la par de una práctica profesional, para buscar la interacción tanto con los públicos específicos de esa zona de la ciudad, como con los medios e instituciones culturales locales y globales.

Por primera vez en la historia de este seminario, contamos con un espacio fijo en las instalaciones de la ENAP. Durante un año celebramos las reuniones semanales del *Laboratorio* en un taller del edificio de San Carlos -donde la Escuela tiene sus cursos de maestría-, al que permanentemente tenían acceso los estudiantes para trabajar sus proyectos y asistir a una serie de cursos extraordinarios. Este emblemático edificio se encuentra en el centro de la ciudad, a pocas cuadras del Centro Cultural de España.

Estábamos encantados de trabajar en ese espacio lleno de fantasmas. Con frecuencia abandonábamos a las diez u once de la noche el edificio imponente, vacío, y lleno de historias, con la presencia viva de algunos vigilantes que nos regañaban por salir tan tarde. Salíamos gustosos de una reunión productiva en un escenario que había vivido los embates del Dr. Atl contra el academicismo, los tiempos de la huelga que hicieron los estudiantes al director Diego Rivera cuando les exigió afiliarse al Partido Comunista, que acogió a Orozco en sus aulas mientras estudiaba en una secundaria técnica.

Lugar de las fiestas de disfraces, en sus tiempos de moda en la ciudad, con los escenarios del Hotentote; los performances de Felguérez, y de Jodorovsky, la gráfica del 68, los XV años de Gallina Negra, los grupos, el velorio de San Carlos antes de mudarse en el 79. Como ex alumnos del plantel de Xochimilco, estar ahí era acercarse a los mitos e historias de una escuela que cambió radicalmente en sus nuevas instalaciones.

Nuestro taller se ubicaba en un cuarto piso, al que se subía por una escalera de peldaños muy altos, en un espacio muy bonito, con grandes ventanas hacia el lado oriente del centro; veíamos iglesias, fachadas, y techos coloniales. Los fantasmas del taller eran los del grupo SUMA, que habían trabajado ahí. Contábamos con la presencia, entre otros, de nuestros queridos predecesores Ricardo Rocha, fundador del taller, y Mario Rangel, maestro y amigo con el que, entre muchas cosas más, hicimos el evento "Fletes y Mudanzas", de los dos primeros seminarios, del que partimos para emprender este diplomado.

En las sesiones del *Laboratorio* se abordaron preguntas estructuradas a partir de un cuestionario que elaboramos en el año anterior como resultado de un ciclo de "mesas redondas" (que en realidad fueron diálogos de estudiantes de artes y especialistas que conversaron sentados en un gran círculo), en el marco de la exposición del Seminario "Fletes y Mudanzas", en la Castañeda 44 -la casa de Mario Rangel-. Las mesas versaron sobre la relación del arte con el juego, el espacio cotidiano y la educación, y contaron con la participación de 41 especialistas, 14 integrantes de las dos primeras generaciones del Seminario, y un nutrido público. A partir de las preguntas que ahí surgieron, publicadas en el segundo libro de MM, cada jueves, durante un mes, los profesores y artistas invitados al

Laboratorio de Arte Urbano eligieron y propusieron una pregunta al curso.

Este *Laboratorio*, que por su duración de un año se planteó como transitivo, buscó conformar la tercera generación y consolidar la segunda con un relevo de estafeta, una transmisión de la experiencia generacional. Siguiendo la costumbre, ingresaron todos los que cumplieron los requisitos, mediante convocatoria abierta, con cartelitos fotocopiados que pego y paso de mano en mano en la ENAP. Así se juntó una mayoría de estudiantes de alrededor de 22 años, con las asignaturas terminadas de Artes Visuales de la ENAP. También se incorporaron temporalmente algunos estudiantes del programa de intercambio de la Escuela con otros países (Alemania, España y Colombia), que participaron un semestre o dos; e incluso se integraron un par de estudiantes de La Esmeralda, de los que uno permanece hasta ahora, tres años después.

Considerando las dos experiencias anteriores de selección de los alumnos, en las que acepté en el Seminario a todos los aspirantes que cumplieron los requisitos de ingreso antes mencionados, supuse que con el tiempo, y las exigencias de trabajo, de veinte se quedarían la mitad. Una selección "natural". Pero, para esta tercera convocatoria todo cambió. El Seminario había evolucionado, y contaba ya con dos libros publicados, el programa del diplomado (que tenía maestros invitados nacionales e internacionales), un programa de intervención pública en el centro histórico desarrollado por los alumnos, y un hermoso taller en San Carlos; nadie pretendía irse. Se exigía asistencia y los alumnos no faltaban. Revisamos la obra cada dos semanas, y cada dos los proyectos teóricos, (en un principio ejercicios y lecturas). Además, una vez por semana tomaban un curso con un teórico invitado. Los estudiantes estaban muy comprometidos

y perseveraron, pero era imposible un diálogo más profundo, pues si veinte personas hablan cinco minutos cada una, requieren de una hora con cuarenta minutos, lo que apenas da la posibilidad de una respuesta de la misma duración en una clase de tres horas y media. Por ello decidí, una vez terminado el diplomado con el Centro Cultural de España, re-estructurar el Seminario y hacer dos grupos: la tercera generación, con los proyectos que me parecieron más maduros, realizables a corto plazo, y la cuarta generación. Diez y diez. La idea era conservar el trabajo integrado de las dos generaciones en los cursos y talleres invitados, y reunir a cada seminario con diferentes ritmos, proyectando el tercer y cuarto libro, a dos y tres años.

Al término del diplomado con el Centro Cultural de España, ya sin patrocinio, decidimos mantener la estructura de cursos invitados: algunos de los egresados de los dos ciclos anteriores se encargaron de los cursos mensuales: Tuvieron los cursos de Carlos Mier y Terán, Alfadir Luna, José Antonio Vega Macotela, e Idaid Rodríguez.

Mientras tanto, solicitamos una subvención de la *Convocatoria Abierta Permanente de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo*, para continuar este programa de estudios. Entramos a este concurso internacional con la propuesta de consolidar un proyecto de arte y educación -el Seminario de Medios Múltiples de la ENAP-, estimular el proceso de titulación en la Escuela, formar artistas comprometidos con un público, y generar cooperación social, institucional y civil, interdisciplinaria, internacional e intersubjetiva. La propuesta concreta fue la realización de 15 cursos teóricos locales de 4 sesiones en un mes, 4 talleres de intervención con la coordinación de un artista iberoamericano invitado, y 14 intervenciones de los artistas estudiantes de las tres primeras generaciones del seminario. Y como conclusión, la edición de este libro, el tercero de nuestra colección de

Medios Múltiples. El resultado de la subvención resultó favorable, y con tan buena noticia, nos dispusimos a desarrollar tan ambicioso plan de dos años.

Pero no todo era miel sobre hojuelas. A la semana de obtener la subvención de la AECID, nos fue comunicado por la dirección de la ENAP que la biblioteca de San Carlos se había hundido, y que nos requerían el espacio -¡nuestro hermoso taller!- ubicado en el altísimo cuarto piso de un edificio del siglo XVIII, para guardar todos los libros que por su peso hundieron la biblioteca. Hasta la fecha no nos podemos explicar las razones que tuvieron las autoridades de esa administración para retirarnos el espacio, pues tengo entendido que finalmente no se dio ese uso al lugar; además, “de forma paralela crearon una asignatura que llamaron Medios Múltiples –ese nombre fue un invento personal-, con una descripción basada en nuestros objetivos. ¿Qué pensaríamos ahora si las autoridades hubieran creado una asignatura que se llamara “Suma”, después de retirar de las instalaciones al grupo coordinado por el maestro Ricardo Rocha?!

En fin, el punto es que nos quedamos sin lugar de trabajo. Salimos del taller y comenzó un nuevo ciclo: el seminario nómada. Habíamos perdido la posibilidad de un sitio fijo de producción, de encuentros y aprendizaje en los entretiempos de clase, en el trabajo día a día; pero a la vez ganamos en movilidad y flexibilidad de formas, espacios y tiempos de reunión. Además, la mayoría de los proyectos de los seminaristas no requieren tanto del taller, pues trabajan in situ. Al final la pérdida no resultó tan grave y promovió un proceso de generación de espacios de reunión, que incluso provocó maneras imprevistas de cooperación institucional.

El Seminario se reúne dos veces por semana: una conmigo y otra con el maestro teórico, invitado del mes. La primera institución

que nos recibió fue el Museo Universitario de Arte Contemporáneo, de la UNAM, que nos hizo sitio en el taller de museografía para que pudiéramos trabajar. Por unos meses nos reunimos ahí, pero el lugar no tenía luz natural, y además tenía el límite de los horarios del museo, por lo que nos gustó mejor vernos en las islas de la Ciudad Universitaria. Así comenzamos a juntarnos para hacer picnic y dialogar en el corazón de la Universidad - ¡por primera vez una clase de la ENAP en la CU! -. Cuando requeríamos de conectar una computadora para revisar obra, o cuando la lluvia, la noche, o el frío nos obligaban a dejar el jardín, nos metíamos a dar clase en alguno de los pocos salones vacíos que encontrábamos en las instalaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. También, con frecuencia, nos reunimos en nuestras casas.

Los cursos teóricos mensuales requerían de otra estrategia: una clase a la semana de un invitado, que supuso un espacio institucional. Lo mismo exigieron los talleres internacionales. Para ello contamos fundamentalmente con el apoyo de dos instituciones de la UNAM: El MUAC y el Centro Cultural Universitario Tlatelolco, a través de su Unidad de Vinculación Académica. Asimismo tuvimos un curso en Radio Universidad, que concluyó con una transmisión al aire de una serie de cápsulas de radio-arte de Medios Múltiples. Además, algunos cursos se realizaron en instalaciones de centros académicos como la UAM, La Esmeralda y el CENIDIAP, del INBA; o independientes como Pinto Mi Raya. Y claro, también algunas veces operamos desde el Centro Cultural de España.

En este tiempo hemos conseguido la realización de casi todo el proyecto con la AECID, que concluirá a fines de este año con las metas cumplidas.

Los cursos mensuales se dirigieron, en su mayoría, a una reflexión teórica, que muchas veces partió de relaciones del arte con

otras disciplinas, como pedagogía, política, historia, antropología; también se propusieron cursos dedicados al estudio de prácticas excluidas de los planes de estudio de la licenciatura de Artes Visuales, como son arte acción, radio, video, robótica y redacción. Estos talleres produjeron obras que llegaron al público en algunos casos, como fue el taller de radio arte de Diego Ibáñez, quien grabó y transmitió junto con los seminaristas, una serie de spots en Radio UNAM intercalados en la programación de un día.

Los profesores son invitados a realizar un proyecto educativo en cuatro clases, sin ninguna otra condición, para que propongan creativamente, en función de su curso y sus dinámicas, la duración de los encuentros y sus intervalos. La lista de maestros y sus cursos da una idea más precisa de esta línea del proyecto. Integrando las clases del Laboratorio de Arte Urbano con el CCE, las que organizaron los egresados, y las realizadas con la subvención de AECID, los cursos que tuvieron las generaciones tres y cuatro del seminario fueron:

- Jorge Reynoso Polhenz, **“Arte y Juego”**.
- Edgardo Ganado Kim, **“Arte, conocimiento y educación”**.
- Blanca Gutiérrez Galindo, **“Lugar y activismo en el arte”**.
- Víctor Muñoz, **“Lo público y lo privado en el arte acción”**.
- Eduardo Rodríguez, **“Nietzsche y el sentido de la tragedia en la cultura”**.

- Alfadir Luna, **“Deleuze y la lógica del sentido”**.
- José Antonio Vega Macotela, **“La estética relacional y su crítica”**.
- Idaid Rodríguez, **“Las narraciones de la historia”**.

- Carlos Mier y Terán, **“Taller de introducción a medios múltiples”**.
- Mario Márquez, **“Taller de video en vivo”**.
- Diego Ibáñez, **“Radio Arte”**.
- José Antonio Rodríguez, **“Imagen e identidad”**.
- Adriana Hernández, **“Redacción”**.
- Yurian Zerón, **“Robótica”**.
- Mónica Castillo, **“Arte-Mediación”**.
- Graciela Schmilchuck, **“Arte público y públicos del arte”**.
- Carla P. Cobos, **“Arte y antropología”**.
- Samuel Morales, **“Arte y educación”**.
- Mónica Mayer y Víctor Lerma, **“Arte y colectividad”**.
- Cuauhtemoc Medina, **“Presentación de carpetas”**.
- Sofía Olascoaga, **“Arte y política”**.

Los talleres con un artista latinoamericano invitado consisten en la visita de un artista con trayectoria en el trabajo educativo y artístico, que coordina la creación de una intervención pública en una semana en la que todos los participantes se involucran de tiempo completo, desde su concepción hasta la presentación. El taller constituye un estupendo ejercicio de vinculación creativa del grupo, que participa con entusiasmo. El artista invitado decidió en cada caso la metodología y las dinámicas de colectividad. De esta forma se exploraron 8 formas de generar la creación común desde diversas prácticas y posiciones artísticas, que se discutieron con frecuencia en el seminario. La situación impone varias condiciones: por un lado, el coordinador es extranjero y cuenta con pocos días

para conocer el contexto en el que va a operar; por el otro, el espacio público tiene muchas restricciones, y los permisos para montar cosas fijas en un espacio pueden tardar meses, lo que en este formato de trabajo semanal resulta imposible tramitar, así que parte del ejercicio consiste en solucionar intervenciones transitorias, con estrategias de ocupaciones eventuales de los lugares. Por este motivo, todas las intervenciones tuvieron una base de arte acción.

Se realizaron ocho talleres, tres dentro del Laboratorio, en las instalaciones de San Carlos, y cuatro con la AECID, en el MUAC y el Centro Cultural Tlateloco. El primero fue impartido por la artista brasileña Shirley Paes Leme, del que resultó la intervención en las calles del centro y el Zócalo: *Estructura-acción Sin/Cien Ambulantes*. Coincidió con los tiempos en que se había desalojado a los vendedores ambulantes de la zona, y decidieron hacer una procesión de cien personas –jugando con el parecido de las palabras en portugués sin y cien -, que cargaban una rústica estructura de ramas de árboles de las medidas de las mesas y puestos de venta. Uniformados por una camiseta que en el frente llevaba impreso el título de la obra (*Sin/Cien Ambulantes*), caminaron durante unas horas en fila por el Zócalo y las calles del Centro Histórico. La pieza concluyó con la instalación de un enorme nido en el patio de San Carlos, que permaneció durante unos días.

El segundo taller lo realizó Martin Dufrasne de Canadá, de Québec, que vino en los tiempos decembrinos de venta de regalos, cuando los comercios del centro llenan las calles de adornos navideños. La intervención titulada “Movimiento plástico”, consistió en la elaboración de una enorme bolsa de plástico, hecha de todas las bolsas pegadas que pudieron reunir, con la que entraron a comercios y vecindades. Así recorrieron las calles de la zona, para hacer una serie





de coreografías espontáneas sobre el consumismo.

El tercer taller lo impartió el colombiano, afincado en Miami, Gean Moreno, titulado "Tres puntos suspensivos". Consistió en un ejercicio de grabación de silencio en la ruidosa zona del centro. La acción buscaba crear silencio en el espacio público y grabarlo al juntar los cuerpos de los transeúntes invitados en torno al micrófono de los seminaristas. A los participantes se les regalaba un disco con la grabación de un primer ejercicio de arte sonoro. Para conseguir el silencio deseado, era necesario juntar muy próximos los cuerpos de grupos de muchas personas, que formaban grandes masas en el espacio visible de la acción desarrollada en plazas del centro.

A partir del cuarto taller cambiaron dos condiciones. No teníamos la sede en San Carlos, y el Laboratorio, que se había propuesto para trabajar en la zona específica del Centro Histórico, había terminado. Lo que abrió las posibilidades de elección del lugar a intervenir en la ciudad de México. El siguiente taller fue el del cubano Ruslán Torres, con el que se presentó el "Espacio para la seguridad afectiva", en la plaza de Santa María La Ribera. El proyecto partió de la reflexión del miedo generalizado que se siente en estos años en la ciudad de México, debido a la inseguridad y a la cobertura manipulada que hacen los medios de comunicación. En consecuencia, se plantearon la creación de espacios en los que cada uno de los 20 seminaristas ofreciera -emplazados en los caminos, en puestos callejeros-, una serie de servicios de seguridad afectiva, por medio de diálogos con los transeúntes en diversas acciones: poéticas, rituales, comunicativas y terapéuticas.

La quinta pieza se llamó "Compraventa", y fue resultado del taller de la artista brasileña Rôsangela Rennó. El proyecto se centró en los mercados de la ciudad de México, y en la reflexión sobre los



factores que determinan el valor de los objetos de segunda mano que ahí se venden. Partieron de la idea de que su valor estaba vinculado con la carga de historias de los mismos antes de ser desechados para su venta, por lo que recorrieron numerosos tianguis y mercados en busca de objetos con historias que contar, las cuales eran transmitidas por el vendedor con el afán de venderlos. Una vez reunida una cantidad considerable de objetos, colocaron un puesto en el tianguis de Portales en el que vendieron los objetos cerrados en una caja de su tamaño, definidos únicamente por su historia escrita en una tarjeta, el tamaño y peso de la caja. Los transeúntes ponían el precio del objeto en función del valor que le daban a la historia.

La sexta intervención fue coordinada por Ricardo Basbaum, de Río de Janeiro, que fue el primero ya en nuestra nueva sede del Centro Cultural Universitario Tlatelolco. La intervención se propuso como una intervención sonora, un medio con el cual se habían familiarizado los estudiantes después de la intervención en la emisión de Radio UNAM. En este caso, Basbaum organizó una división en 8 parejas o tríos. Primero realizaron la grabación de un estribillo, a partir de conversaciones o frases escuchadas en la calle, para realizar con ellas una intervención sonora en el Metro. Cargando una bocina equipada con una bocina, como las que usan los vendedores ambulantes de discos piratas, los seminaristas recorrieron de una a tres de la tarde las líneas 1, 3, 6 y 7 del Metro, para ocupar momentáneamente sus espacios con sonido, a la vez que transcribían conversaciones que escuchaban de los pasajeros. Para concluir el taller, Basbaum instaló un gran mapa de la ciudad de México en el piso de la plaza del CCUT, sobre el que dibujo con cinta a partir de los recorridos del proyecto, y finalmente organizó una coreografía con los seminaristas y sus mochilas sonoras, que llegaban de hacer sus diversas intervenciones

por toda la ciudad e incluso algunos puntos del Estado de México.

Carlos Capelán, de Uruguay, fue nuestro séptimo artista invitado. Éste se dirigió al contexto que ofrece el CCUT, que también aportó el centro de operaciones del taller, con la Unidad Habitacional Nonoalco-Tlatelolco. Al inicio, Capelán indicó que debían intervenir el espacio sin añadirle nada, hacer una acción significativa tanto para los seminaristas como para sus interlocutores; no hacer un performance para llamar la atención, y valorar la experiencia de la acción más que un posible éxito o fracaso. Al recorrer la Unidad, observaron que mucha gente tiene una buena relación con los animales, y que hablar de mascotas genera un vínculo de confianza. Convencieron a una vecina de presentarles a alguien para que dibujaran a sus mascotas, quien a su vez les presentó a otra persona para hacer lo mismo, así generaron una cadena. Cuatro días visitaron departamentos dibujando mascotas y platicando con los dueños. Por la tarde del último día, invitamos a todos los vecinos a dibujar sus mascotas en el Ágora de la Unidad. Al terminar, los seminaristas concluyeron que lo más significativo, además de las discusiones dentro del Seminario, fue ganarse la confianza de los vecinos para entrar en sus casas a pesar de la inseguridad del país, y la creación de una red de comunicación que podría ser la base de futuros proyectos con esa comunidad.

Para el octavo taller, y último hasta ahora, decidí retomar el curso de Julio Ruslán Torres Leyva, el artista cubano que había trabajado sobre la seguridad afectiva un año atrás. Me parecía importante experimentar un cambio en la dinámica que exige del artista invitado un alto grado de improvisación, debido a su desconocimiento del contexto. El regreso de Ruslán ofreció la posibilidad de hacer una dinámica en dos semanas, con un grupo con el que ya se había tenido una experiencia, misma que se desarrolló en esta segunda etapa. El

taller anterior había trabajado con el tema de las relaciones afectivas, lo que se retomó en esta segunda ocasión, en la que decidieron realizar una pieza con la que pudieran provocar o dar visibilidad a actos de afectividad en el espacio público, mediante la interacción de cada uno con una persona, usando una cámara de video.

La idea fue usar la cámara como un recurso para detonar aproximaciones afectivas, un objeto de intercambio que hiciera el registro de una manera aleatoria, a partir de su uso por todos los involucrados en la acción. Con ello hicieron una película, que llamaron No Film, en la que cada uno realizó un corto de 3 minutos, sobre la base de cinco condiciones: 1. No esconder la cámara. 2. Involucrar a uno o más desconocidos. 3. Grabar en cualquier formato. 4. Plantear una única situación. 5. Accionar en un espacio público.

Para presentar este video, el Taller concluyó con una fiesta en una casa vacía a la que cada participante invitó a cinco personas de diversos ámbitos con la que tenía un vínculo afectivo, y que no se conocieran entre sí, en ella Ruslán propuso una acción que consistió en que los participantes vistieran de color rojo dónde querían ser tocados, negro para tocar, y blanco para abstenerse.

Las intervenciones de los seminaristas fue otra parte esencial en este proyecto formativo de arte en el espacio público. El apoyo del Centro Cultural de España y de la AECID permitió tener un presupuesto, limitado pero suficiente, para la producción de un ejercicio por cada seminarista, de manera que tres egresados de la primera generación del SMM y todos los de la segunda y tercera, realizaron una pieza en el espacio público, aparte de las numerosas piezas colectivas. Esto llevó a una multiplicación de la experiencia del trabajo, pues se hicieron más de 20 intervenciones, que además de ser compartidas por los seminaristas, -tanto en los preparativos en el



Este NO FILM
se realizó bajo las siguientes condiciones

- 1. Crear una interacción afectiva**
- 2. Vincular a uno o más desconocidos**
- 3. Accionar en un espacio público**
- 4. No esconder la cámara**
- 5. Registrar en cualquier calidad**

taller, en que se discuten, como en el momento de su presentación y posterior reflexión-, funcionaron como un importante catalizador de los procesos personales de cada estudiante. Cada uno realizó su intervención a partir de sus proyectos e investigaciones personales, motivo por el cual se plantearon una gran diversidad de espacios públicos y situaciones. Próximamente publicaremos un libro con la documentación detallada de estas obras. En este breve espacio es imposible describir cada una, pero sirva una lista de los autores y los espacios en que trabajaron para dar una idea de este trabajo:

Carlos Mier y Terán

La Cosa

Escultura Inflable en la fachada del Centro Cultural España, Centro Histórico. Noviembre 2008

Brenda Ortiz

Líneas de azúcar

Dibujo monumental con azúcar en la Plaza de la Constitución. Centro Histórico. 4 de julio de 2008.

Alfadir Luna

Procesión para unir un hombre de maíz

Barrio de La Merced, Centro Histórico. Realizado cada año desde el 24 de septiembre de 2008

Idaid Rodríguez

¿Qué te gustaría recordar?

Realización de un libro colectivo con tipos móviles con los transeúntes de la Plaza de Santo Domingo. Centro Histórico. Noviembre de 2008

Magalli Salazar

Auriga: arte de colaboración

Recorrido y acción con el público en un bicitaxi en la Alameda Central. Centro Histórico. 18 y 19 - diciembre - 2008

Lola Sosa

Tú: Espectacular

Mural participativo
Glorieta del metro Insurgentes. Primera salida: Domingos de abril, 2010. Segunda salida: 26 de marzo de 2011.

Carlos Gamboa

Agencia Lunar Meestli

Festejo de luna llena presentado en diversas plazas como el centro de Tlalpan, el Kiosco de Santa María la Rivera, y la Glorieta de Insurgentes. 28 de abril de 2010- 26 de marzo de 2011

Nuria Montiel

Imprenta Móvil

Pieza itinerante en la Ciudad de México.

Mayo - julio 2010.

Rubén Miranda

Museo Nómada.

Espacio móvil en el que se recolectaron y presentaron objetos donados por los habitantes del centro Histórico de la ciudad de México.

Plaza Mayor/ Museo de minería. Centro Histórico. Junio 2010

Lizeth Gamboa

No me cuelgues tus milagritos.

Acción itinerante a partir de la celebración de XV años.

República de Guatemala/ Plaza de Santo Domingo/ Zócalo

Centro Histórico, 28 de agosto de 2010.

Deportivo Xochimilco/ Jardín Juárez

Centro de Xochimilco, 1º de abril de 2011.

Rubén Maldonado

Festín de demiurgos.

Degustación de recetas culinarias del barrio. Calle Germanio, Colonia San Juan Cerro, Iztapalapa. 3 de abril de 2011

Marisol Montiel

Lo que se queda en la habitación.

Instalación y baile en el Hotel República. República de Cuba 57. Centro Histórico. 6 de abril de 2011

Adrián Monroy

Presentación de una revista infraurbana.

Revista realizada con la colaboración de indigentes de la zona norte de la ciudad.

Zócalo de la Ciudad de México. Centro Histórico. 7 de abril de 2011.

Gerardo Cedillo

¿Quieres saber qué pasó aquí?

Recorrido sonoro por distintas calles del centro de Iztapalapa. 8 de abril de 2011

Amauta García

Entelequias.

Recolección de historias de los habitantes de la colonia Pedregal de Santo Domingo. Paso del metro C.U./ Esq. Copal y Jilcingo/ Eje 10 y Copal

Col. Pedregal de Santo Domingo. 9 de abril de 2011

Ivelin Meza

Arcade nivel 1/ Prensa Nacional.

Videojuego. Calle Prensa Nacional. Col. Prensa Nacional, Tlalnepantla, Edo. de México. 10 de abril de 2011.

Laura Valencia

Cuenda.

Registro de los desaparecidos durante la "Guerra contra el narcotráfico". Acciones en diversas manifestaciones y espacios en la ciudad de México y sitio WEB. Inicio: Sala 3 del Centro Cultural Universitario Tlatelolco. 16 de junio de 2011.

David Camargo

Archivo General de Negación.

Performance en auditorios de la ciudad de México, y sitio WEB. Inicio: Sala 3 Del Centro Cultural Universitario Tlatelolco.

16 de junio de 2011.

Daniel Godínez

Tequiorolas.

Evento musical en colaboración con la Banda Filarmónica Infantil Indígena de la Ciudad de México, músicos de diversas disciplinas y estudiantes de la UVA del CCUT. Lobby del Salón Juárez del Centro Cultural Universitario Tlatelolco. 18 de junio de 2011.

Además, durante los meses de abril a julio de 2010, algunos integrantes del Seminario participaron en los Laboratorios de Arte y Educación del proyecto "El Jardín de Academus", en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo, en el que durante 3 meses, cada dos días, en una sala del Museo se realizaron acciones y piezas que integraban públicos marginales del arte y la educación formales. Ahí participaron Magalli Salazar, Erick Hernández, y Carlos Mier y Terán, de la primera generación, con un ejercicio que incluía burócratas y payasos; los nueve integrantes de la segunda generación, con su proyecto "Compendio del saber vivido", que busca recolectar el saber de los adultos mayores y que, por cierto sigue funcionando con el apoyo del INAPAM en otros espacios del país; y dos integrantes de la tercera generación: Daniel Godínez, con su trabajo "Tequiografías", que realizó monografías escolares con integrantes de la Asamblea de Migrantes Indígenas, y Paola García con la pieza "Generando Desconciertos", que exploró el transgénero y que culminó con una pasarela de travestismo a la manera de un desfile de modas.

Por otro lado, Amauta García y Daniel Godínez, en una colaboración entre el SMM y la Universidad Pedagógica, desarrollaron

con un grupo de estudiantes de esa institución un juego de mesa que retoma la cosmovisión indígena acerca de la vida y la muerte por medio de un taller de elaboración de materiales didácticos, trabajo que fue presentado en una intervención en las instalaciones de dicha Universidad.

El libro **MM3** fue el resultado de la investigación de 9 integrantes de la tercera generación del Seminario de Medios Múltiples, y del que esto escribe, con un capítulo que se incluye en esta tesis de maestría. Lo que me dio la oportunidad de trabajar en el grupo como un seminarista más. Con esta publicación concluye, en parte, este intenso ciclo de trabajo. Los ensayos no hacen referencia directa a los procesos de las prácticas artísticas de los seminaristas, pues son más bien el resultado de sus investigaciones teóricas. Sin embargo, se puede comprender la obra plástica desarrollada a través de las ilustraciones que los acompañan. Siguiendo la costumbre, en este tercer volumen de MM cada quien diseñó su parte en un trabajo a la limón con Vania Ramírez, diseñadora gráfica de su generación, también egresada de la ENAP.

Esta crónica da cuenta de las realizaciones más importantes, pero cabe mencionar que además el seminario ha participado en exposiciones como "Camping", feria de estudiantes de arte organizada en un espacio del centro de la ciudad, y en numerosas presentaciones de sus libros y el sitio web, que han sido en Ex Teresa, el Museo de Arte Contemporáneo de la UNAM, el Centro Cultural de España, las ferias de libro de artista "Primera Edición" y "Tercera Edición" en el Museo Carrillo Gil; asimismo hemos organizado conferencias abiertas al público general, como fue la del reconocido especialista en situacionismo, el italiano Anselm Jappe, en San Carlos, o conversatorio de Ricardo Basbaum con Cuauhtemoc Medina en el

auditorio del MUCA, y la plática de Carlos Capelan en el mismo lugar.

Nuestra siguiente meta es publicar en los próximos meses el libro ***Ocupaciones Eventuales***, que detallará las intervenciones individuales y colectivas producidas por el Seminario en este tiempo. Por lo pronto, puede accederse a esa información en el sitio **WEB:** (<http://mediosmultiples.mx/>), que es otro de los logros producidos durante este ciclo, diseñado y programado por tres de los seminaristas de Medios Múltiples 3.

Como conclusión de este ciclo del Seminario de Medios Múltiples, estamos organizando un simposio y una exposición, que se llevará a cabo en Noviembre de 2011 en el Museo de Ciencias y Artes de la UNAM. La idea parte de la experiencia con la que concluyó la segunda generación de las mesas-exposición "Fletes y mudanzas", en la casa de nuestro extrañado amigo Mario Rangel, pero con un desarrollo que nos permite proponernos el utilizar una sala del museo. El simposio se llamó ***SE VENDE O SE RENTA: Políticas de representación y representación política***. Consistió de tres mesas: la primera sobre *Políticas económicas del espacio público: orden social y disenso*, la segunda con el título de *El cuerpo codificado*, y la tercera, acerca de la educación, propondrá el *Tráfico Libre de Conocimientos*. Con esta estructura, en la primera jornada se hizo un diagnóstico, en la segunda se encuentro en el cuerpo un principio de identidad (inter) subjetiva, y en la tercera se realizó una propuesta educativa. El objetivo final, la propuesta creativa, fue conformar un centro abierto y plural, múltiple, de enseñanza-aprendizaje, de elaboración e intercambio de conocimientos; que se utilice como un lugar común, entre los numerosos proyectos educativos, colectivos e individuales, institucionales y de artistas, que entrarán en diálogo en este simposio. Lo que sin duda será un nuevo proyecto, en el que los egresados del seminario trabajarán en un contexto mucho más amplio, ya de una manera autónoma a este programa en que se formaron.

CAPÍTULO VI

El Jardín de Academus. Laboratorios de arte y educación.

Proyecto de ocupación de una sala del Museo Universitario de Arte Contemporáneo . Abril-Julio de 2010.

El Jardín de Academus fue una exposición de

proyectos en los que se exploró la relación entre arte y educación. El título hace referencia al olivar sagrado dedicado a Atenea, diosa de la sabiduría donde se construyó la Escuela de Platón.

Se trató de una serie de laboratorios en los que cada artista, o colectivo de creadores, convocó a un público específico a colaborar en un ejercicio didáctico-estético al que se integraron los visitantes del Museo.

Durante tres meses, cada dos días la sala fue habitada por un proceso creativo que partió de una gran diversidad de públicos, generalmente marginados del arte y la educación formal, que participaron de una experiencia artística abierta al diálogo y la colaboración. Las 31 piezas museográficas que, al final se expusieron durante un mes, se reúnen fueron planteadas como objetivo final de cada ejercicio, la exposición es resultado de un proceso que comenzó con la sala vacía y a lo largo de tres meses se

multiplicó a la vista del público.

Este jardín fue cultivado por más de mil participantes, que hizo crecer un espacio vivo, de creación y formación didáctica. Aquí colaboraron, entre otros, presos, epidermistas, enfermos mentales, burócratas, payasos, activistas, excluidos de la universidad, profesores, migrantes, indígenas, sordos, mujeres maltratadas, habitantes de barrios de la ciudad, e incluso personajes virtuales de la WEB, que con la coordinación de más de cien artistas y educadores hicieron las obras que se presentan.

En la sala tuvimos fiestas, conciertos, obras de teatro, sesiones de dibujo conferencias, clases, pasarelas de moda, congresos, transmisiones de radio y televisión, diálogos en las redes sociales de Internet, y muchos otros tipos de reunión de grupos de personas, en torno al sentido común de aprender a través de la experiencia del arte.

6.1.- ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO:

PROYECTO CURATORIAL EL JARDÍN DE ACADEMUS

Agosto de 2009.

Si el arte es un sistema de representación, ¿a quién representan las obras? ¿quién las produce y quién las lee? Si el arte conforma espacios de identidad colectivos, ¿qué tipo de identidades se reúnen en su entorno y cuáles son los signos que las identifican? Desde la producción, ¿quién es el constructor de esa ficción? ¿Desde que perspectiva (cultural-personal) se elabora ese modelo de experiencia? Desde la circulación, ¿a través de qué canales se distribuye el mensaje? ¿En función de qué se selecciona y

se comunica? ¿Qué se acepta y qué se omite de los discursos en circulación? ¿Quién censura? ¿A quién le dan visibilidad los medios? ¿Quién tiene voz, quién solo escucha y quién no tiene acceso a esa información? Finalmente, cerrando el ciclo de comunicación, desde la perspectiva del consumo, ¿quiénes son los lectores? ¿Cuáles son sus parámetros (culturales-personales) de interpretación? ¿A qué información tienen acceso?

El jardín de Academus era un olivar sagrado dedicado Minerva, la diosa de la sabiduría. Allí se construyó la Escuela de Platón. En ese jardín se cultivó la cultura griega. *Cultura-Cultivo*. La propuesta consiste en crear un jardín colectivo que integre el arte contemporáneo. Las piezas deberán abrir procesos de aprendizaje a través de una vivencia estética. Esto es: modelos sensibles de experiencia que permitan la ampliación de la percepción, la conciencia y la voluntad. La propuesta es construir colectivamente una experiencia didáctica, dirigida a integrar artistas y públicos con pluralidad en una sala del Museo Universitario de Arte Contemporáneo de la UNAM: Cultivar nuestro *Jardín de Academus*. El arte puede generar experiencias de enseñanza-aprendizaje, y al hacerlo crear cadenas de saber y conciencia; enseña a través de la experiencia: no ofrece un conocimiento tan objetivo que pudiera pasarse como objeto sino que comunica desde la subjetividad, con la intersubjetividad. Crea lugares comunes de afectividad y con ello "hace visible lo invisible".

Con esta muestra se buscará crear un proceso de comunicación entre artistas y públicos que contextualicen su obra en espacios o funciones pedagógicas, para incidir y fomentar el desarrollo del arte como medio de conocimiento y aprendizaje. Con el objetivo de abrir la institución del arte al campo social y a la institución educativa a las prácticas artísticas.

El Jardín de Academus es una exposición-creación de procesos de arte que desarrollan experiencias de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje con públicos específicos. En cuanto que es una muestra procesal será segmentada en el tiempo, por lo que se invita a 30 artistas, individuales o colectivos, a ocupar el espacio durante dos días con un ejercicio docente y estético, con un público específico que el mismo elige significativamente al que se integrará libremente el público asistente del museo. Los artistas deberán haber trabajado con ese público previamente, de alguna manera, y proyectar una situación de arte que generará una pieza-documento, una huella, que quedará expuesta en la sala del museo. Comenzamos con el espacio “vacío” del cubo blanco, con lo que se pone en juego la idea de neutralidad que dio fundamento al museo moderno, y a lo largo de la muestra se demostrará que el museo es un espacio vivo de circulación de experiencias de conocimiento, de construcción de intersubjetividades, tanto como un instrumento de visibilidad. ¿A quién hacemos visibles? ¿A quién le comunicamos esa visibilidad? El museo, como práctica institucional, no es un espacio neutro: está dentro de un contexto social que da posibilidades de lectura a públicos concretos de obras que son modelos de experiencia. Esta exposición marca los límites a la vez que genera propuestas de creación intersubjetiva que los abren. Sustenta al museo en su capacidad de creación de lecturas a partir de los puentes de comunicación que establece. El museo es un espacio público de intermediación y este proyecto pretende asumir su papel como activador social de relaciones subjetivas en lo público, cuestionando los criterios de universalidad, centralismo discursivo y económico, objetualidad de la obra, e incluso autoría.

Seguiremos dos líneas de desarrollo que se entrecruzarán en este evento a partir de la función educativa del arte:

- **Proyectos académicos en el campo artístico: Se integrarán experiencias didácticas de arte que se integren a la educación formal e informal. Se busca incidir en diferentes niveles, tanto educación básica como universitaria, así como en la enunciación de proyectos independientes vinculados a diversas realidades sociales.**
- **Visibilidad de públicos marginales de la sociedad, aquellos que precisamente suelen permanecer al margen de los medios de la educación y el arte.**

La intención de esta exposición es dislocar una serie de funciones y roles para crear formas de organización, simbólicas y reales, que amplíen las posibilidades de comunicación a través del arte. Se explorará con una serie de intercambios de lugar: La escuela al museo, el museo a la Ciudad Universitaria, el público por el autor y el alumno por el maestro. Primero se disloca la función del museo como exhibidor de una obra educativa y en proceso abierto, la situación en lugar fetiches de arte, a la vez que la escuela se mueve al museo. En la elaboración se dislocarán los roles del maestro-alumno, en el sentido de que es mejor maestro el que aprende y alumno el que enseña, y del artista-público, pues el público al participar de la obra es creador de su significado. Con ello la autoría tiende a su disolución. Los artistas elaborarán piezas que integren a sus públicos explícitamente en su proceso de elaboración.

6.2.- OBJETIVOS

- Integrar al proceso creativo del arte contemporáneo a públicos marginales de las políticas culturales institucionales.
- Generar modelos de participación social en el arte.
- Investigar y fomentar la relación entre lo didáctico y lo estético.
- Abrir un diálogo y reflexión entre los actores que desarrollan propuestas de arte y educación en Iberoamérica, particularmente en la ciudad de México.
- Explorar nuevas formas de relación del museo con la comunidad.

6.3.- ETAPAS Y METODOLOGÍA

6.3.1.- 1ra etapa. Preparativos.

Agosto de 2009- Marzo de 2010.

Agosto-Octubre de 2009: Planteamiento curatorial y discusión en el Seminario de Curaduría del MUAC. Se realizó una serie de reuniones colegiadas del artista-curador con el equipo curatorial de Museo.

Septiembre-Octubre de 2009: Selección e invitación de los artistas participantes. Se siguieron dos criterios:

- Artistas que tuvieran un trabajo desarrollado en comunidades específicas.
- Maestros, talleristas, y profesionales de la educación del arte,

representativos de México e Iberoamérica.

La selección de los participantes incluyó profesores que participan en los proyectos educativos de LA CENTRAL, los FAROS (Centros educativos de artes y oficios de la ciudad de México), La "Esmeralda" (Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado), la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, la Universidad de la Ciudad de México, la Escuela Superior de Artes de Yucatán, y de la Escuela Superior de Arte de La Habana, Cuba. También se integraron encargados de los servicios educativos provenientes de los Museos Carrillo Gil y de la Fundación/Colección Jumex, de la ciudad de México, del Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León, España, y del MOMA, de Nueva York. Asimismo se incorporaron artistas con experiencia en la realización de talleres independientes provenientes de la ciudad de México, y de Mérida, México, Río de Janeiro, Brasil, Bogotá, Colombia, y Nueva York, EEUU. El proyecto educativo Seminario de Medios Múltiples, de la ENAP, UNAM, estuvo representado por artistas egresados de las tres generaciones que lo han realizado. Asimismo participaron artistas con proyectos desarrollados en una gran diversidad de barrios, centros de reclusión, comunidades de género, y grupos de discapacitados.

Noviembre de 2009- Marzo de 2010: Se realizaron reuniones de trabajo con los artistas para discutir los proyectos, tanto de forma directa curador-artista como en tres reuniones colegiadas en la que participó la mayoría de los participantes. En cada junta del colectivo del Jardín de Academus se revisaron los proyectos de Abril, Mayo y Junio. Además se llegó al acuerdo de responder y compartir un cuestionario de tres tópicos que reflexionara los proyectos a partir de

las preguntas sugeridas:

1.- ARTEY EDUCACIÓN.

¿Cuál es la relación entre arte y educación? ¿Cómo se conceptualiza en tu proyecto la dialógica arte-educación en la construcción social



del conocimiento? ¿Qué consideras que este proyecto, en lo particular de tu propuesta y en el conjunto de la exposición, puede aportar a los modelos educativos y artísticos? ¿Cómo se define la relación educador-educando en tu proyecto? ¿Cómo se estructura académicamente?

2.- MUSEO-EXPOSICIÓN.

Qué posición-acción tiene que proponer la institución del museo frente a las políticas educativas y culturales en México? ¿Qué papel adquiere el Museo al integrarse a procesos iniciados en espacios públicos con comunidades ajenas al mismo? Si la función del Museo se sustenta sobre la base de difusor cultural ¿cuáles son los públicos marginales que requiere alcanzar para su ampliación? ¿Cómo se propone la relación del proyecto con el departamento de Servicios Educativos del MUAC? (Enlaces, públicos del museo, etcétera).

3. AUTOR-PÚBLICO(S).

¿Cómo se plantea la autoría del artista, el grupo con el que colabora en la realización del proyecto y el público habitual del MUAC? ¿Cuál será la situación del proyecto durante los dos días de presentación en la sala del Museo? ¿Cómo se comunicará el proceso previo y externo de la obra? ¿Cómo funcionará la pieza después de la acción en la sala del MUAC? Especificar la relación con lo(s) público(s) en las tres etapas (antes, durante y después de los dos días de participación dentro del MUAC).

En la reuniones del colegio del Jardín de Academus se llegó también al acuerdo de subtítular al proyecto como Laboratorios de Arte y Educación. En estas, a la vez que se dio una intensa reflexión sobre cada propuesta, también se comenzó la estructuración de la producción de los eventos y piezas. Además de los artistas participaron el equipo de producción, conformado para este proyecto por una productora ejecutiva y dos asistentes, y el equipo a cargo del Departamento de Servicios Educativos del MUAC. Simultáneamente los artistas tuvieron reuniones con el equipo de producción y el curador para la planeación de la logística de los 31 proyectos.

Se realizó una cuarta reunión destinada a la conceptualización y organización de la inauguración y clausura de los talleres, en la que se decidió hacer un performance colectivo integrando a los artistas y comunidades participantes.

6.3.2.- 2da Etapa. Laboratorios.

Abril de 2010-Junio de 2010.

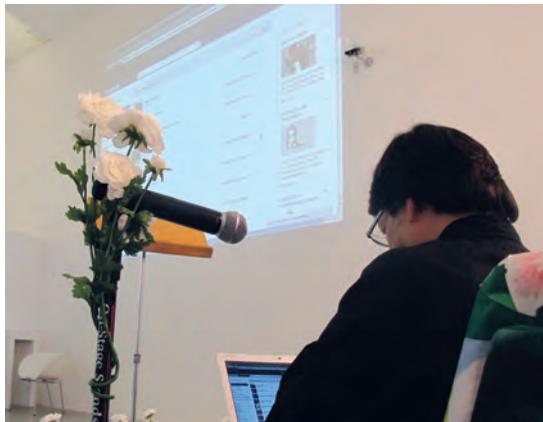
3 de Abril de 2010: Se inauguró el Sábado de Gloria de la Semana

Santa, día en que se acostumbra explotar judas –que son figuras artesanales de cartón que representan al mal a los que se les coloca cuetes de pólvora-. En reunión colegiada el equipo creativo del Jardín de Academus propuso realizar una acción colectiva en la inauguración que consistió en:

- Se inaugura la sala vacía.
- Los artistas de los 31 proyectos marcan con cinta adhesiva los espacios en los que montarán las piezas de la exposición final.
- Se siembran frijoles en botecitos de vidrio, a manera del ejercicio común de las escuelas primarias.
- Se coloca un judas de Elba Esther Gordillo (líder sindical de los maestros, conocida por su corrupción y autoritarismo cercano a los intereses más conservadores del país), a la que los asistentes clavaron mensajes con alfileres, para hacerle un ritual tipo vudú.
- Un grupo musical de jarana tocaba durante la acción que continuó con una marcha fúnebre recorriendo el Museo cargando la figura que fue expulsada del museo y tirada en la puerta. La intención original era colocarle los explosivos y quemarla en la plaza de





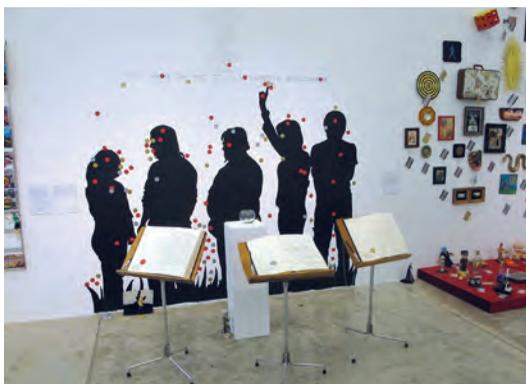


entrada, pero lamentablemente no se consiguieron los permisos públicos para el evento que no pudo ser realizado sino hasta el 13 de Octubre de 2010 en una manifestación de una sección independiente del sindicato de maestros.

Abril de 2010-Junio de 2010: 31 proyectos de arte, individuales y colectivos, se presentaron durante dos días y dejaron una pieza en el Museo que fue construyendo la exposición. Cada proyecto definió el público al que se dirigía, al que se añadió el público abierto del Museo. A través de una experiencia estética-didáctica se crearon piezas que fueron integradas paulatinamente en la sala de exposición del Museo, en un proceso de montaje que idealmente proponía la integración semanal de dos o tres piezas pero que por la estructura del museo sólo se dio en dos ocasiones durante los tres meses de laboratorios.

6.3.3.- 3ra Etapa. Exposición. **26 de Junio- 31 de julio de 2010.**

El 26 de Junio se inauguró un montaje museográfico que mantuvo en la mayoría de las piezas el lugar propuesto en el día de inauguración, en el que se presentaron las obras y documentación de las 31 propuestas de los laboratorios. En la exposición se integraron instalaciones, objetos, videos, materiales didácticos, obras abiertas a la participación del público, junto con fichas y cédulas explicativas de cada proyecto. El 31 de Julio se realizó para la clausura del evento una jornada de mesas redondas de discusión entorno al tema de arte y educación, en el Espacio de Construcción de Sentido del MUAC. Se leyeron y discutieron 28 ponencias realizadas por algunos de los participantes, artistas y colaboradores, personal del Museo, y teóricos externos al



proyecto, con la asistencia del público general.

6.3.4.- 4ta Etapa. Documentación y difusión.

Agosto de 2010- Julio de 2011.

A partir de la clausura de la exposición comenzaron los trabajos para la realización de documentos del proyecto para comunicar y ampliar la reflexión de esta experiencia.

Marzo de 2011: Se sube a la red de Internet el sitio del Jardín de Academus con la dirección: <http://jardindeacademus.org.mx/>

Julio de 2011: Se presentará el libro-catálogo de la exposición y documento de los laboratorios. Mismo que se encuentra en la etapa final de diseño y diagramación.

Queda pendiente el proyecto de editar la documentación en video por falta de recursos económicos.

6.4.- El Museo Escuela. Reporte de una investigación de arte y educación.

Con el objetivo de hacer estos laboratorios en los que se explorara la relación del arte y la educación, los artistas del Jardín de Academus partieron de tres premisas curatoriales:

1.- La integración en el proceso creativo a una colectividad específica marginada del arte y la educación formales. (Cuestionamiento de la

relación público-autor).

2.- La generación de una situación durante dos días en la sala 8 del MUAC, con la participación de ese grupo específico así como con el público del museo, que resultara de objetivos didácticos y estéticos. (Cuestionamiento de la relación arte y educación).

3.- La realización de una pieza museográfica que se iría añadiendo a la exposición junto con otras 30 en la ajustada sala 8. (Cuestionamiento del objeto estético y el documento).

Cada proyecto propuso en la práctica respuestas a estos cuestionamientos.

El primer punto, la manera de crear en comunidad una pieza, se dio en grados desde un mayor control del artista hasta una renuncia de la autoría; el artista director de escena o el actor anónimo de una situación social. En mi opinión el artista siempre mantiene su responsabilidad de autor: Es el generador creativo, realiza las reglas del juego, un contexto de relación dentro de contextos de lectura, con públicos específicos elegidos y definidos. El artista abre su comunicación a determinados tipos de intercambio pero para hacerlo tiene que cerrar otros, además de los límites de la situación concreta, y definir las reglas o por lo menos la manera de hacerlas en colectividad. Aunque comparta e integre otras autorías el artista afirma su voluntad en la realización de su obra, de su acto. Es un escultor que crea una forma social. Una identidad. Por otro lado el interprete, o lector, es quien le da significado. En este caso se trataba de provocar una colaboración creativa que revirtiera el papel pasivo del lector para generar una participación activa de significación, de

conocimiento y reconocimiento.

Los laboratorios buscaron durante tres meses dislocar el museo y hacerlo escuela. La elección de los colaboradores, de los grupos marginales, fue una opción que desde la educación se conoce como perfil de ingreso del estudiante, pero que desde el arte también funciona como la acción de “hacer visible lo invisible”, como definía la función del arte Paul Klee, al dar visibilidad a cuerpos sociales. El arte nombra, bautiza, propone identidad(es) comunicable(s) en el mundo. Cada proyecto creó canales de comunicación y al hacerlo identificó algunos límites de las instituciones de arte y educación. Todos los días tuvimos el acontecimiento de la visita de grupos sociales que no suelen ir a museos, y mucho menos para hacer una obra en una vitrina que tiene una decena de miles de visitantes al mes. No era un público pasivo que sometía su actuación a un espectáculo sino el colaborador voluntario de un evento de creación y aprendizaje. Los artistas decidieron con quién hacer el ejercicio y definieron el campo de juego. En esta exposición se vislumbraron los márgenes en espacios como la piel, la cárcel, el museo, los barrios, las comunidades de Internet, la televisión, los medios de transporte, las escuelas, las oficinas, y los mercados; y en condiciones de vida como la senectud, la discapacidad, la locura, la feminidad, la transexualidad, la migración, y la cultura. No deben sorprendernos lo cercano de estos límites en un país en que las instituciones de arte y educación excluyen a la mayoría de la gente.

Los participantes se integraron porque se incluían en un proceso de construcción de su propia identidad y de reconocimiento del mundo, por una afirmación creativa de aprendizaje y significación, de conocimiento, y comunicación. Ni como espectadores ni como estudiantes fueron el receptáculo vacío de una información, o su mero reflejo, porque participaron en la creación de la experiencia. Arte y

educación son órdenes de experiencia que requieren coordinación a la vez que libertad de interpretación, con ellos se abre un diálogo precisamente porque se parte de esta división de tareas que aspira al final a generar procesos comunes de creación-significación en los que todos los participantes enseñen y aprendan. El objetivo del maestro es que los alumnos sean sus propios maestros y del artista que sus públicos sean creativos.

El segundo punto, la situación de dos días en la sala del museo, por su propia duración implicaba el desarrollo de una acción; no podía plantearse como un “performance” aislado sino que se proponía con una secuencia. La mayoría de los proyectos partieron de un trabajo previo con las comunidades, en parte porque muchos de los artistas trabajaron en los ámbitos en los que ya estaban desarrollando sus investigaciones y también porque la situación de generar una pieza en el museo, abierta a su público, requería de la conformación de una colectividad reunida en el acuerdo de un proyecto común. Muchos de los proyectos en la sala fueron resultado de talleres anteriores, sin embargo también se dio en la tercera parte de las propuestas del Jardín de Academus el trabajo con comunidades reunidas por convocatorias públicas para realizar una obra determinada, dirigidas a amplios grupos sociales como mujeres agredidas, redes de la web, estudiantes y maestros universitarios, o simplemente el público del museo.

Una vez elegido el público con el que se trabajarían los proyectos había que plantear la manera en que se reuniría a la gente. Desde la mencionada convocatoria pública, que varió en sus formas por los medios en que se hizo circular –impresos, Internet, etc.-, hasta recursos propios de la academia como son conferencias, mesas redondas, elaboración de materiales didácticos, junto con una gran

diversidad de situaciones de comunidad como fiestas, bailes, comidas, reuniones de café, pasarelas de moda, marchas, conciertos... Este ejercicio colectivo exploró creativamente sobre diversas formas de estar en colectividad, de convivir. Las reuniones se plantearon de una manera lúdica y creativa, que propusieron enfoques de realización que re-significaron la convención. Refresharon modelos: conferencias simultáneas entrelazadas, subasta de objetos de tianguis, pasarela de travestismo, fiesta de día del niño de migrantes indígenas, baile con maestros pirata de tepito, congreso disperso en un espacio abierto, manifestación política -anti-celebratoria del bicentenario- con la exclamación de la celebración subjetiva, espectáculo de payasos con burócratas, entre otros.

Durante tres meses abrió todos los días esta “escuela”, y la situación básica de reunión era mayoritariamente el trabajo académico: Talleres, clases, conferencias, congresos. Estas situaciones se vieron acompañadas de la elaboración de materiales didácticos de los saberes de los participantes: Un herbario de las plantas de un barrio, un compendio de experiencias de vida de ancianos, unas monografías de indígenas, unas antologías musicales de piratas de tepito, una biblioteca virtual de libros fotografiados, un fanzine de especialistas en migración. Múltiples dispuestos durante toda la exposición para que el público los llevara, limitados claro a nuestro bajo presupuesto.

Se realizó un trabajo académico que reflexionó tanto en las prácticas educativas como en nuestro contexto social. Se conformaron grupos de estudio por alumnos excluidos de la educación superior, marcharon estudiantes rechazados al ingreso de la UNAM, se preguntó por la Universidad que se desea, se hizo un plan de estudios de arte utópico.

En cuanto al contexto social se tomó una posición política.

Se exploró la relación de arte y activismo, con una posición por la participación ciudadana y el derecho a la diversidad con equidad. Por el derecho de inclusión de la educación, la cultura y el arte.

En varios de los casos, sobretodo cuando los colaboradores eran discriminados e incluso excluidos por su condición física o social, se recurrió al arte terapia. Desde la habilitación del cuerpo y la comunicación no verbal, hasta la expresión y catarsis de la agresión. Marginados violentamente por ser mujer, transexual, indígena, loco, preso, discapacitado, encontraron en la mera distinción de su "diferencia" y en su comunicación con el público "normal" una vía para comprender su identidad. Es muy importante la experiencia de comunicación para quien ha sido limitado, ignorado y hasta encerrado, y ésta comienza con el reconocimiento de su existencia por parte del "exterior", del mundo normal y normativizado que ha encontrado en su alteridad una razón para excluirla e incomunicarla.

El sentido de los proyectos es en general la comunicación misma, que en la sala 8 pero desde diversos ámbitos se abrió en el espacio público. Se centró en el espacio inmediato del cuerpo, del barrio, del trabajo, del medio público de transporte, así como en medios masivos que rebasaron por mucho al visitante del Museo, como la transmisión de radio de los sicóticos, el canal de televisión interactivo por Internet, las comunidades virtuales. Cada obra creó alternativamente medios de circulación que ampliaron el alcance de sus piezas, en consecuencia de su voluntad de creación de comunidad.

Los contenidos los pusieron los públicos colaboradores, desde la experiencia propia, desde su intersubjetividad, la auto-construcción de sus identidades. Los grupos participantes aprendieron-enseñaron.

La tercera premisa curatorial, la realización de una pieza museográfica y la conformación de una exposición que permanecería

un mes más sin la actividad de los laboratorios, hizo aún más compleja la solución de los proyectos. Estos se enfrentaron a un proceso que contemplaba el desarrollo de una acción temporal a la vez que la realización formal de una pieza de exposición. En cada trabajo se dio énfasis a uno de estos momentos, aunque algunos consiguieron un interesante equilibrio. Para algunos la acción en el museo funcionaba como el eje de la pieza, y concibieron al objeto museográfico como un documento, para otros fue el objetivo aglutinador en torno al que se organizó la situación. Las piezas museográficas mostraron una serie de grados entre el documento y el objeto estético.

El valor del objeto mismo pasó a revisión, se jugó con valores añadidos: El económico del objeto viejo de un tianguis restaurado y subastado como obra de arte, el afectivo en un ritual de amistad, o el agresivo al ser usado como un arma.

Una gran cantidad de piezas de la exposición estaban abiertas a la participación aún durante el último mes en que ya no funcionaron los laboratorios. Los múltiples se llevaban, las colecciones de objetos se ampliaban, los cuestionarios esperaban mas respuestas, los medios de comunicación en la red estaban disponibles, de manera que la exposición siguió viva, en constante uso y modificación.

La exposición duró 4 meses en dos partes, los primeros tres se mostraron procesos puntuales y en el último se integró para el público del museo toda la investigación, buscando provocarle experiencias de comunicación y conocimiento, pero esta vez a través de un objeto de exhibición y de documentos. Resultó importante esta parte, pues le dio un elemento de cohesión y finalidad común. Para muchos de los participantes era importante el sentido de exponer en un museo como vía de legitimar y darle voz a su identidad: Aprovechar el aparato de poder y legitimación que tiene el Museo como espacio de exhibición,

tanto para los artistas -por ejemplo el colectivo COCOA en algún momento de su proyecto propuso hacer una exposición de 15 minutos de todos los artistas que llegaran a partir de una convocatoria abierta- pero igualmente para los participantes de las comunidades, era una motivación el sentido común de exponer en un museo reconocido. De tener voz y visibilidad en un lugar que en principio se concibe como un espacio de exposiciones de objetos de arte. Además la exposición permitió la reunión de todos los proyectos: la presentación de 31 modelos de comunicación y aprendizaje a través del arte. Tuvimos que adaptarnos a un espacio pequeño para el enorme proyecto, pues la sala 8 acostumbra exponer entre una y 10 piezas, desde un principio ese problema se resolvió en la negociación de los espacios en la inauguración, en la que los creadores marcaron sus territorios con cinta adhesiva en pisos y paredes. En general, se respetó ese primer acuerdo en el curso de los proyectos, aunque se movieron algunas piezas por la museografía y las necesidades cotidianas de uso del espacio.

La exposición resultó condensada, por lo que se hizo compleja su lectura y recorrido. La comprensión de 31 proyectos diferentes requería de mucho más tiempo del par de minutos de atención que el arte contemporáneo suele tener, y la muestra de apariencia pequeña integraba un gran número de trabajos que necesitaban tiempo de percepción, de ser vistos, tocados e incluso usados, y de lectura de cédulas y descripciones. Digamos que si eso llevaba en promedio unos diez minutos, esta muestra requería aproximadamente de cinco horas para ser recorrida. Obviamente eso es difícil en una sola visita, con lo que la exposición se mantuvo en su forma museográfica como un artefacto posible de ser leído fragmentariamente, un espacio abierto, que ofrecía una muestra en la que el público necesariamente elegía

concentrase en algunas piezas, desde su propia subjetividad y de acuerdo a sus intereses, pero que también tendría que omitir otras; una exposición que, más a la manera de un archivo, mostraba un amplio espectro de posibilidades de ejercicios de vinculación en el arte y la educación, y a la que se podría regresar de nuevo para encontrar cada vez nuevas posibilidades de interpretación.

Todo el proyecto fue parte de un proceso coherente que ha tenido diferentes etapas de visibilidad y comunicación, hay que comprenderlo y valorar cada uno de sus resultados en la secuencia que establecen, en su estrategia temporal de acontecimientos: La discusión colegiada de los artistas participantes, -en la que se revisaron los proyectos, se plantearon 3 preguntas comunes y se concibió la acción común de la inauguración-clausura-, la reunión en cada proyecto de una comunidad en un grupo de trabajo, la creación de una experiencia estética de aprendizaje; la elaboración de una pieza, la participación de un público más amplio en el museo, la exposición colectiva de las obras y proyectos, la reflexión teórica en mesas redondas, la publicación del presente libro, y la presentación del sitio web: <http://jardindeacademus.org.mx/>

Son significativas las dificultades de realización de un proyecto como este en un museo universitario de arte contemporáneo. En la práctica se mostraron algunas discrepancias entre una institución tradicionalmente acostumbrada a mostrar objetos de "arte", que pretenden tener un valor intrínseco y universal (que se expresa en el mercado), y el flujo de más de mil personas involucradas en el proceso creativo de los laboratorios, que con su mera presencia alterna cuestionaba las normas escritas y no escritas del uso del espacio. Desde lo más básico, como la regla que prohíbe comer y beber en las salas del Museo, hasta numerosas situaciones ocasionales como

la exaltada visita del grupo de sicóticos a las exposiciones de arte contemporáneo, el uso del baño de mujeres por parte de los travestis, o la indiferencia de un chico sordo ante las ordenes que le gritaba un custodio a sus espaldas. Cotidianamente cada proyecto provocó una negociación entre los hábitos del museo y la voluntad de habitación de los creadores participantes de los laboratorios.

El ritmo mismo de la organización del Museo -que se orienta a la presentación de colecciones de objetos e instalaciones que se montan en dos semanas y se quedan quietas durante tres o cuatro meses-, entró en conflicto con la propuesta museográfica de montar semanalmente las piezas que resultaban del Jardín. Todos estábamos de acuerdo en que sería interesante mostrar el proceso de la exposición, vinculando los objetos y documentos que se fueran generando en el tiempo, el problema era que la estructura de trabajo del Museo tiene otra manera de producción, otros tiempos, y la propuesta de montar dos o tres piezas a la semana resultaba vertiginosa. Como resultado de esta negociación el espacio fue modificado dos veces: a la mitad del tiempo de los laboratorios, después de crecer desordenadamente durante mes y medio, incluimos las piezas faltantes y le dimos forma a la museografía, después volvió a crecer hasta que la ordenamos definitivamente para la inauguración.

A lo largo de este proceso, existió una confrontación de usos del espacio museístico, que tuvo como punto de intermediación la voluntad de todos los participantes, internos y externos del Museo, de realizar este proyecto. Energía vital que a pesar del estatismo de la institución-museo, en sus orígenes aparato legitimador del logocentrismo, consiguió generar una propuesta surgida desde la diversidad de públicos visitantes en concordancia con todo el equipo del Museo.

Si bien este proyecto cuestionó ciertos procesos de producción de la institución, también afirmó la importancia y la cooperación con otras áreas encargadas de los servicios educativos, la formación académica, la investigación... Lo que no se pudo realizar señala algunos puntos débiles que pueden ser modificados para flexibilizar a los museos en prácticas ya comunes del arte contemporáneo que, más allá de la fetichización y colección de objetos, proponen al arte como la creación de modelos de comunicación y participación colectiva. Lo que se realizó fue una afirmación de ese propósito con el que el museo amplió su sentido de institución de arte y cultura pública, con lo que consiguió activar un espacio de intermediación, creación y aprendizaje, en la diversidad social.

El proceso general implícitamente cuestionó el papel del arte y del museo en la sociedad, explorando su sentido en la cultura y la educación. El museo educa, ¿cuáles son sus pedagogías invisibles? El tema es extenso y es una reflexión que se puede llevar desde el MUAC, hasta lo más profundo de las políticas públicas de la educación, la cultura y el arte. ¿Cómo son generados y difundidos los contenidos en las instituciones educativas y culturales?

Esta dislocación Escuela-Museo también puso en cuestión la institución escolar, pues difícilmente podría realizarse este ejercicio en el marco de una educación formal tradicional. En este caso se planteó una experiencia horizontal de aprendizaje, a partir de una participación creativa de todos los participantes. Ningún artista propuso la transmisión de una información, el depósito "bancario" del conocimiento que recibe pasivamente el educando del que hablaba Paulo Freire, los proyectos se encaminaron a la creación colectiva de la información y de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de los trabajos partieron de las necesidades e intereses de

los participantes de los talleres, que en común acuerdo generaron una situación creativa en la que los “educandos” fueron también educadores, entre ellos y el público amplio del Museo, así como los “espectadores” participaron activamente como artistas creadores de los proyectos.

Arte y educación pueden ser instrumentos de domesticación y control de un mundo basado en sistemas de intercambio económico y político centralizados y por lo tanto injustos. Sin embargo la vinculación de arte y educación, con la participación explícita y activa de cada sujeto que se incluye en el proceso, multiplica las posibilidades de estas prácticas como medios de ampliación de la percepción, la voluntad y la consciencia. No se trata de entender al arte al servicio de una educación disciplinaria, una doctrina o la sumisión a unas reglas, ni a la educación al servicio de modelos de sensibilidad impuestos por un orden social constituido para dominar, explotar y acumular; por el contrario: buscamos provocar experiencias de (auto) conocimiento a través de la creación de asociaciones y significados, es el carácter artístico el que permite la ampliación de la educación pues, como diría Giordano Bruno, “el arte hace las reglas”. En los laboratorios del Jardín de Academus las piezas se elaboraron sobre la experiencia sensible de los participantes a la que dieron forma con la complicidad del público, cuestionando implícitamente la idea de la educación como mera transmisión de información. A la vez, al integrar al público en un diálogo efectivo, estas obras evitaron la espectacularidad y la imposición de modelos que suelen circular en la institución del arte por la lógica del mercado y el dominio cultural. Por lo que tanto estética como didáctica resultaron enriquecidas.

6.5.- **RESULTADOS OBTENIDOS (Alcance social)**

En este proceso se involucraron directamente una centena de artistas y más de mil participantes de comunidades específicas, así como de manera a veces directa o indirecta de 10 000 visitantes mensuales que habitualmente visitan el museo. Además varias de las piezas trascendieron en su momento la presentación en el Museo utilizando medios como la radio y el Internet. Cada uno de los 31 proyectos tuvo un impacto en alguna comunidad marginal del arte y la educación formal con la que trabajó directamente. Estas eran principalmente las que formaba gente en torno a su barrio, (Tepito, La Fama, Tlatelolco), su origen y cultura (migrantes indígenas en la ciudad y migrantes mexicanos en EEUU), su situación de exclusión física (presos y sicóticos), y su condición física y de discapacidad (mujeres, transgénero, ancianos, discapacidad mental, sordomudos). La mayoría de los proyectos siguen operando en las comunidades con las que surgieron, ya sea antes o durante estos laboratorios, lo que sin duda es un resultado notable. Esta propuesta también tuvo un impacto en las instituciones de educación del arte, que participaron al involucrarse a través de los proyectos de maestros de 8 escuelas y universidades, y de 5 museos de arte contemporáneo. El sitio web de El Jardín de Academus, y la publicación del libro-catálogo, que tuvo un tiraje de 2000 ejemplares, amplían el impacto social de esta obra. Mismo que obtuvo el segundo lugar de la Bienal Nacional de Diseño Gráfico, que otorgó el INBA en 2011. También, El Jardín de Academus fue reconocido con una mención honorífica del 2do Premio Iberoamericano de Museos y Educación IBERMUSEOS 2011.

ANEXO

DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS PARA LA ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS DE LA UNAM.

23 de Marzo de 2006.

A lo largo de estos últimos veinticinco años, en que la Escuela Nacional de Artes Plásticas reside en Xochimilco, se observan ciertos problemas que han venido incrementándose hasta crear un desorden académico y afectar el desarrollo de nuestras funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura.

El hecho de no renovar el Plan de Estudios de la Licenciatura de Artes Visuales desde hace 33 años es a la vez una causa y un síntoma de la falta de diálogo interno y de discusión académica y de direcciones claras de un discurso de las artes visuales universitarias en la cultura contemporánea, con una actividad relevante en el campo de nuestra profesión.

Existen tres problemas fundamentales. El primero es la desvinculación que se da por la tendencia a la separación y al aislamiento en muchos niveles: para empezar la situación geográfica separa a la Escuela del resto de la Universidad y del postgrado, lo que conlleva una pérdida de contacto; así haría falta mayor relación con las actividades académicas de nuestra Universidad. El arte contemporáneo centra su problemática en la interdisciplina, de la que se alimenta y a la que puede servir como espacio estético común, por lo que sin duda sería valiosa una aproximación de las artes visuales a las ciencias, las humanidades y las otras artes en la Universidad. También es indispensable crear una relación más coordinada con el postgrado, que se encuentra en el centro de la ciudad, en la Academia de San Carlos, pues por el momento no hay ningún tipo de comunicación académica entre el postgrado y la Licenciatura. Hay que destacar que la desvinculación de la Escuela no sólo es por su

domicilio, sino que se repite de muchas maneras: están separadas las licenciaturas de Artes Visuales y de Diseño y Comunicación Visual, aunque convivan en el mismo edificio, no se comunican la administración y la academia, ni tampoco la Escuela con el campo profesional, e incluso los maestros entre sí están incomunicados, pues no hay trabajo colegiado; asimismo esta separación alcanza al Plan de Estudios, donde no hay una organización de relación de contenidos entre las materias, separando incluso la teoría de la práctica.

El segundo problema, que parte de la desvinculación de la carrera con el campo profesional y académico universitario, es la falta de sistemas de evaluación que partan de los criterios de excelencia profesional de las artes visuales. No está organizado el trabajo académico en torno a criterios de docencia e investigación claros. No se favorece la profesionalización de la planta docente, ni se exige ni estimula la calidad del trabajo de acuerdo con sistemas de valoración académica de la docencia y la investigación de las artes visuales. De esta manera nos encontramos que mientras que hay maestros de carrera que se limitan a un trabajo burocrático, con un bajo nivel académico, hay muchos maestros de asignatura, con 15 o 20 años de experiencia, que tienen amplio reconocimiento por su trabajo profesional y docente y sin embargo desarrollan su labor marginados dentro de la Escuela.

En el centro de esta desvinculación interna y externa, y al margen de una valoración académica y profesional, se encuentra el tercer problema: la burocratización de la academia. La administración lejos de ponerse al servicio de la academia ha fomentado la separación de las partes e impuesto criterios político-administrativos en la dirección de la Escuela. Ha contribuido al aislamiento para gobernar y se ha olvidado de nuestra misión fundamental en el arte, la educación y la cultura.

DIAGNÓSTICO

El plan de estudios de la Licenciatura de Artes Visuales sigue siendo el mismo desde 1973. Desde esa fecha el arte ha cambiado mucho, ampliando sus horizontes junto con los demás conocimientos humanos: se han abierto innumerables campos de trabajo e investigación. Del uso de nuevos materiales en la escultura a las nuevas tecnologías, del arte relacional, social, a la interdisciplina; arte conceptual, de la tierra, intervenciones para sitio específico, arte acción. Además nuestros planes tampoco consideran numerosas salidas profesionales que practican los egresados, como son

la pedagogía del arte –que se ve someramente hasta el postgrado-, la curaduría, la crítica de arte, museografía, cómic, administración de las artes. Asimismo las prácticas de los medios electrónicos, como son multimedia y video, son exclusivas de la Licenciatura de Diseño y Comunicación Visual. Pero éste no es su único problema ya que además tiene muchas carencias de origen, como son la falta de definición de contenidos, de una metodología didáctica, de coordinación de las asignaturas, y muy poca flexibilidad pues carece prácticamente de asignaturas optativas.

Así, el Plan de Estudios de Artes Visuales no ha sido modificado en 33 años, hay que señalar que en realidad ni siquiera en ese entonces consiguió ser una herramienta que renovara sustancialmente los parámetros con los que fue fundada la Academia de San Carlos hace más de dos siglos. Para comprender esta situación hay que observar la herencia histórica de una concepción del arte que se fundamenta en el taller gremial en el que se desarrolla un oficio específico con un sentido más bien artesanal. Esto trae como consecuencia que se limita la actividad artística a su práctica con técnicas convencionales, con poco ejercicio crítico y teórico, con la organización del trabajo en torno a un maestro del oficio que trasmite determinadas maneras de hacer correctamente las obras, valoradas sobre todo por su realización material. Así el Taller de Experimentación Visual, que es la asignatura prioritaria por el número de horas y distribución de espacios, se divide en talleres de escultura y gráfica en los que se aprende a hacer obras en determinados materiales: escultura en barro, plástico, madera, metal y piedra; grabado en madera, piedra, metal... A diferencia de los talleres de pintura, en los que no se presenta una división técnica (como óleo, acuarela, acrílico y temple). En este caso en cada taller se estudian libremente las diversas técnicas de la disciplina, desde parámetros elegidos por el maestro de acuerdo con sus propios criterios, que suelen ser de valoración formal. Esto lo podemos explicar también desde el desarrollo histórico de nuestra Escuela en el siglo pasado, en el que participaron maestros pintores que influyeron con su crítica a la educación académica, desde el Dr. Atl, en el periodo de la Revolución, hasta los que eran profesores en la última realización del plan de estudios, que básicamente profesaban una estética formalista influenciada por las "Vanguardias", como es el caso del constructivista Antonio Rodríguez Luna, y cercana a lo que en México conocemos como la generación de "ruptura", como son Gilberto Aceves Navarro, y Manuel Felguérez.

En el momento de organización del Plan de Estudios, seis años después de la

conformación de la Licenciatura en 1967, se enfrentan dos posiciones artísticas, una academicista-técnica y una formalista, en un contexto de época de agitación social que marcó fuertemente a nuestra Universidad. Por el resultado de los programas, podemos imaginar que la polarización de las perspectivas académicas llevaron a una repartición representativa de las mismas, que se dio de manera fragmentaria y que no halló otro punto de articulación que la práctica de los talleres. No se llegó a un consenso en cuanto a otros objetivos que el de realizar obras en las tres disciplinas tradicionales, y ni siquiera la propuesta de integrarlas en una sola carrera de artes visuales consiguió llevarse a cabo, pues en los hechos cada una de las tres áreas mantienen una organización de objetivos independientes de las otras. Como es el caso del colegio de escultura que durante muchos años planteó como necesaria una secuencia de sus talleres, a partir del desarrollo de habilidades técnicas, que comenzaba con el modelado en barro y terminaba con la talla en piedra. Lo que evidentemente le plantea a los alumnos una contradicción entre la posibilidad que proponen los programas de estudiar a lo largo de la carrera las tres disciplinas –dos distintas cada año-, y la imposibilidad real de hacerlo por falta de coordinación de objetivos, secuencia y cargas de trabajo. Con lo que los alumnos suelen optar por dedicarse a una de las disciplinas y dejar en un lugar secundario a alguna otra.

Esta misma desarticulación sucede en todas las asignaturas, así encontramos por ejemplo en el primer año, una estrictamente academicista, como es Técnica de los Materiales, junto con otra formalista: Educación Visual. El primer año, que se propone como una introducción a la carrera, carece de coordinación entre los contenidos, y en la mayoría de los casos cada profesor imparte cursos diferentes.

Es grave la absoluta separación entre las asignaturas teóricas y las prácticas pues se desvincula el pensamiento, el análisis conceptual de la creación artística, y esto mantiene la concepción artesanal y gremial de la Escuela. Tal vez la misma falta de consenso impidió encontrar un discurso teórico que se relacionara e incluso integrara la práctica de los talleres, de manera que se limitó básicamente a una concepción historicista del arte y sus teorías, como reflexión al margen de la práctica artística, e incluso se le relegó a sus asignaturas a días diferentes de estudio.

El Plan de Estudios de Artes Visuales es más el resultado de una negociación política que se dio en su momento que un acuerdo académico, por lo que simplemente se dividieron territorios entre academicistas y formalistas; además se crearon algunas asignaturas propias de la sensibilidad de la época, pues no eran herederas de las

disciplinas tradicionales como el Seminario de Arte Urbano, Teoría de la Comunicación, Arte Cinético, Fotografía, Escenografía, etcétera: éstas cuando son teóricas se mantienen como las otras totalmente desvinculadas, y cuando implican un trabajo de taller son agrupadas en el área llamada de "Diseño Gráfico" –que curiosamente no incluye ninguna materia específicamente de diseño gráfico-, en donde se ha puesto todo lo que no cabía en las disciplinas tradicionales.

La desvinculación entre las carreras es otra característica de la Escuela que tiene fundamentos de nuestra propia historia: el origen de la Licenciatura de Diseño y Comunicación Visual es simultáneo al de la de Artes Visuales, en un comienzo y hasta hace 8 años en que reformó sus planes de estudio, dividida en dos licenciaturas: Diseño Gráfico y Comunicación Visual. Ambas se crearon con contenidos muy similares, y su conformación por separado se debió más a una negociación de dos grupos académicos de diversos orígenes. Diseño de un grupo más cercano a los artistas y Comunicación Visual de una carrera de dibujo publicitario, que se impartía en otro edificio en San Cosme. Ambos grupos necesitaron veinticinco años para llegar a un acuerdo académico de coordinación aunque los objetivos y muchos contenidos eran similares.

Se definen en la Licenciatura dos posiciones académicas: por un lado está el diseño concebido como una creación cultural, arte en los medios, que realiza tanto labor editorial como obras en video, multimedia, fotografía; por el otro lado se entiende el objetivo del diseño como un servicio de los medios de publicidad. Esta idea es la que se enseña con mayor recurrencia, y el resultado es algo similar a lo que sucede en Artes Visuales: se adiestra técnicamente a los alumnos sin conceptualización creativa; se busca simplemente la formación de maquiladores del aparato publicitario, que realicen las ideas de los creativos de marketing, por lo que no es necesaria una formación crítica, teórica y artística.

Esto conlleva una dificultad de relación con la carrera de Artes Visuales, que tiene metas fundamentalmente creativas y culturales, y que no elabora sus obras con fines tan funcionales bajo el dictado de un cliente. Son dos intenciones y sentidos de la imagen que llevan caminos distintos, lo que lleva a que incluso no sea común la identificación interpersonal, ni de profesores ni de alumnos. Desde la cantidad es notoria la diferencia de unos y otros alumnos en el plantel, pues hay aproximadamente 800 de artes y 2800 de diseño, pero además se distinguen por sus actitudes y maneras de vestir. Es común escuchar que se diga en la comunidad que cada carrera debería

estar en otra escuela: artes con las otras artes y diseño con las de diseño. Sin embargo hay que considerar que esto no se da de manera absoluta, hay un sector académico de la carrera de Diseño que tiene fundamentos artísticos, y tiene muchas asignaturas que son también propias de las artes visuales, que no se incluyen en los programas de Artes. Es necesario que un artista visual tenga suficiencia en recursos de medios electrónicos, e imagen en movimiento, así como para realizar intervenciones en el campo publicitario. Asimismo sería de gran utilidad para Diseño vincularse con la gráfica de Artes, pues es uno de sus fundamentos creativos y en ella encuentra una concepción artística de la reproducción de la imagen. Con esto queremos señalar tanto la desvinculación de las carreras como la separación, en los programas académicos de Diseño y Comunicación Visual, de la práctica funcional publicitaria del trabajo creativo.

Otra situación de falta de coordinación académica es la que se da entre el nivel licenciatura y el postgrado. La división comienza por la ubicación tan distante entre ambos. Hace 25 años se mudaron las licenciaturas al plantel ubicado en Xochimilco y se quedó el postgrado en el edificio de la antigua Academia de San Carlos. En principio esto impide la convivencia y dificulta la comunicación, ambas comunidades desarrollan sus actividades de manera independiente. Además los contenidos programáticos de los Planes de Estudio tienen la misma problemática que en la licenciatura, con la gravedad de que en ese nivel se busca la capacitación en la docencia y la investigación con alumnos que en la licenciatura no tuvieron una formación teórica y práctica suficiente para esas especializaciones.

Lo que se mantiene en común, y debería pretender un desarrollo de contenidos, es la práctica de los talleres. Éstos que en el postgrado tendrían que ser laboratorios creativos de investigaciones plásticas, con resultados profesionales y académicos, son en sus contenidos equivalentes de los que se imparten en la Licenciatura, se realizan más bien ejercicios que producción, y no hay mucha diferencia entre lo que se aprende y en la sistematización del trabajo entre los talleres de la licenciatura y el postgrado. El postgrado no se ha caracterizado por formar a los artistas que producen profesionalmente, y no ha consolidado una oferta educativa suficientemente atractiva para los que egresan de la licenciatura con un compromiso serio con su práctica. La mayoría de los egresados de Artes Visuales prefiere dedicarse a la producción de su obra pues continuar sus estudios implica alejarse de la actividad profesional. Cabe mencionar que las actividades del Posgrado están fuertemente condicionadas por

estar en un recinto histórico que debe estar en conservación, y por las dificultades de un entorno saturado del mercado ambulante.

En los talleres de ambas instancias el trabajo está determinado por el profesor, tanto en la calidad como en los contenidos, por lo que depende del nivel profesional del maestro, con grandes diferencias entre unos y otros. En la Licenciatura hay muchos más artistas profesionales impartiendo clases que en el postgrado, por lo que la maestría es una opción para estudiantes de otras carreras o para extranjeros y no para los egresados con mejor nivel de la carrera de Artes Visuales.

El perfil de los maestros es muy diverso: hay profesores con mucha práctica profesional, reconocidos artistas y algunos teóricos e historiadores que publican, que son los que tienen más vínculos fuera de la Escuela; por otro lado están los que desarrollan su trabajo únicamente en el interior de la comunidad, de los que podemos distinguir a los que han destacado en la docencia por sus propuestas en la clase, y a los que se dedican a las técnicas de su oficio. Lamentablemente también hay algunos que, por no tener ninguna práctica profesional, se han dedicado a repetir las clases que aprendieron cuando fueron estudiantes, pasando una receta, y los que se han dedicado a la administración y a los juegos internos de micropoder, desde los que consiguen estupendas plazas de carrera para las que no tienen capacidad ni académica ni profesional. A pesar de ese lastre, si sumamos las cualidades de todos tenemos una buena planta docente, el problema es el equilibrio de las partes: la confluencia en un proyecto académico.

Para llegar a ese acuerdo hace falta fomentar la reunión académica. En toda la administración pasada no se reunieron los colegios, cabe mencionar que cuando existieron funcionaban para discutir problemas domésticos y de infraestructura más que para la coordinación de investigación y docencia. Con un Plan de Estudios tan disfuncional, y sin la reunión de los profesores para conseguir al menos de esa manera la vinculación que no ofrecen los programas, la Escuela tiende a la desvinculación en todos los niveles. Lo que se mantiene unido son los grupos que históricamente se han conformado en torno a intereses gremiales y burocráticos, por lo que se ha favorecido la negociación interna de posiciones políticas y administrativas, funcionando como eje rector sin un sentido artístico académico y profesional.

Una historia comenzó a partir de que la ENAP está en Xochimilco, hace 25 años. La comunidad perdió la identidad que le daba estar en el edificio de la Academia de San Carlos, diseñado por Manuel Tolsá y con toda los "fantasmas" de grandes artistas

como Joaquín Clausell, Diego Rivera y Saturnino Herrán, y el recuerdo de las fiestas de disfraces de moda en la ciudad, con los escenarios del Hotentote. Con la mudanza la comunidad de la Escuela de golpe se separó de su historia, de su ambiente, de su entorno urbano y de su postgrado, para instalarse en un lugar en ese entonces campirano, alejado de todo. Distantes incluso de la Ciudad Universitaria y por lo tanto de la comunicación con otras disciplinas y de la riqueza de sus actividades culturales. La adaptación al nuevo espacio dividió aún más a la Escuela, y suponemos que eso también contribuyó a la incapacidad de conformar un acuerdo académico. Además en los primeros años creció considerablemente, especialmente la Licenciatura de Diseño y Comunicación Visual, lo que conllevó prioridades administrativas para funcionar, para crecer estructuralmente. Eso favoreció el crecimiento de la burocracia y la fortaleció como medio único de integración escolar, mas no académica, a través de acuerdos de privilegios entre los pequeños grupos. Como dicen: "el que parte y recomparte se queda con la mayor parte", y eso precisamente ha hecho la burocracia: horas de docencia son destinadas a trabajos administrativos, son principalmente para burócratas las mejores plazas de carrera, promociones y espacios de trabajo. Y el único requisito que tienen para mantener sus privilegios es repartir de acuerdo con sus intereses políticos y así mantener en orden a la Escuela y lo que menos les interesa es la reunión de los profesores, ni la conformación de cuerpos académicos. Son éstos claros ejemplos: Uno el que en la administración pasada no se reunieron a los colegios académicos, y otro el que durante el periodo 2004-2005 se realizaron sólo 4 sesiones ordinarias de Consejo Técnico contra 16 extraordinarias, impidiendo las posibilidades de debate y diálogo académico y político interno.

Es pues un círculo vicioso, la desarticulación de la academia promovió la centralización de la burocracia administrativa y a su vez ésta impide la coordinación académica. Así llegamos a uno de los problemas centrales: la falta de criterios de valoración académica propios de la práctica profesional artística; el poco contacto con el mundo profesional, por un lado, y la lejanía con la Ciudad Universitaria, por el otro, han hecho muy difícil que se establezcan modelos de valoración que motiven la profesionalización de la planta docente.

La valoración y promoción académica que determina plazas, comisiones, espacios de trabajo, y apoyo a proyectos de docencia, investigación y difusión, se da desde la perspectiva administrativa interna que sigue criterios burocráticos ajenos a la calidad de la producción, investigación, docencia y difusión de las artes plásticas.

Por un lado se siguen criterios de valoración que nos llegan desde la administración central que están estructurados sobre todo de acuerdo con las prácticas académicas de las ciencias y las humanidades, cuando la profesión de las artes plásticas tiene sus peculiaridades; por el otro se siguen los de el interés de acuerdo político interno en una escuela endógena, que tiende a no comunicarse con el mundo profesional ni con el universitario. De ahí que se hayan marginado a los artistas profesionales dentro de la Escuela, ya que es mucho más fácil hacer carrera académica desde la actividad burocrática que con el trabajo de calidad en nuestro campo. Es alarmante que existan tantos maestros en Artes Visuales que tienen una producción relevante como artistas, investigadores y docentes, con un promedio de 20 años de antigüedad, con plazas interinas de asignatura, mientras se ocupan las plazas de carrera por méritos político-administrativos internos. Ante la falta de un sistema de valoración académico la administración funciona bajo sus propios criterios y valora sus propios méritos, otorga a su personal las plazas y promociones, y lo que menos le interesa es valorar una actividad que no realiza y que pone en entredicho su propio valor. La falta de estimulación académica obviamente repercute en toda la Escuela, pues no motiva la profesionalización a todos los niveles. Los maestros artistas, en su posición de interinos, poco pueden hacer en el debate interno de políticas académicas, además se les da talleres compartidos, con lo que se dificulta la realización de proyectos, no se les apoya cuando tienen tareas profesionales como comisiones o permisos para presentar trabajos en eventos importantes, y reciben un salario tan bajo que difícilmente podrían concentrarse en propuestas académicas, directamente con los alumnos o en comisiones escolares.

Por otro lado, a la vez observamos en la Licenciatura de Diseño y Comunicación Visual que hay una gran cantidad de profesores de asignatura comparados con los de carrera, y a pesar de haber crecido tanto y tan rápidamente en estos años esta licenciatura no ha podido estructurar un cuerpo académico suficientemente comprometido: la mayoría de sus profesores se limitan a cumplir con su clase, como una actividad muy secundaria en sus intereses, y no participan de la vida académica de la escuela ni siquiera como votantes en las elecciones de consejeros.

Decíamos que hace 25 años, con la ubicación de la ENAP en Xochimilco, comenzó una historia: la del aislamiento y la burocratización de la academia. Los maestros que tienen una práctica profesional y ocupan plazas de carrera las obtuvieron antes de esa fecha, después los artistas han sido relegados por criterios

administrativos, y las plazas y promociones académicas han quedado en profesores sin ninguna práctica profesional ni capacitación pedagógica. Obviamente los que sostienen a la escuela son los artistas, que ofrecen a los alumnos un conocimiento coherente con la práctica profesional: dan los mejores cursos, dirigen y asesoran la mayoría de las tesis, y ofrecen al mundo la imagen de las artes universitarias, pero siempre de manera aislada, personal y limitada dentro de la Escuela. No se divulga su trabajo ni hacia afuera ni al interior de la comunidad.

Los mismos alumnos se enfrentan a las consecuencias de no saber qué hacen sus maestros y caen en la misma confusión de valoración del trabajo con lo que, si no se mueven e investigan por su cuenta y simplemente realizan la carrera que nuestra institución les ofrece, muchos egresan sin capacitación para enfrentarse a su campo de trabajo.

La Escuela tiene maestros y talleres de alta excelencia académica, pero están desarticulados, y los alumnos llegan a ellos por casualidad. Así tenemos una institución que tiene a la vez un nivel muy bueno y muy malo, y ambos coexisten regidos por criterios burocráticos. En estos años no se ha estimulado la conformación de una planta docente sólida, no se ha promovido a los maestros de calidad, ni se ha invertido en la formación de nuevos profesores. Los maestros jóvenes tienen más de 10 años de antigüedad, en su mayoría con plazas de asignatura interinas, y no se busca formar nuevos docentes. Ni siquiera está permitido que los alumnos realicen su servicio social como ayudantes de los profesores. No se piensa en el futuro; para la administración es de más utilidad obligar a los alumnos a hacer servicios sociales que le sirvan como acuerdos políticos con otras instituciones.

Desde que la ENAP se ubica en Xochimilco, todos los directores de la escuela han provenido del postgrado. Con ello se añade un problema más, pues por lo general no conocen la escuela, ya que ambas dependencias no suelen comunicarse. Además todos han salido del campo del Diseño, con maestrías en artes, pero la mayoría sin práctica profesional en ese campo. Esto ha sido positivo para el desarrollo de la Licenciatura de Diseño y Comunicación Visual, y tal vez ha sido una de las causas de que esta carrera pudiera renovar, aunque tarde, sus planes de estudio, sin embargo ha sido muy dañino para la Licenciatura de Artes Visuales que ha quedado paralizada en todos estos años.

Por otro lado, cabe mencionar que la administración por sí sola es incapaz de plantear un programa de investigación y difusión, con lo que rara vez se conocen los

resultados de nuestro trabajo académico. Ni siquiera en el interior de la Escuela y, otra vez, no son claros los criterios de valoración para su elaboración y promoción. Así que estas áreas suelen subordinarse, como el resto, a negociaciones políticas internas, disfrazadas por comisiones académicas al servicio de la dirección y desvinculadas de otros cuerpos académicos, a los cuales rendir cuentas. Ni las comisiones ni las coordinaciones académicas tienen la capacidad de decisión de las autoridades administrativas, y sus propuestas son tomadas a discreción por los intereses coyunturales de la dirección. No se parte de un consenso académico colegiado sino de los criterios centralizados en la administración.

La dirección de la Escuela, encargada de coordinar y activar el trabajo académico, se ha enfrentado a una escuela fragmentada que acostumbra funcionar simplemente por el orden administrativo y el juego de intereses particulares de grupúsculos internos. Con la falta de un acuerdo académico y de un discurso profesional propio, se ha apoyado en el cuerpo burocrático y no ha sabido plantear las políticas académicas integradoras, en función de nuestro sentido: el compromiso universitario con nuestro país y con el mundo de cultivar las artes plásticas con alta excelencia académica, a través de la docencia, la investigación y la difusión. Es en torno a ese objetivo que se puede reunir nuestra comunidad, el cual implica un diálogo interno y externo en el que se manifieste y promueva el trabajo de calidad por su efectividad en los contextos en que se desarrolla, por su aportación a la sociedad que servimos.

PLAN DE TRABAJO

A partir de nuestro diagnóstico concluimos que resulta necesario fomentar la vinculación de la Escuela con la academia, la administración, las licenciaturas y el posgrado, esto es de forma interna, y con la Universidad, con la ciudad, con el país, con Latinoamérica y con el mundo, es decir, de forma externa. Todo ello sobre la base de una actividad docente y profesional de las artes plásticas con calidad. También hay que considerar que se deben academizar las acciones administrativas en la medida de su carácter, integrando funciones que hasta ahora se consideran burocráticas dentro de las actividades académicas, como dar un lugar especializado a los administrativos de carrera, que de acuerdo con sus capacidades tendrán funciones que se subordinarán a las decisiones de los cuerpos académicos. Para conseguirlo, lo primero es organizar el intercambio académico interno, activar el trabajo colegiado y poner el debate a la

altura del medio profesional, así como crear mecanismos de valoración académica y artística coherentes con la realidad local y global actual.

La Escuela tiene una planta docente que en su conjunto podría conformar un proyecto educativo de calidad; contamos con profesores capacitados en su área: artistas y teóricos con una producción sólida y presencia profesional, técnicos especialistas en su oficio y profesores que han destacado por sus métodos pedagógicos. Más de la mitad tiene un alto nivel académico y una parte considerable del resto podría elevarlo si tuviera las motivaciones y coordinación de la Escuela para hacerlo. Son los problemas de desvinculación interna y externa, de valoración académica y de burocratización de la administración los que lo impiden, por lo que nuestro plan de trabajo parte de ahí.

El principal sentido es vincularnos en la creación de un discurso cultural que contribuya a la sociedad, desde la práctica y la teoría del arte y la pedagogía, a partir del acuerdo de cumplir nuestras metas académicas de la mejor manera posible y por el bien común. Se trata de conseguir un acuerdo académico integrador que nos permita reunir la calidad técnica, formal y conceptual, en un orden, con la coherencia que nos da el ejercicio profesional de las artes plásticas. Para llegar a ese acuerdo es necesario fortalecer las estructuras académicas y motivar el encuentro de los profesores.

LOS PLANES DE ESTUDIO

La elaboración de los nuevos Planes de Estudios podría ser precisamente uno de los mecanismos más útiles para ello. En esta reelaboración debe plantearse un cambio profundo, una refundación, a partir del trabajo colegiado de todos los profesores. Sin embargo, para que se dé un cambio así, es necesario concebir formas diferentes de hacer el trabajo colegiado. Repetir las estructuras divididas por disciplinas no lo motiva, hay que fomentar la reunión interdisciplinaria en torno a propuestas de investigación, difusión y docencia; es decir, crear un Plan de Estudios suficientemente abierto y móvil como para que se puedan integrar todas las propuestas de calidad que integre cualquier grupo académico. En esta organización se debe motivar también la realización de proyectos que integren a otros universitarios y a profesionales de las artes visuales.

Para activar la integración en todas las áreas de la Escuela se debe hacer una convocatoria de proyectos de grupos de profesores que fomenten investigación,

docencia o difusión, conformados sobre sus intereses académicos, en función de llevar a la práctica un nuevo Plan de Estudios. En su conformación hay que promover la creación de equipos autogestivos con el requisito de integrar, en torno a sus objetivos académicos, tanto el trabajo teórico como el práctico. Las propuestas tendrían que ser evaluadas por Comisiones mixtas, de profesores de la Escuela y profesionales externos, de alto nivel académico.

La organización administrativa de la Escuela debe surgir de la docencia, desde el trabajo colegiado en el orden de un nuevo Plan de Estudios, por lo que es imprescindible imaginar uno para hacer un proyecto de organización académica. Pensamos que se puede estructurar, partiendo del vigente y considerando a los profesores que imparten las asignaturas actuales, de la siguiente manera:

El primer año se planteará como un propedéutico para la selección de los alumnos. La evaluación final se dará en una reunión plenaria de los profesores del grupo, que emitirán por acuerdo una misma calificación, los alumnos reprobados no podrán pasar al segundo año, pero tendrán derecho a repetir el año cuantas veces lo deseen. Sería recomendable que la selección parta tanto del desenvolvimiento académico y creativo del estudiante en el curso (el reconocimiento de sus cualidades), como de la evaluación de un proyecto de trabajo, desarrollado durante el segundo semestre y para realizar en el segundo año, en el que se plantee una primera aproximación a la investigación plástica: El plan de desarrollo de un proyecto práctico en una disciplina con una propuesta formal y una investigación teórica básica, con una temática, objetivos y bibliografía. Se puede partir de las asignaturas existentes para la concepción de las nuevas: Teoría e Historia del Arte hay que dividirla en una de Teoría y otra de Historia; la de Dibujo se mantendrá integrando a las de Principios del Orden Geométrico y Diseño Básico; Educación Visual se dividirá en el Taller de Creatividad Plástica y en el Taller Disciplinario. Además se dará un Taller de Lectura y Redacción. Los alumnos deberán tener un solo salón-taller en el que podrán desarrollar y dejar sus trabajos. El Taller Disciplinario se elegirá por el alumno en el momento de su inscripción, a partir de esto se conformarán los grupos, que tendrán cada uno un taller común al que se integrarán los alumnos por afinidad e interés.

El segundo año mantendrá la seriación de las asignaturas de Dibujo, Historia del Arte, Teoría del Arte y del Taller de Lectura y Redacción. El Taller Disciplinario puede ser escogido libremente por cada alumno, manteniendo los talleres las dinámicas que se usan actualmente. Será necesario incluir disciplinas que no se

imparten todavía en la carrera, como medios electrónicos y medios alternativos. Es importante que ahora los alumnos sin un salón fijo tengan libre acceso a su Taller y que encuentren en ese espacio su centro de trabajo permanente, y en el que puedan dejar sus trabajos. Además se integrarán: un Taller de Órdenes Visuales, dedicado al estudio y experimentación con la historia de la composición de la forma en los diferentes medios y contextos en los que se presentan, y un Taller Interdisciplinario, en el que se trabajaran proyectos que integren varias disciplinas de las dos carreras de la Escuela. Los Talleres Interdisciplinarios serán cambiantes, integrarán proyectos de un semestre o un año de duración, y sus contenidos serán resultado de propuestas de equipos de profesores; cada año se publicará la lista de Talleres que los alumnos podrán elegir y se abrirán los que tengan un cupo mínimo de 15 estudiantes. Es recomendable que en todas las asignaturas se les solicite a los alumnos breves investigaciones y experimentaciones específicas, tanto prácticas como teóricas. En los Colegios Académicos horizontales (Ver abajo COLEGIOS) se decidirá un tema general de investigación semestral común, a partir de la reflexión de las necesidades académicas de los estudiantes y de los intereses mostrados en los proyectos.

El tercer año mantendrá las asignaturas de los Talleres Disciplinarios optativos y dará continuidad a las asignaturas, pero con un contenido más especializado y de actualidad; así se impartirán: un Taller de Dibujo y Conceptualización Visual, Historia del Arte Contemporáneo y Teoría del Arte Contemporáneo. Los Talleres Interdisciplinarios que se ofrecerán para este nivel serán de mayor complejidad, integrando más disciplinas, tanto de la Escuela como del resto de la Universidad, e incluso podrán contar con profesores invitados. Además se abrirá la posibilidad al alumno de llevar una asignatura optativa de cualquier Licenciatura, a partir de la relación de su estudio con su proyecto artístico. Los alumnos elegirán un Taller, ya sea Disciplinario o Interdisciplinario, en el que desarrollarán una investigación, asesorada por el profesor del Taller y por el de alguna asignatura teórica.

El cuarto año se especializará en las prácticas profesionales de las artes plásticas. En ese año los alumnos deberán ser capaces de producir un trabajo profesional. Las asignaturas se organizarán en tres áreas básicas: Docencia, Investigación y Difusión. Los alumnos escogerán una asignatura optativa de cada área, o de manera justificada de alguna otra dependencia universitaria, y también uno de los Seminarios de Investigación, coordinados en el área de investigación, en ellos se debe encaminar el proyecto teórica-práctico de los alumnos por medio de un director y el trabajo libre de

los alumnos en cualquier Taller de la Escuela o Centro de Investigación y Producción, de acuerdo con las necesidades de cada uno, orientando el trabajo a la realización de la tesis. Los Seminarios serán de Arte y Sociedad, Arte y Comunicación y Arte, Ciencia y Tecnología; funcionarán como el centro de tutoría de los proyectos práctico-teóricos de los alumnos, quienes comenzarán a desarrollar investigaciones semestrales sobre temas vinculados a su proyecto profesional. Los alumnos elegirán a un tutor adjunto de alguna de las asignaturas optativas que estén cursando.

Algunas de las asignaturas optativas, que finalmente tendrán que ser resultado de la propuesta de los maestros y las necesidades de los alumnos, pueden ser:

- **Difusión Cultural:** Curaduría, Museografía, Diseño Editorial, Medios de Comunicación, Mercado del Arte, Publicidad, Gestoría.
- **Investigación:** Taller de Análisis y Crítica de Arte, Seminario de Investigación de Historia del Arte, Taller de Investigación Documental.
- **Docencia:** Seminario de Arte y Educación, Pedagogía del Arte.

En el noveno semestre los alumnos se reunirán en grupos de 15 estudiantes por afinidad de proyectos, dedicados a realizar una publicación colectiva a partir del desarrollo de los proyectos trabajados el año anterior. Cada grupo tendrá un coordinador y dos asesores, que serán, de ser posible, sinodales en su examen profesional, y trabajarán en los Centros de Investigación y Producción de los que hablaremos más adelante. Los grupos serán conformados por el Colegio de Investigación, y cada uno concluirá su carrera con un trabajo profesional, una exposición o un libro publicado con el apoyo de la Escuela.

Este Plan surge de la Licenciatura de Artes Visuales, pues resulta prioritaria su actualización, pero pretende abrir puentes de comunicación con la Licenciatura de Diseño y Comunicación Visual, vinculando asignaturas comunes, como Dibujo, y promoviendo el trabajo en talleres de ambas carreras: en los Talleres Interdisciplinarios y en las optativas y Seminarios de Tesis del cuarto año. La Licenciatura de Diseño y Comunicación Gráfica puede reorganizar su propio Plan de Estudios de una manera similar, con el fin de que permita la equivalencia de Colegios y el trabajo común en ciertas asignaturas, Talleres y Centros de Investigación y Producción.

Dentro de los Talleres Disciplinarios hay que mantener la organización de

los Colegios de Gráfica, Pintura, Escultura y Diseño Gráfico. Este último debe ser enriquecido con los talleres que se imparten en la carrera de Diseño y Comunicación Visual, que pueden ser compartidos, como todos los que capacitan en el uso de los medios electrónicos y de imagen en movimiento, así como uno específico de Diseño Gráfico, entendiéndolo como un medio de las Artes Visuales.

Obviamente, ésta es una estructura general y lo más importante será la aportación de contenidos que hagan los maestros de manera colegiada. Será necesario que en esa actualización de contenidos se incluyan los medios contemporáneos, como un desarrollo de los medios tradicionales, de manera que existan asignaturas como Instalación, en el área de Escultura, o Neográfica, en la de Gráfica. Estas asignaturas serán también Talleres compartidos con la Licenciatura de Diseño y Comunicación Gráfica.

EL PLAN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Este Plan de Estudios se conformará con una estructura de sistemas de tutoría compuestos por cuerpos temáticos de líneas de investigación, que buscarán reforzar especializaciones de la actividad profesional de las artes. Cada año se hará una oferta de cursos y tutorías estructurados con proyectos temáticos desarrollados en las tres líneas de investigación: Docencia, Investigación y Difusión. Las actuales orientaciones de Pintura, Grabado, Escultura y Diseño funcionarán como opciones abiertas de Taller para los alumnos, en función del desarrollo de sus proyectos personales, Arte Urbano será un Taller Interdisciplinario, que puede ser acompañado de otros como Arte Terapia, Arte Acción, etc. Los Talleres y Centros Investigación y Producción de toda la Escuela se abrirán a los proyectos específicos de los alumnos, seleccionados por tutores de las tres líneas básicas, junto con los maestros de los talleres.

El posgrado favorecerá el trabajo personal de cada estudiante, desarrollando un proyecto bajo la tutoría de por lo menos un artista, de un teórico y de un especialista en las áreas de Difusión, Docencia o Investigación. Es importante que cada alumno tenga espacios personales de trabajo, sustentados a partir de un proyecto, para desarrollar su investigación sin subordinarse necesariamente a una sola disciplina. La Escuela debe buscar la manera de ofrecer este tipo de espacio a los estudiantes del posgrado que lo ameriten, por lo que abrirá un concurso para otorgar el mayor número de espacios a proyectos específicos en función de una evaluación colegiada

de las propuestas y de su desarrollo. A la vez, las actividades en Seminarios y Talleres fomentarán la investigación colectiva. En el sistema de tutorías se integrarán asesores externos coyunturales, invitados de manera ex profesa a partir de la investigación de los alumnos. Estos asesores invitados serán artistas y especialistas de reconocida labor nacional e internacional.

INTEGRACIÓN DE ESPACIOS DE LAS LICENCIATURAS Y EL POSGRADO Y CREACIÓN DE LA EX ACADEMIA COMO UN CENTRO DE DOCUMENTACIÓN, DIFUSIÓN Y REFLEXIÓN DE LAS ARTES PLÁSTICAS

Las dificultades del plantel de San Carlos, la ubicación en el centro, su entorno de vendedores ambulantes y su condición de edificio histórico, así como la necesidad de integrar a las Licenciaturas con el Posgrado y la urgencia de un espacio importante de difusión de nuestro acervo y de la producción plástica universitaria, hacen pensar en vincular espacialmente al Posgrado, integrando sus talleres en el campus Xochimilco y dejando las instalaciones del centro fundamentalmente para cursos teóricos, curriculares y de Educación Continua, de alto nivel académico, y también como espacio de exhibición.

Uno de los objetivos será consolidar el espacio de la antigua academia de San Carlos como un importante lugar de exposiciones de arte contemporáneo, que de salida a la producción artística de nuestra comunidad y la relacione con el medio profesional, a la vez que se convierta en un centro importante para la reflexión teórica del arte actual.

Cabe destacar que al integrar las actividades del Posgrado a las instalaciones en el campus Xochimilco se evitará la división de la Maestría y la Licenciatura por la mera distancia geográfica, a la vez se hará de ese espacio un centro de divulgación y difusión de las artes, aprovechando el acervo y el patrimonio vivo de las artes universitarias.

Se fomentará una relación con instancias externas a la Universidad, como puede ser la Fundación del Centro Histórico, para la obtención de talleres personales y colectivos, por proyecto, de los estudiantes, a la vez que se ofrecerán los Talleres

ampliados de la locación de Xochimilco. El hecho de que algunos cursos teóricos de las Licenciaturas se impartan en el centro liberará varios espacios, además hay que incentivar la posibilidad de compartir cursos y talleres con otras dependencias universitarias, especialmente las Facultades de Arquitectura y de Filosofía y Letras, así como el Instituto de Investigaciones Estéticas. Para esto se tiene que favorecer la realización de proyectos comunes tanto en las instalaciones de la Ex Academia como en los espacios de cada instancia; lo que sin duda redundará en la mutua alimentación y en la generación del proyecto de Centro en San Carlos.

Los resultados académicos y artísticos de la Maestría serán ampliamente difundidos por la Coordinación General de Difusión Cultural de la Escuela.

LOS COLEGIOS Y COORDINACIONES

Tomemos este anteproyecto de Plan de Estudios de Artes Visuales como modelo para la reorganización escolar. A partir de éste se organizarán los Colegios y en torno a dos criterios de comunicación académica para garantizar la coherencia y desarrollo de los contenidos: el de coordinación horizontal, que reunirá a los profesores por año escolar, y el de coordinación vertical de áreas de estudio.

Los Colegios Horizontales serán:

- Primer Año.
- Segundo Año.
- Tercer Año.
- Cuarto Año y Titulación.
- Primer Año de Posgrado.
- Segundo Año de Posgrado.

Los Colegios Verticales serán:

- Escultura (Talleres Disciplinarios).
- Diseño Gráfico (Talleres Disciplinarios).
- Gráfica (Talleres Disciplinarios).
- Pintura (Talleres Disciplinarios).

- Teoría e Historia del Arte.
- Dibujo.
- Difusión Cultural.
- Investigación.
- Docencia.

Los Talleres Interdisciplinarios, así como los Seminarios del Cuarto año, los proyectos de Titulación, y los Centros de Producción, se integrarán a los Colegios de Difusión, Docencia e Investigación. Asimismo las propuestas de tutorías del posgrado deberán integrarse a estas tres áreas.

Para garantizar la comunicación horizontal y vertical de los estudios, los profesores participarán en dos colegios: el de su año y el de su disciplina de estudio. Tendrán reuniones bimestrales en cada uno.

De manera similar se buscará la conformación de Colegios a partir del Plan de Estudios de Diseño y Comunicación Visual. Será importante una actualización que encuentre más coordinación con Artes Visuales. Tentativamente, a partir de los planes actuales, y para comprender la organización académica que proponemos para la Escuela, podemos pensar en los siguientes Colegios de Diseño y Comunicación Visual:

Los Colegios Horizontales serán:

- Primer Año.
- Segundo Año.
- Tercer Año.
- Cuarto Año y Titulación.
- Primer Año de Posgrado.
- Segundo Año de Posgrado.

Los Colegios Verticales serán:

- Audiovisual y Multimedia.
- Diseño Editorial.
- Fotografía.

- Ilustración.
- Simbología y Diseño en Soportes Tridimensionales.
- Teoría e Historia de la Imagen, el Diseño y el Arte.
- Dibujo.
- Difusión Cultural.
- Investigación.
- Docencia.

Cada uno de estos 31 Colegios elegirá un jefe, a través de la propuesta de una terna de la que el Director elegirá un jefe con el consenso de sus asesores, con una permanencia de dos años reelegible, que a la vez será su representante en el Consejo Académico Interno. También, en el caso de los Colegios conformados por más de 7 profesores, designarán a tres responsables de las áreas de Investigación, Docencia y Difusión, que se encargarán de comunicar el trabajo de las asignaturas con las tres Coordinaciones Generales.

La coordinación académica y administrativa de las acciones de los colegios será responsabilidad de los coordinadores de cada carrera y del posgrado, primero, y luego de la División de Estudios Profesionales, Posgrado y Secretaría Académica. La Coordinación trabajará con los Colegios de su carrera y se relacionará con la División de Estudios Profesionales, que se dedicará a coordinar a las dos carreras. La Secretaría Académica coordinará las actividades académicas de las carreras y el posgrado con la actividad administrativa y general que realiza la Secretaría General.

Es necesario fortalecer las coordinaciones académicas de Licenciatura y Posgrado, para que cada coordinador tenga los recursos y capacidad de decisión para dialogar con todos los profesores y apoyar los proyectos académicos. Cada Coordinación tendrá un Secretario Técnico, que repartirá el trabajo para que el Coordinador, que asistirá a todas las reuniones de Colegio de su carrera; también tendrá el trabajo administrativo de organizar tiempos y espacios de la actividad académica.

EL CONSEJO ACADÉMICO INTERNO

Se creará un Consejo Académico que tenga una representación amplia de los profesores, de alumnos, de universitarios y de profesionales de las artes plásticas y la

cultura. Será el encargado de elaborar las líneas académicas de trabajo y de evaluación en tres áreas, dividido en Comisiones de Docencia, Investigación y Difusión. Los objetivos de este Consejo serán la creación de vínculos internos y externos del trabajo académico de la Escuela y de criterios de valoración y promoción profesional para mejorar el nivel de nuestras labores.

El Consejo Académico Interno incluirá tanto a los académicos de la Escuela, los jefes de Colegio y de los Departamentos que existen en la Escuela, como a universitarios de otras dependencias y profesionales destacados. También se integrará a este Consejo un representante de los alumnos por cada año escolar.

El Consejo será presidido por el Director, con el apoyo de los Secretarios General, Académico y Administrativo, y los Coordinadores de las licenciaturas y el posgrado. Tendrá reuniones plenarias trimestralmente, dos de ellas con la presencia del Consejo Técnico.

Para el trabajo cotidiano el Consejo Académico Interno se dividirá en tres Comisiones: de Docencia, Investigación y Difusión; las que conformarán los equipos de esas Coordinaciones Generales.

LAS COORDINACIONES GENERALES DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y DIFUSIÓN CULTURAL

Se conformarán tres Coordinaciones Generales de Docencia, Investigación y Difusión Cultural, para determinar las directrices de cada área, que serán dirigidas por el Coordinador de cada una con el apoyo de las Comisiones del Consejo Académico Interno. Los Coordinadores deberán tener un perfil de alta calidad en su desempeño académico y profesional; trabajarán en el equipo básico de la administración, junto con el Director, Secretarios y Jefes de División. El Centro de Extensión Centro (Ex Academia de San Carlos) y el Centro de Extensión Taxco tendrán relación con las tres Coordinaciones.

Se revalorará la función académica de los Departamentos de la Escuela, integrándolos dentro de estas Coordinaciones, así como conformando sus jefaturas con miembros del Consejo Académico Interno, que a la vez está integrado por jefes de Colegio y asesores externos. Esto es muy importante pues se integrarán plenamente al orden académico y se adelgazará la burocracia. Será conveniente que la mayoría

de estos trabajos sean realizados por profesores de Carrera de Tiempo Completo y de Medio Tiempo: Aprovechar a los que ya lo son y fomentar la creación de plazas, otorgadas por criterios académicos y artísticos. En el caso de los profesores de Asignatura y de Medio Tiempo que se integren a la jefatura de Departamentos contarán con la posición administrativa, y los de Tiempo Completo serán comisionados para realizar estas labores.

LA COORDINACIÓN GENERAL DE DOCENCIA

La Docencia es un área que debe pensarse con relación tanto en las metodologías pedagógicas como a la cualidad de nuestras disciplinas creativas, como sistemas de conocimiento y aprendizaje en todos los niveles educativos.

Esta Coordinación se encargará prioritariamente de la actualización de los Planes de Estudios. A la vez dirigirá el sentido docente de sus departamentos desde el acuerdo Colegiado.

Se integrarán a la Coordinación de Docencia los Departamentos de Servicio Social, Educación Continua y el Taller Infantil de Artes Plásticas. El Servicio Social será considerado parte de la formación académica del estudiante, por lo que tendrá un tutor elegido entre los profesores, coordinados por este Departamento que promoverá los programas más cercanos a los objetivos académicos de las tres Coordinaciones. El Departamento de Educación Continua se encargará de organizar en el interior de la Escuela y en el Centro de Extensión Centro (San Carlos) cursos de alto nivel que se dirijan tanto a ex alumnos, profesores y público especialista, como a complementar la formación de los alumnos. También tendrá un nuevo Departamento de Intercambios Académicos que fomentará matrículas compartidas con otras universidades, informará y tramitará becas; anualmente hará una oferta de cursos para apoyar a las universidades y escuelas del país y conseguirá intercambios de profesores y alumnos con el extranjero. Asimismo llevará los programas de apoyo de DGAPA y realizará un programa de evaluaciones de los cursos con encuestas a los alumnos.

La Coordinación General de Docencia tendrá como proyecto especial el Taller La Colmena, que se llevará a cabo en la Ciudad Universitaria.

LA COLMENA

Es un Taller de integración interdisciplinaria que se propone para realizarse en colaboración con la Facultad de Arquitectura, en el espacio del Sótano. La Colmena será un taller con ciclos anuales, impartido por artistas invitados de reconocido prestigio. Cada año tendrá por lo menos 12 profesores invitados en una estructura de cursos de 3 meses, que se relacionarán temáticamente con seis contenidos quincenales. Entre los profesores se invitarán a universitarios de diversas áreas del conocimiento vinculados a artistas. Este Taller realizará una selección anual de sus alumnos, a partir de una convocatoria dirigida a estudiantes y ex alumnos de las licenciaturas y el posgrado de la Escuela, así como de la Facultad de Arquitectura y de carreras afines de la Universidad. Este proyecto será un centro de vinculación de la Escuela con la Ciudad Universitaria y con el medio profesional. Con el tiempo este programa podría crecer y se podría plantear hacer Colmenas en San Carlos y en el Centro de Extensión Taxco.

LA COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN

Es necesario concebir a la investigación como un área tanto teórica como práctica, y considerar los proyectos de producción creativa como investigaciones, a las que hay que dotar de criterios de evaluación profesional propios del trabajo de arte.

Se integrarán a esta Coordinación los Departamentos de Biblioteca, Fototeca y Acervo; así como Investigación, que deberá coordinar, promover y evaluar las investigaciones que realizan los profesores de carrera.

Será un proyecto prioritario de esta Coordinación la consolidación y creación de los Centros de Investigación y Producción.

CENTROS DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN

Cada Colegio de los Talleres Disciplinarios de Artes y de las orientaciones de Diseño tendrá, por lo menos, un Centro de Investigación y Producción que se dedicará a la investigación en su campo. También se procurará que los Colegios de Docencia, Investigación y Difusión integren Centros con propuestas interdisciplinarias.

Así a los actuales talleres de Producción Gráfica “Carlos Olachea” y de Gráfica Digital se sumarán talleres de producción de Pintura, Escultura, Medios Electrónicos y Medios Múltiples. Integrarán en su labor tanto a los proyectos de la comunidad escolar, dando prioridad a los trabajos de tesis, de profesores y de artistas invitados. Buscarán la realización de investigaciones que se integren al mundo, con un nivel y una distribución profesional. También se conformará un Centro de Documentación de Arte Contemporáneo, que se ubicará en las instalaciones del centro, en el que se resguarde prioritariamente la documentación visual de las investigaciones plásticas de los artistas universitarios, y así conservar la memoria de la producción de los profesores, alumnos y ex alumnos de la ENAP, y en general de los artistas cercanos a la Universidad.

LA COORDINACIÓN GENERAL DE DIFUSIÓN CULTURAL

La Difusión debe contemplarse como parte integral del proceso artístico; es la contextualización del arte y su lectura lo que le da significado, por lo que los medios de comunicación con el público son parte de las artes.

Las actividades de Difusión Cultural deberán tener una orientación distinta hacia el interior de la escuela y hacia el exterior: Hacia el interior llevar manifestaciones artísticas de afuera y llevar hacia el exterior las que se producen en la Escuela.

Se integrarán a esta Coordinación las galerías, publicaciones, la imprenta, y los programas de extensión académica, radio, televisión, internet, y en general proyectos de difusión de la creación en la Escuela y las artes plásticas en general. Asimismo realizará la edición de una colección de libros de artistas universitarios y se encargará de la distribución de las publicaciones de la ENAP, además creará acuerdos con las dependencias universitarias para difundir la producción de la Escuela.

También contará con un Departamento de Curaduría que ofrecerá exposiciones a otras instituciones en las que integre las artes plásticas universitarias a contextos profesionales y académicos del arte actual.

Será un proyecto prioritario de esta Coordinación la edición de una nueva época de la Revista de la ENAP.

LA REVISTA DE LA ENAP

Es importante la realización de una Revista, que sirva como medio de difusión e integración de los proyectos artísticos de la Escuela, a la vez que sea responsable de generar un discurso universitario de las artes plásticas.

Es conveniente retomar el proyecto de Revista de la ENAP, que debe ampliar su participación en el medio profesional de las artes nacionales, latinoamericanas e internacionales, a través de una estrategia de distribución global. Su publicación será tanto impresa como por medio de un sitio web.

Este proyecto contribuiría a integrar el trabajo de todas las áreas de la Escuela: Será alimentado por los resultados de todos los Colegios, incluyendo el trabajo de profesores, alumnos y vínculos que éstos hagan con especialistas externos de otras universidades y en general del medio profesional. El Director de la Revista trabajará con las cuatro Coordinaciones Generales y con un Consejo Editorial mixto, en el que participarán tanto profesores representativos de las diversas áreas de la Escuela como universitarios y profesionales de otros ámbitos. Este proyecto será uno de los centros de cruce en la creación de una obra conjunta entre académicos, alumnos, universitarios y activistas del arte de calidad. Para su realización se fomentará la colaboración de diversas dependencias universitarias, como son el Instituto de Investigaciones Estéticas, la Facultad de Arquitectura y la Facultad de Filosofía y Letras y de todas las Licenciaturas y Centros de formación artística, así como instituciones del medio universitario y profesional nacional y global, sectores con los que se conformará un Consejo Editorial. La Revista de la ENAP será dirigida por la Coordinación General de Difusión Cultural de la Escuela.

LA COORDINACIÓN GENERAL DE VINCULACIÓN Y PROYECTOS ESPECIALES

Será creada a la vez una Coordinación de Vinculación que se encargará de dar cauce a las necesidades de vinculación con la sociedad. Trabajarán con las tres Comisiones del Consejo Académico Interno para motivar y facilitar la realización de proyectos especiales, que se relacionen profesionalmente fuera de la Escuela: tanto proyectos de exposición como intervenciones de arte y diseño en espacios públicos, programas de colaboración educativa y, en general, obras profesionales, a partir de intercambios

con instituciones públicas y privadas, realizadas por equipos de profesionales, académicos y alumnos de los maestros.

Esta Coordinación trabajará directamente con las otras tres, para coordinar esfuerzos y necesidades en la realización de los proyectos. Asimismo tendrá relación directa con los Centros de Extensión del Centro y de Taxco.

Además de crear acuerdos interinstitucionales, esta Coordinación se encargará de colaborar con la Secretaría Administrativa para conseguir la producción de los proyectos.

El perfil de este Coordinador debe ser el de un gestor cultural, capacitado para la búsqueda de fondos y producción de eventos especiales, con conocimiento de la situación universitaria, nacional y global, actual.

INFRAESTRUCTURA

Para la realización de este proyecto será necesario hacer un reacondicionamiento del espacio. Por un lado restaurar el edificio de San Carlos, para darle su lugar como monumento histórico y centro de extensión cultural, y a la vez ampliar los Talleres del plantel Xochimilco y crear nuevos para integrar a los del posgrado y a los Centros de Investigación y Producción. Esto además implica un reordenamiento de los lugares, pues se necesitará liberar espacios de asignaturas en Xochimilco, y así organizar cursos con la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Arquitectura, tanto en sus planteles como en el de San Carlos.

Será conveniente que esta actualización de los espacios de la Escuela no se limite a los Talleres y que se rediseñe para mejorar su ambiente arquitectónico. Al hacerlo se tiene que considerar crear espacios de encuentro de la comunidad, como son las cafeterías, auditorios y galerías, que apoyen el espíritu de vinculación interna. Para concebir esto se buscará un acuerdo con la Facultad de Arquitectura.

Se necesitará adquirir equipo para actualizar los Talleres, especialmente de medios electrónicos.

También será necesario invertir en la Imprenta de la ENAP, pues este proyecto incluye un ambicioso programa de publicaciones.

Es muy importante la creación de Plazas de Carrera de Medio Tiempo y Tiempo Completo, otorgadas con criterios de evaluación rigurosos para crear y mantener una planta docente de alto nivel académico, comprometida con las actividades de la

Escuela.

CONCLUSIONES

Para academizar a la Escuela, vincularnos a través de nuestra misión fundamental de generar procesos de enseñanza-aprendizaje y con nuestra actividad profesional, es necesario comenzar por generar el trabajo colegiado y darles participación a los académicos en las actividades administrativas. Los Colegios se organizarán a partir, y a la vez, de los nuevos Planes de Estudios. Los Colegios se conformarán por año escolar y por áreas estudio, con lo que existirá coordinación académica horizontal y vertical. Cada Colegio tendrá un jefe que a la vez podrá ser jefe de Departamento (actualmente hay el mismo número de Departamentos en la ENAP), con lo que se vinculará la academia con la administración. Estos 31 jefes de Colegio, aproximadamente el diez por ciento de la planta docente, será parte de un Consejo Académico Interno que integrará profesionales universitarios y externos, con lo cual se garantizará la comunicación interna con el medio profesional. El Consejo Académico Interno se dividirá en tres Coordinaciones Generales que dirigirán los esfuerzos a la realización de nuestras tres tareas sustanciales: Docencia, Investigación y Difusión de la Cultura.

Para apoyar la vinculación profesional se creará una Coordinación General de Vinculación y Proyectos Especiales. Este Consejo establecerá criterios de evaluación académica y artística, que correspondan a nuestros objetivos universitarios en la realidad global actual, con el fin de apoyar el desarrollo de nuestros profesores y alumnos y su participación en los medios profesionales.

Esta coordinación general académica de la Escuela fomentará la integración de las dos carreras, encontrando puentes tanto en Talleres y Centros de Investigación y Producción, como en objetivos comunes en las cuatro Coordinaciones Generales. La vinculación de las Licenciaturas con el Posgrado se dará al compartir Colegios y desarrollar los programas de estudio de la Maestría como una consecuencia y especialización de los de las Licenciaturas. Por otro lado, la integración espacial de los Talleres del plantel de San Carlos al de Xochimilco contribuirán en gran medida a la comunicación de las Divisiones. También será útil la integración de todos los Colegios en las tres Coordinaciones Generales de las misiones sustantivas.

Se promoverá la vinculación académica con la Universidad abriendo el campo de asignaturas optativas hacia otras dependencias, buscando la realización de cursos,

talleres y proyectos comunes, particularmente con las Facultades de Arquitectura y Filosofía y Letras, y con el Instituto de Investigaciones Estéticas; así como invitando profesores de todos los ámbitos a participar en los Talleres Interdisciplinarios. El Taller de La Colmena funcionará como un punto de contacto de la Escuela con la Ciudad Universitaria, al ubicarse, de ser posible, en el Sótano de la Facultad de Arquitectura, para desarrollar proyectos interdisciplinarios integrados por el arte.

Se crearán programas de vinculación académica, de intercambio de profesores y alumnos, y de invitación a artistas y especialistas, para motivar la retroalimentación con universidades del país y del mundo.

Se conformará un proyecto de apoyo a las escuelas y universidades del interior del país para fortalecer sus programas de artes plásticas.

Se reforzará la investigación coordinando metodologías e integrando teoría y práctica de las artes plásticas. Se implementarán criterios de evaluación profesional y formas de comunicación de las investigaciones. Se estructurarán criterios de investigación en la realización de proyectos de creación y de su consecuente evaluación con parámetros profesionales. Se consolidarán y crearán Centros de Investigación y Producción, que desarrollen una actividad especializada en la producción profesional de teoría y práctica de las artes plásticas.

Las Coordinaciones Generales de Difusión Cultural y de Vinculación y Proyectos Especiales implementarán políticas de participación en los ámbitos académicos, profesionales y sociales, en los que se practican las artes plásticas; lo que se reforzará con una intensa actividad editorial, como es la realización de la revista y de una colección de libros de arte universitario, así como la promoción de exposiciones externas de la producción de la Escuela.

Se conformará el espacio de la antigua Academia de San Carlos como un centro de extensión en el que se difundan las investigaciones de las artes plásticas a través de exposiciones, cursos y seminarios, de alta calidad, integrando a diversas dependencias universitarias en colaboración con el Instituto de Investigaciones Estéticas y la Facultad de Arquitectura.

Con esto se pretende realizar un nuevo proyecto de Escuela a partir del intercambio académico, para el cultivo de las artes plásticas, entre la comunidad y la sociedad a la que nos debemos. Se partirá de los valores creativos e integradores que el arte aporta al mundo, de conciencia, voluntad y sensación, colectivos, pues el arte produce modelos de experiencia de vida que amplían las posibilidades de la

vivencia; para generar un discurso de las artes plásticas universitarias que aporte y se comunique efectivamente con la Universidad, el país y el mundo.