



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DOCTORADO EN ARTES Y DISEÑO
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

DESARROLLO DE UN SEMINARIO DE PINTURA CONTEMPORÁNEA
MEMORIA Y PROPUESTAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA PINTURA

Tesis que para optar por el grado de
Doctora en Artes y Diseño

Presenta
Diana Eliza Salazar Méndez

Tutora Principal
Dra. Ma. del Carmen López Rodríguez
Facultad de Artes y Diseño

Comité Tutorial
Dra. Elizabeth Fuentes Rojas, Facultad de Artes y Diseño
Dra. Alfia Leiva Del Valle, Facultad de Artes y Diseño
Dra. Laura González Flores, Instituto de Investigaciones Estéticas
Dr. Julio Chávez Guerrero, Facultad de Artes y Diseño

Ciudad Universitaria, CDMX, septiembre de 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradezco el invaluable apoyo que me brindaron en la elaboración de esta tesis:

A la Dra. María del Carmen López Rodríguez, quien no solo dirigió esta investigación, sino que ha atestado, desde el primer día de clases en la licenciatura, todo mi trayecto como estudiante, profesora y pintora. Gracias Carmen.

A la Dra. Elizabeth Fuentes, la Dra. Laura González, la Dra. Alfia Leiva y el Dr. Julio Chávez, quienes hicieron oportunas y enriquecedoras observaciones al texto y siempre me animaron con sus comentarios.

A mis Ginas, siempre solidarias y amorosas, su apoyo es mi gran fortaleza.

A mi padre, el Maestro Ignacio Salazar, de quien no sólo aprendí el amor por la pintura y la docencia, sino quien ha guiado, con su ejemplo e inteligencia, esta gran travesía.

A los tantos alumnos del Taller 125 que tan generosamente han colaborado con su talento y creatividad para compilar tantas obras, a lo largo de más de diez años.

A Rodolfo Peláez por su ayuda con la corrección de estilo y a Emmanuel Reyes por salvarme y apoyarme con la formación y el diseño editorial para que quedara tan bello el documento.

*A los ochenta y seis años, cuando dibujaba un trozo de Giotto,
Ingres contestó a alguien que le preguntaba por qué: "Para aprender".*

BOYER D'AGEN

*La educación es el arma más poderosa que puedes utilizar
para cambiar el mundo.*

NELSON MANDELA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
Algunas consideraciones sobre la educación artística en la actualidad.	13
El propósito de este texto.	14
PRIMERA PARTE.	
VISIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	
1. LOS ARTISTAS Y SUS MODELOS DE ENSEÑANZA	19
1.1. El taller del artista como primer modelo de enseñanza	19
Las escuelas de artistas	21
1.2. Las academias de arte	22
Las academias del Renacimiento	22
Las academias del Barroco	24
Academias decimonónicas	27
1.3. Escuelas modernas: modelo alemán y ruso	29
2. MODELOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DERIVADOS DE OTRAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO	35
2.1. El modelo cognitivo	35
2.2. La educación artística como disciplina	42
2.3. El modelo expresionista	48
2.4. El modelo posmoderno	49
3. CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	53
3.1. ¿Qué significa enseñar?	53
3.2. ¿Se puede enseñar a pintar?	54
3.3. ¿Entonces, qué se puede enseñar en una Facultad de Artes?	55
3.4. Lo que se enseña en el Seminario de Pintura Contemporánea	56
3.5. La herencia estructural de la modernidad	57

**SEGUNDA PARTE:
LA PROPUESTA DEL SEMINARIO**

4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS DEL SEMINARIO DE PINTURA CONTEMPORÁNEA	69
4.1 ¿Para qué pintar?	69
4.2. El Seminario de Pintura Contemporánea en sus inicios	70
4.3. El Seminario de Pintura Contemporánea y su inserción en la vida académica universitaria	71
4.4. Modelo didáctico del Seminario de Pintura Contemporánea	72
5. TREINTA TRABAJOS PARA UN TALLER DE PINTURA	77
LA PINTURA COMO OBJETO	
El bastidor: su estructura y construcción	
1. Cómo construir un bastidor y revisión de Las espigadoras de Millet	83
2. Cómo construir un bastidor y revisión de la escultura de Bernini	87
Estructuras compositivas en la pintura	
3. Revisión de nociones espaciales en la pintura, a partir de un cuadro de Eric Fischl	93
4. Construcción plástica a partir de un cuadro de Eric Fischl	97
Elementos compositivos.	
5. La línea y la atención	103
6. Ritmo	107
7. Movimiento	113
8. Relieve	117
9. Espacio	121
10. Textura	125
SUPERFICIES Y SOPORTES	
Soportes no convencionales para la pintura.	
11. Pintura sobre cerámica y retrato de un animal	131
12. Pintura sobre cobre y retrato de un político.	135
13. Pintura de un árbol sobre mármol.	141
14. Pintura sobre acrílico y naturaleza muerta de mi cocina.	145
15. Autorretrato con silla pintado sobre acrílico.	151

Comenzar el cuadro y olvidar la tela en blanco.	
16. Composición a partir de una base de color no convencional	157
17. Composición a partir de una tela estampada.	161
CONOCER- RECONOCER	
Yo.	
18. Autorretrato al término del primer curso	163
19. Autorretrato al óleo.	169
20. Autorretrato simbólico con un objeto personal	175
21. Todo yo de perfil	181
Los otros.	
22. Retrato de un compañero(a).	187
23. Palimpsesto de un compañero(a) en tres tiempos	191
24. Retrato de mi madre	197
25. Retrato de mi padre	203
Revisiones del desnudo.	
26. Construcción de un desnudo	209
27. Desnudo en tres tiempos.	215
Revisiones de la naturaleza muerta.	
28. Estudios de una silla	217
29. La silla voladora	223
30. Naturaleza muerta personal	227
6. EXPONER: MONTAJE DE DOS PROYECTOS DEL SEMINARIO DE PINTURA CONTEMPORÁNEA	231
6.1. El tiempo de la pintura	231
6.2. la mujer de 60 x 60	239
CONCLUSIONES	247
FUENTES DE CONSULTA	251
ANEXO	255

INTRODUCCIÓN

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ACTUALIDAD

La presente investigación parte de una simple premisa que parece seguir vigente, con nuevos cuestionamientos: ¿Se puede enseñar arte? ¿Se puede enseñar a alguien a ser pintor? ¿Cómo podemos continuar apoyando a quienes tengan una vocación artística? En ese caso ¿qué deben aprender los futuros pintores?

Si bien podemos coincidir que enseñar es mostrar nuevas formas de pensamiento, de crítica y análisis, en el caso de la enseñanza artística nos encontramos en un intento por redefinir un panorama en crisis que cuestiona desde las concepciones de *aprender* o *enseñar*. Todos quienes nos hemos formado dentro de un ambiente académico para llevar a cabo una práctica artística, hemos sido testigos directos de una extensa, y en la mayoría de las veces caótica, libertad en cuanto a las formas y presentaciones didácticas que recibimos. En ocasiones tenemos la fortuna de recibir instrucciones de un profesor o profesora que lleva, de manera paralela a su práctica docente, una vida artística: ahí tenemos una aproximación para atestiguar, de manera cercana, qué significa “dedicarse al arte”. La mayoría de los estudiantes que hemos encontrado, a lo largo de más de veinte años de docencia dentro de la Universidad Nacional, eligen una carrera artística, específicamente Artes Visuales, sin algún referente familiar o de cualquier otra índole que les permita estar al tanto de las características personales de *resistencia* y *persistencia* —como menciona Sean Scully¹—, que se requieren para desarrollar una vida dentro del campo de las artes, una vida artística.

¿Resistencia a qué? Primero que nada, a nosotros mismos, a nuestras propias condiciones internas: poder vivir una vida interior, algo a lo que no estamos habituados, en un ámbito de silencio y soledad; la creatividad de la pintura surge desde estados de introspección y concentración, totalmente alejados de los incontables factores distractores con los que convivimos diariamente. En segundo lugar, existe la resistencia a las condiciones externas, las cuales son variables y más difíciles de controlar: la situación política, social, económica y cultural del país, el mercado del arte, la oferta laboral, el desarrollo profesional, etc., para las cuales también deben ser orientados los alumnos, o al menos deberían. La práctica profesional del docente es la manera en que, por propia experiencia,

1 Sean SCULLY, *Resistance and Persistence: Selected writings*, Nueva York, Merrel Publishers, 2006.

se pueden compartir estas consideraciones. Nos atreveríamos a indicar que la mayoría de quienes estudiamos Artes Visuales, por ejemplo en la Facultad de Artes y Diseño, hemos sido formados por profesores de arte que muchas veces son solamente eso: profesores de arte. El poder desarrollar de forma paralela estas dos profesiones: la artística y la docente, requiere de una suerte de malabarismo equilibrado, cada vez más difícil de conciliar debido a las altas demandas temporales y de atención que exige cualquier profesión. Este texto no tiene la intención de fungir como denuncia o crítica de la educación artística mexicana, sino precisamente lo contrario: se dirige a todos aquellos que tengan la curiosidad y deseen contemplar, y posiblemente apoyar la forma de acometer su práctica docente y artística. Quienes nos dedicamos a compartir e intercambiar conocimientos y experiencias dentro de un ámbito académico quizá hemos tenido que enfrentar la contradicción inicial del profesor novato que, cuando tiene que dar una clase por primera vez, reproduce de forma inmediata las metodologías con las que él mismo ha sido formado, comúnmente metodologías con las que no está ni ha estado de acuerdo. Es más, en ocasiones incluso puede que aborrezcan la manera en que fueron enseñados y formados. Este dilema contradictorio de la reproducción de lo aborrecido se relaciona con varios factores, pero el principal de ellos es que no hay alternativas: cuando alguien debe dar una clase y no tiene idea por donde comenzar, reproduce lo que ha experimentado durante su vida como estudiante.

Como todos sabemos, y podemos constatar, a partir de la última década del siglo pasado, con la llegada del internet y los medios digitales, el mundo entero, particularmente el visual, sufre un cambio que no tiene detenimiento ni vuelta hacia el pasado. Sufrimos lo que María Acaso refiere como un “hiper-desarrollo del lenguaje visual en la realidad cotidiana de las sociedades occidentales, por lo que el área educativa denominada educación artística tiene que cambiar”.² Este desarrollo sin medida del mundo de las imágenes ha afectado de manera directa la manera en que nos relacionamos con la pintura, la cual es y seguirá siendo una visión personal de un mundo. Sin embargo, los tiempos de la pintura no tienen ninguna relación con la velocidad del mundo de las imágenes, y esa es precisamente una de las primeras confrontaciones a las que se enfrenta un estudiante que ingresa a una escuela de artes. Dada su lentitud, la contemplación en la pintura está implícita; hay tiempo y espacio para un tipo de pensamiento muy particular. Esta consideración es muy importante para quien comienza a pintar, ya que, gracias a ello, podemos establecer las cualidades y particularidades del pensamiento pictórico.

EL PROPÓSITO DE ESTE TEXTO

En esta investigación partimos del supuesto que sí se puede enseñar a alguien el camino de la pintura; la intención surge bajo estas premisas: primeramente, compartir y proponer, de manera modesta, una reflexión en cuanto a las didácticas y modelos de enseñanza actuales de las artes visuales a nivel profesional, específicamente de la pintura, tomando como referencia práctica el trabajo

² María ACASO, *La educación artística no son manualidades*, Madrid, Los libros de la catarata, 2014, p. 14.

que se ha realizado, durante casi treinta años, en el Seminario de Pintura Contemporánea de la actual Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. En segundo lugar, mostrar la propuesta compilatoria de los trabajos derivados de los modelos didácticos que se desarrollan dentro de las propuestas del Seminario, así como los proyectos que consideramos como conclusiones de las mismas.

La pintura, como muchas disciplinas artísticas, tiene la increíble capacidad de adecuarse a los distintos entornos y épocas en los que se practica. Esto se debe a que surge directamente de los estratos más sutiles de la mente; si las mentes se transforman, la pintura también. No debemos temer nunca a su desaparición, como muchas veces se nos ha sentenciado —yo recuerdo personalmente cómo la primera semana de clases en la licenciatura en Artes Visuales, en la entonces Escuela Nacional de Artes Plásticas, mis maestros de teoría e historia del arte nos advertían, de manera categórica: “La pintura ha muerto”—. La pintura no muere, como tampoco muere la poesía, la danza o la escultura; simplemente se transforman, se adecuan, e incluso se enriquecen, ya que son manifestaciones, partes de la mente humana.

La primera parte de la investigación presenta una revisión a algunos de los diversos modelos de enseñanza de las artes y la pintura, que se presentan a partir del siglo XX y que llegan hasta nuestros días, al mismo tiempo que se reflexiona sobre las ideas que proponen estos autores. Algunos de estos modelos son los que, de manera orgánica y con muchas variantes bajo las condiciones y exigencias de cada generación, se han aplicado en la didáctica del Seminario de Pintura Contemporánea. Asimismo, presenta diversas consideraciones en relación a la pintura y su enseñanza; aspectos que se han tratado de manera directa y exhaustiva a lo largo de los cursos como, por ejemplo: el lugar de la pintura dentro del arte contemporáneo y por qué la pintura no es solamente una imagen.

La segunda parte presenta el modelo de enseñanza de la pintura que se ha creado y puesto en pruebas y marchas en el Seminario de Pintura Contemporánea, y la propuesta medular de la investigación. Es un trabajo que se ha desarrollado durante más de quince años, con base en trabajos dirigidos a diversas generaciones de alumnos que han transitado por el taller, como una propuesta para profesionalizar y formar a jóvenes pintores, la cual esperamos pueda ser de utilidad en cualquier taller de formación artística profesional. Cabe prevenir que el modelo que proponemos no está concebido como manual técnico de pintura; existen muchos y muy buenos tratados y enfoques específicos de las diferentes técnicas de la pintura. Si bien, de manera obligada, se aluden a aspectos técnicos en algunos trabajos específicamente, la intención principal es dirigir al estudiante a pensar la pintura desde diferentes y nuevas perspectivas, a reflexionarla desde su condición objetual hasta sus diversos significados y lecturas.

Consideramos que la labor docente, en el caso específico de la pintura, es siempre cambiante; depende de incontables circunstancias que hacen que cada generación sea única e irrepetible, por lo que no se pueden proponer recetas cerradas en cuanto a las didácticas que se utilizan. La enseñanza artística difiere completamente de otros modelos educativos, y es el algo que debemos recordar y defender.

PRIMERA PARTE

**VISIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS
DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

1. LOS ARTISTAS Y LOS MODELOS DE ENSEÑANZA

La práctica de la pintura ha sido acompañada por la reflexión sobre sí misma, sobre su función y transmisión. De todos los profesionales que tratan al arte como una forma de conocimiento, filósofos, sociólogos, estetas o teóricos, quizás son los propios artistas los menos reconocidos en su papel de transmisores del conocimiento. Sin embargo, son pintores quienes elaboran las primeras teorías sobre arte, y quienes reivindican el arte como una forma de conocimiento a partir de sus propias experiencias creativas. También son ellos quienes se encargan de elaborar los primeros tratados didácticos sobre cómo enseñar este oficio, como fueron los de Leonardo, Cennini y Alberti.

El papel del artista como enseñante es un tanto ambiguo, pues a la adquisición y difusión del conocimiento y a la necesidad de saber y hacer saber lo adquirido o descubierto a través de su experiencia, se une la posibilidad de utilizarlo en provecho personal o como fuente de riqueza; de ahí el valor que se otorga a las fórmulas o cánones descubiertos y utilizados por muchos artistas. Sin embargo, son casi siempre esos mismos artistas los que, temiendo que sus descubrimientos caigan en el olvido, comienzan a escribirlos y plasmarlos en tratados, donde dan forma a los conceptos y técnicas que pretenden hacer perdurar.

Los diversos enfoques a que dan lugar la práctica del arte y la formación de los artistas hacen proliferar distintas tipologías de esta figura: el artista mago, el artista constructor, el artista artesano, el artista monje, el artista de taller, el alquimista, el renacentista, el académico, el artista pedagogo, el teórico, etcétera... que dan lugar o coexisten con diferentes modelos de enseñanza.

Dentro de los papeles que ha tenido el artista dentro de las sociedades uno de ellos es el de educador, difusor de técnicas, conceptos estéticos y conocimientos artísticos. Es esta función la más destacable, desde el punto de vista de la educación artística, ya que aglutina dos aspectos clave: el que domina la materia de estudio y la del que sabe transmitir los fundamentos de ésta.

1.1. EL TALLER DEL ARTISTA COMO PRIMER MODELO DE ENSEÑANZA

Este modelo de enseñanza es el más clásico y repetido a lo largo de la historia del arte, desde los talleres de artistas griegos³ hasta la actualidad. La convivencia cotidiana entre el maestro y el discípulo hace que éste progrese poco a poco, conociendo los fundamentos del oficio, hasta lograr

3. Cabe aclarar que únicamente se hace referencia a las artes y la educación artística occidentales.

convertirse ellos mismos en pintores. El método a través del cual se transmite el conocimiento es de manera verbal, mediante las instrucciones y observaciones del maestro, quien también se apoya en materiales didácticos: láminas, dibujos y esculturas, que sirven de copia y ejercicio para los alumnos, así como los encargos de los clientes. Los libros de artista, que comienzan en la Edad Media y se extienden de manera prolífica en el Renacimiento, intentan recopilar técnicas y trucos para después convertirse en verdaderos tratados de teoría del arte, a través de los cuales los artistas comienzan a reivindicar un nuevo estatus social, basado en el carácter científico de su trabajo. Tratados como el de Durero, Cennini y Leonardo —los cuales continúan vigentes en muchos sentidos— dotan al arte de los medios y bases de conocimiento necesarios para ser considerado una ciencia. En estos tratados se evidencia un esfuerzo por distinguirse de otros oficios manuales y equipararse con las artes liberales, como la teoría del *ut pictura poesis*. De ello deriva la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza que aglutine todos aquellos conocimientos que necesita el “nuevo artista” para conseguir su condición como tal. Ya no eran suficientes los talleres gremiales ni las escuelas monacales, donde la enseñanza tiene un carácter técnico, enfocado en su mayoría al desarrollo de las habilidades manuales.

Este es un modelo que persiste hasta nuestros días. No todos quienes desean ser pintores están de acuerdo con una educación sistematizada e institucionalizada, en otros casos la falta de oportunidades de ingreso en las escuelas de artes los obliga a buscar otras alternativas. Existen quienes han tenido una formación desde la infancia o temprana edad, con clases particulares en el taller de algún pintor, y se dan cuenta que ahí se encuentra lo que se necesita aprender.



Gustave Courbet,
El taller del pintor, alegoría real que determina una fase de siete años de mi vida artística y moral,
óleo sobre tela, 361 x 598 cm, 1854-1855.

Pintores contemporáneos, como el afamado argentino Guillermo Kuitca, continúan con este modelo: a partir de solicitudes con presentación de proyectos, el artista funge como mecenas-maestro y ofrece residencias artísticas para un grupo determinado, donde provee la manutención y supervisión del desarrollo de los proyectos, junto con un equipo de asistentes quienes apoyan su labor.

Durante el exilio español México recibe también a muchos pintores que replican este modelo con bases mucho más académicas que Kuitca, dadas sus respectivas formaciones. El riesgo que presenta este tipo de formación es que, normalmente, se aprende a pintar en el estilo del pintor de quien se aprende.

Otro tipo de formación similar es la de ser ayudante de un pintor, en donde se *debe* pintar a la manera en que lo hace a quien se asiste. Normalmente cuando existen comisiones grandes, ya sea en escalas o en cantidades de obra, cualquier pintor contrata ayudantes, generalmente estudiantes recién egresados, quienes continúan su formación en un ambiente lejano al académico.

LAS ESCUELAS DE ARTISTAS

Estas escuelas son, desde el punto histórico, un estadio intermedio entre el taller del artista y las academias y se caracterizan fundamentalmente por dos aspectos:

1. El anonimato o la falta de individualidad
2. La reproducción de modelos ya dados en pro de ideas generalmente de tipo religioso-institucional.

Encontramos escuelas de artistas en el antiguo Egipto, vinculadas a la construcción de templos y tumbas o en los monasterios del Medioevo. La enseñanza se dirige a reproducir modelos ya establecidos, dirigidos por arquitectos o ingenieros con la intención principal de construir monumentos. También aparecen los primeros tratados de arte, como el del monje benedictino Teófilo, de comienzos del siglo XII, el cual se considera el primer escrito de artista, con recetas e inventos, todos ilustrados.

Los artistas son asalariados y quedan englobados en grupos más amplios de artesanos y constructores, y su función es contribuir a la obra final. La consolidación de las ciudades y la aparición de una incipiente burguesía propicia el surgimiento de los gremios, cuya influencia es decisiva en la formación de los artistas por mucho tiempo.

Vemos el estudio de Frederic Bazille en el barrio de Batignolles, donde se reúnen los pintores impresionistas a debatir y hablar de pintura, fuera del rigor de las academias del momento. Están representados Manet, Renoir, Emile Zola y el propio Bazille quien aparece pintando.



Henri Fantin Latour, *Un taller en Batignolles*, óleo sobre tela, 204 x 274 cm, 1870.

1.2. LAS ACADEMIAS DE ARTE

LAS ACADEMIAS DEL RENACIMIENTO

La palabra academia, como sabemos, deriva del nombre del héroe ateniense, Academo, cuya tumba queda inserta en un bosque donde Platón fundaría su escuela, la Academia, y muchos de los modelos de academia que surgen en el Renacimiento la toman como referencia por su informalidad (como las ponencias, diálogos o enseñanzas que se comparten al aire libre) y porque reviven sus principios filosóficos. Lo que hoy conocemos como “grupos de estudio” tienen su origen en estos nuevos modelos de refinamiento intelectual, donde más que escuelas o centros de aprendizaje, son entornos de discusión y debate entre pares.

La Accademia delle Arti del Disegno en Florencia, fundada por Cosimo di Medici en 1563, es la primera academia de arte pública. Su intención inicial es un tanto mórbida: crear un sepulcro para artistas que muriesen sin dinero.⁴ El nuevo artista, correspondiente al nuevo hombre del Renacimiento, es un humanista, un creador y no meramente un reproductor, y su formación debe comprender todas aquellas ciencias (geometría, anatomía, historia, filosofía) necesarias para construir el nuevo arte. Para ello,

4. Charles DEMPSEY, “Some observations on the Education of Artists in Florence and Bologna during the Later Sixteenth Century,” *Art Bulletin* 62, E.E.U.U. 1980, pp.47-53

se requiere una institución donde especialistas de las diferentes áreas eduquen a los nuevos artistas. Los modelos de las primeras academias, como la mencionada Accademia en Florencia, dirigida por Vasari y anteriormente por Miguel Ángel, o la de San Lucas (1593), dirigida por Zuccaro bajo la protección papal, son prontamente adoptadas en otros países europeos. Al ingresar en la academia florentina, los estudiantes aprenden matemáticas, incluida la perspectiva, proporciones, armonías, geometría euclidiana; con la clara intención de alejarse del aprendizaje empírico que tenían los pintores dentro de los talleres de antaño. Se piensa que el artista requiere educación y aguzamiento visual, así como una “buena mano”, pero incluso antes de desarrollar estas habilidades, se requieren los principios mentales que las guíen: así, antes de un adiestramiento manual se necesita un “juicio mesurado” y una “fundamentación teórica.” Esta idea es fundamental en la enseñanza artística hasta el siglo XX

enseñanza artística hasta el siglo XX: la noción que observar y trabajar no bastan, que la creación artística (sobre todo en su educación) requiere un equilibrio entre la teoría y la práctica. Como hemos mencionado, la academia florentina pondera primeramente las matemáticas, en segundo lugar, se encuentran la anatomía y el dibujo del natural. Las clases de anatomía en el Renacimiento se desarrollan en hospitales, frente a disecciones que presencian o incluso de las que participan los estudiantes, y generalmente se hacían en invierno para poder conservar más tiempo los cadáveres. Una intención primordial en la academia renacentista es: expresar estados mentales, y se pensaba que artistas como Miguel Ángel lo habían logrado gracias al conocimiento de las estructuras secretas del cuerpo humano. La nobleza mental de una persona se expresa en su cuerpo: los movimientos del cuerpo son los movimientos del alma. Así, las proporciones, su articulación y el movimiento corporal se piensan como medios de expresión, pero también de divinidad. Hoy en día difícilmente podemos encontrar alguna lección o asignatura de anatomía en un plan de estudios de una escuela de artes, ni siquiera como una materia optativa: claramente estas nociones no se adecuan a nuestras mentalidades contemporáneas.

La filosofía es el tercer estudio en importancia en la formación dentro de la academia de Florencia; si la anatomía sirve para expresar los “movimientos de la mente”, tiene sentido impartir teorías que estudien la mente misma, o el alma, explicar cómo funciona y qué formas puede adoptar; el currículo académico es complementado por dos “materias” más: el estudio de las telas (para considerar objetos inanimados) y la arquitectura. Todo ello deriva en la *maniera*, la forma en que debe ser enseñada y considerada la pintura.

Los pintores Agostino, Ludovico y Annibale Carracci crean la academia más conocida del Renacimiento tardío (1582),⁵ en reacción a décadas de manierismo y con intenciones de regresar a los cánones del Renacimiento: específicamente buscan sintetizar tres estilos renacentistas: el dibujo de Roma (con referencia a Miguel Ángel y Rafael), el color de Venecia (Tiziano y Tintoretto) y el estilo aristocrático de Lombardía (Correggio). No admiran en absoluto el realismo crudo del Caravaggio y se resisten a la negligencia manierista de solo pintar o dibujar del natural.

Los Carracci rompen muchos esquemas de enseñanza y por primera vez se incorpora la historia del arte dentro de una enseñanza formativa; no de manera teórica sino al mirar a un pasado lejano, a un periodo donde encuentran modelos para su propio trabajo. Muchos de sus postulados permean la enseñanza artística a partir de entonces, y dentro de los cuales enfatizamos los siguientes:

5. Giovanni Pietro BELLORI, *The lives of Annibale and Agostino Carracci*, Pennsylvania, University Park, 1968.

- Rechazo al arte contemporáneo.
- Búsqueda de una “edad de oro” donde el arte era mejor.
- Tomar solamente algunos elementos de otros artistas.
- Conjuntar esos elementos en una nueva propuesta.

Estas ideas son simples y aparentemente inofensivas, pero cada una encierra una cierta manera de imaginar el pasado, una forma que puede denominarse “académica”, la cual aún permanece en nuestros días.

LAS ACADEMIAS DEL BARROCO

La academia no solamente funge como lugar de comunicación e instrucción, sino como una institución que potencia y nutre el papel social del artista. Ya existe un precedente aristocrático: desde el siglo XV el dibujo es una actividad que realiza la nobleza como entretenimiento, lo cual ocurre después con la pintura, cuando se reconoce como un “arte independiente”.

Con este antecedente se crea, a mediados del siglo XVII, la Académie Royale en París, que sirve de referente para las academias a partir de entonces, no solo porque es la más grande en ese momento, sino también la mejor organizada. A partir de 1656 las clases se imparten en el Palacio del Louvre.⁶ Hasta ahora los objetivos han sido restar poder a los gremios y dignificar socialmente a los artistas por medio de una formación más completa; ahora, y con el nuevo modelo francés cumplirán funciones políticas, estéticas y culturales determinadas, debido a su dependencia al poder real. La enseñanza se dirige a la formación del artista intelectual a partir de la idea humanista del artista / científico, sumando a su formación tradicional, dibujo, anatomía, modelado, otra de carácter científico: astronomía, ciencias naturales, matemáticas.

En España, durante el reinado de Fernando VI, se funda en 1752 la primera academia pública en Madrid con el nombre de Real Academia San Fernando para las tres nobles artes. Sus estudios comprenden pintura, escultura y arquitectura, y se crean al paso de los años cátedras de perspectiva, anatomía, matemáticas, etcétera. Sus estatutos la establecen como la principal y base para la creación de otras posteriores, que necesitarían de su aprobación. De esta manera se crean las de San Carlos en Valencia, San Luis en Zaragoza y la de Valladolid, hasta llegar a la Real Academia de San Carlos de las Nobles Artes en México en el año de 1781, la primera de América. (Poco tiempo después, en 1805, se funda The Pennsylvania Academy of the Fine Arts en Philadelphia).

Durante el siglo XVIII aparecen docenas de academias por el resto del mundo occidental, mientras que en Oriente aparecen hasta el siglo XX. La primera academia China es inaugurada en Nanjing en 1906, y 17 años después la Escuela de Arte de Tokyo. Las academias se caracterizan sobre todo por las motivaciones sobre las que se fundamentan, las formas de enseñanza, el perfil del alumno y los objetivos que se pretenden.

6. Nikolaus PEVSNER, *Las academias de arte*, Madrid, Cátedra, p. 90.



Agostino Carracci, Estudios de desnudo, dibujo / papel, 70 x 100 cm, 1585.
Ejemplo de estudio realizado en la Academia Carracci.

La Académie Royale es, como mencionamos anteriormente, la que sirve de modelo como enseñanza para la mayoría de las academias, donde el desarrollo educativo consta principalmente de tres etapas: primero, los estudiantes pueden dibujar a partir de otros dibujos; después dibujan a partir de esculturas o moldes de yeso antiguos; hasta finalmente poder dibujar de modelos en vivo. Este esquema lo podemos ver claramente en la Academia de San Carlos donde, al replicar este modelo, contamos con un acervo riquísimo de piezas que sirven para este propósito.

Pero ¿cuál es exactamente el propósito de estas etapas de desarrollo y educación artística secuencial? Primeramente, los estudiantes aprenden a dibujar de memoria —lo cual es casi impensable actualmente, si visitamos un taller de dibujo de la FAD—; la invención, *l'invenzione* italiana, es un objetivo renacentista que incluye esta habilidad, y las academias decimonónicas cuentan con una asignatura de invención. Sabemos que Vasari, Cellini y Leonardo lo subrayan dentro de sus propuestas, y algunos remanentes de ello persisten posteriormente.⁷ En las academias del barroco son claras las expectativas que se tienen para que los estudiantes sean capaces de inventar complejas composiciones colmadas de personajes sin recurrir a modelos; éstos son únicamente utilizados para ciertos detalles, no para construcciones compositivas. Si bien Leonardo, Squarçione y otros artistas

7. El proyecto educativo de Gropius para la Bauhaus incluye el dibujo de cabezas, modelos, animales, paisajes y naturalezas muertas de “fantasía.” Esto se puede observar en su “Programm des Staatlichen Bauhaus in Weimar” en WINGLER, H.W., *Das Bauhaus*, Alemania: Rasch, 1962.

del Renacimiento italiano ponderan esta secuencia de desarrollo en el dibujo, nunca imaginarían el rigor con el que es implementada en la academia francesa, ni la exclusión de otras disciplinas a favor del dibujo; esto último resulta irónico ya que actualmente en la Facultad de Artes y Diseño ha desaparecido la práctica y enseñanza del dibujo, precisamente por falta de “sustento teórico”, a decir de quienes estructuran nuestros planes de estudios. El resultado lo vemos no solamente en la falta de habilidades de nuestros estudiantes, sino en la cada vez más escasa creatividad e imaginación.

Los estudiantes de la Académie Française eran evaluados según los criterios que mencionamos a continuación, los cuales, cabe decir, hoy pueden parecernos completamente ajenos o incluso resultarnos un tanto exagerados:

1. *Los dibujos deben presentar proporciones perfectas.*

Muchos de los dibujos académicos que podemos apreciar nos demuestran que cualquiera, con un mínimo de talento o habilidad manual, puede lograr una figura impecablemente proporcionada, si recibe el entrenamiento apropiado. Cualquier complejidad del dibujo suele aparecer *después* que se han resuelto las proporciones. Para ello, las academias resaltan las sesiones largas de dibujo.

2. *Los alumnos deben observar cierto decoro.*

El decoro, como en el Renacimiento, significa moderación en todas las actividades. Los dibujos no son demasiado grandes ni pequeños, no están hechos demasiado rápido ni muy lento. Incluso la presión del lápiz sobre el papel debía mantener el decoro. Hoy en día vemos lo contrario: ejercicios que enfatizan la velocidad, la fuerza, etcétera. El sentido de desequilibrio en cuanto a las soluciones, los acabados y la factura es apremiado: ahora buscamos efectos y soluciones interesantes a partir de ello. Sin embargo, en el Barroco el propósito principal es evitar cualquier exceso “anormal”, cualquier *bizarrierie*, para enfocarse en un estilo expresivo amplio y efectivo.

3. *No se espera que los estudiantes sean originales.*

La creatividad que concebimos actualmente, al ayudar al estudiante a presentar o desarrollar un proyecto o una pieza por sí mismo, no resulta relevante en los primeros estadios de la instrucción académica; existe un mínimo énfasis a la individualidad, y se guía al alumno a adecuarse al estilo o estilos “aceptados”. Hoy, la enseñanza artística es exactamente *lo opuesto*, virtualmente todos nuestros esfuerzos e instrucciones van dirigidos hacia el reforzamiento de la individualidad.⁸

A pesar de que la oferta académica de las academias del Barroco es más restrictiva que las renacentistas, apunta hacia nuevas materias como perspectiva, geometría y anatomía. Clases magistrales o conferencias periódicas, llamadas *conférences* suman de manera significativa a la formación de los estudiantes.

Aunque estos puntos nos pueden parecer lejanos, hasta el día de hoy continuamos con muchas

8. Carl GOLDSTEIN, *Teaching Art: Academies and Schools from Vasari to Albers*, Cambridge, Harvard University Press, 1996.

costumbres e ideas que la Académie perpetua y legitima. Una que vale la mención es la noción de que una academia existe en función de la teorización, más que de las prácticas manuales. La atención especial al dibujo, incluso por encima del estudio del color, viene de las ideas renacentistas sobre el *disegno* (dibujo). La noción de que la teoría pertenece a las academias, mientras que la “mera técnica” debe enseñarse en otros lugares prevalece hasta nuestros días. Otra herencia que continúa resonando es la manera en que categorizamos y teorizamos cuando hablamos de una pintura, cuando diseccionamos o separamos todos los aspectos analizables de la pieza: creatividad, estructura, invención, color, composición, expresión, etcétera. Esta sobre-intelectualización, que puede caer en una apreciación fría (así lo mencionan continuamente nuestros estudiantes), es el resultado de las nociones seminales del barroco.

ACADEMIAS DECIMONÓNICAS

De manera inevitable, se presentan oposiciones a esta metodología didáctica; la rebelión se presenta sobre todo con los artistas del Romanticismo alemán, quienes ponderan que es más importante la visión única de cada artista, que cualquier secuencia de clases o estandarización del



Antonio Palomino, El museo pictórico y escala óptica, obra publicada entre 1715 y 1724, la cual consta de tres volúmenes, los dos primeros dedicados a la práctica y teoría de la pintura, mientras que el tercero es una relación de artistas españoles del Barroco, a la manera de Vasari.

Ejemplo de los principios y postulados de la pintura y su enseñanza en España en el Barroco.

conocimiento teórico. La libertad es ahora lo que interesa, y el caso de la educación artística no es excepción. En lugar de diseccionar el estudio de una pieza a partir de categorías fijas de color, proporción, expresión, etc...el arte se concibe como una entidad “viva” que no puede desintegrarse. Estas apreciaciones demeritan el papel de la academia, hasta el punto en que se piensa que es más perjudicial que beneficioso asistir a ellas.

Es una época de gran idealismo, en 1792 Jacques-Louis David emite su voto para cerrar la Académie Royale; aquí vemos que una cuestión es proclamar una rebelión en contra de la burocracia, y otra muy distinta el poder proponer y cambiar el currículo de una institución: después de que cierra la Academia, ésta se divide en el Institut de France y l'École des Beaux-Arts; y prontamente ambas instancias vuelven a sus posturas conservadoras. Las nuevas academias surgen de una postura contra lo establecido, sin embargo, las lecciones y el adiestramiento en el dibujo a partir de dibujos, moldes y esculturas, continúa.

La aportación aún vigente de las academias del Romanticismo a las escuelas contemporáneas, y al mundo artístico en general, se esboza a continuación:



Alejandra Contreras, *Fecal*,
óleo sobre lámina de cobre, 45 x 35 cm, 2001.

1. *Aún devaluamos la investigación intensiva sobre los significados.*

Mucho de lo que se enseña actualmente aparece informal y desarticulado, un enorme conjunto de ideas y juicios sin un patrón consistente. La educación artística contemporánea elude cualquier fórmula de análisis que se promueve en el Barroco; nuestro análisis, por ejemplo, de una pintura, es más impresionista que completo o unitario, en el sentido que vamos de una pieza a otra, con referencias o alusiones que fragmentan la visión total.

2. *Los artistas deben ser independientes del Estado.*

Las academias del Barroco funcionan en muchos sentidos como pequeñas empresas al servicio de la nobleza que requiere artistas para decorar sus casas y palacios. Esta fuente de ingreso se cancela por completo a partir de la Revolución Francesa, así, en el Romanticismo el artista se considera independiente de sus patronos y mecenas. Si bien tenemos hoy en día bastantes opiniones sobre la manera en que los artistas se relacionan con las sociedades, podemos afirmar que no existe un servicio al estado; basta con pensar la manera en cómo reaccionaríamos si viviéramos en el siglo XVII o XVIII y nos comisionaran a pintar el retrato del rey o la reina; ¿cuántos alumnos de pintura se motivan actualmente a pintar a un presidente o jefe de estado sin un tinte de crítica o caricatura?

3. *Conservamos la imagen del “maestro”.*

Como un retorno a las agrupaciones medievales, los artistas del Romanticismo extienden los niveles avanzados de formación dentro de las academias, con la intención de cultivar la individualidad y libertades creativas. Los profesores actualmente no intentan estandarizar la educación, sino que saben guiar a cada estudiante para desarrollar sus propios potenciales sin que intervenga su propio estilo, al reconocer que cada uno tiene diferentes ideales, talentos, aspiraciones y capacidades, lo cual es una herencia romántica.

4. *Se puede estudiar pintura en una escuela de arte.*

La enorme gama de disciplinas y medios que se enseñan actualmente en las escuelas de arte, como en la Facultad de Artes y Diseño, se debe a las academias del Romanticismo, quienes introdujeron nuevamente la pintura a la educación artística; dado que el dibujo era lo principal en el siglo XVII. Por ejemplo, si los estudiantes querían pintar o hacer esculturas debían entrar como aprendices en los talleres de algún artista.⁹

1.3. ESCUELAS MODERNAS: MODELO ALEMÁN Y RUSO

Los modelos de las academias continúan su desarrollo y vigencia a lo largo de muchos años, a partir de la concepción y consolidación de las bellas artes en su interior durante el siglo XVIII. Con la Revolución Industrial viene una demanda mayor de especialistas para

9. Ver Albert BOIME, *The Academy and french painting*, Londres, Phaidon, 1970.



Publicaciones de la Bauhaus.

la industria, y con ello el impulso a las escuelas industriales y otro tipo de instituciones, debido a que los artistas formados en academias no resultan aptos para estos cometidos. Se estimulan la creación de sociedades científicas, escuelas de diseño y exposiciones con el fin de fomentar de nuevo la relación entre el arte y la técnica.

Muchos artistas participan de estas ideas y apoyan las artes aplicadas al diseño de objetos de uso cotidiano, lo cual contribuye a la creación de escuelas de diseño.

A raíz de las revoluciones burguesas del siglo XIX, los artistas se encuentran de nuevo frente a las dos tendencias que les habían separado anteriormente: la de la libertad creativa—desvinculada de servilismos sociales o institucionales— y la del arte utilitario— sujeto a normas precisas y con fines determinados—. Los que mayormente atacan la noción del arte por el arte son los artistas rusos, que preparan el pensamiento revolucionario y afianzan la noción del artista socialmente comprometido. Lenin afirma que el arte no puede ser asunto del individuo, sino parte integrante del trabajo organizado común. La estética marxista tiene una realidad social y humana y debe integrarse en un mundo de significados, no es una realidad aparte.¹⁰ Hasta la Revolución Rusa, y desde que se difunden estas teorías, la mayor parte de los artistas se sienten enemigos de la situación social y reaccionan contra ella a través de la “deshumanización del arte”.¹¹ No pocos artistas se ven atraídos por los movimientos políticos socialistas, e incluso muchos emigran a Rusia en los primeros años de la Revolución, en especial los rusos exiliados en Europa, como Vassily Kandinsky, y promueven reformas educativas en las artes de la Unión Soviética. Pero cuando se suprimen estas reformas y se prohíbe el arte abstracto, se despolitiza la pintura moderna, ya que se hace muy difícil vincular las nuevas corrientes que surgen con esta idea. Así, la revolución artística queda liberada de la política y llevada a desempeñar el papel del arte por el arte. La mayoría escucha las indicaciones de

10. GABLIK. *¿Ha muerto el arte moderno?*, Madrid, Hermann Blume, 1987, pp.46-48.

11. José ORTEGA Y GASSET, *La deshumanización del arte*, Madrid, Alianza, 2006.

Kandinsky: “El concepto del arte por el arte es el mejor ideal que puede alcanzar una época materialista, ya que supone una respuesta instintiva contra el materialismo, y contra la exigencia de que todo tenga una utilidad y un valor práctico”.¹² Curiosamente, unos años después Kandinsky participa en la Bauhaus, que supone la unión de estas dos nociones.

Con la exigencia de la practicidad y el sentido utilitario en el arte, los artistas conjuntan las necesidades que se plantean desde el entorno industrial, sin querer perder su condición o estatus que tanto les había costado. Los intentos más significativos para unificar estas dos tendencias — mantener la libertad creativa del artista y dar respuesta a las demandas de la nueva sociedad— son la Bauhaus en Alemania y los Vchutemas en la Unión Soviética.

En Alemania se plantea una nueva concepción de unidad entre las bellas artes y las artes aplicadas —a diferencia, por ejemplo de Inglaterra, donde desde el siglo XIX se dividen las escuelas en especialidades— bajo la consideración que los diseños y la arquitectura serían de gran necesidad para el nuevo siglo. La nueva academia incorpora todas estas ideas, la Bauhaus de Weimar.

Al término de la Primera Guerra Mundial se asigna a Walter Gropius como director de la escuela de arte y de la escuela de arte y artesanía. Deciden unirlas para formar la Bauhaus, bajo los principios que propone Gropius: primacía de la arquitectura, vuelta al taller y regreso a la artesanía.

En la formación inicial artesanal, que todos los estudiantes deben cursar, los objetivos esenciales son:

- Desarrollar configuraciones orgánicas a partir de la capacidad artesanal.
- Huir de cualquier tipo de rigidez; predilección por lo creativo; libertad individual, pero estudios rigurosos.¹³



Fotografía en las escaleras de la Bauhaus, donde se observa la población mayoritariamente femenina.

12. GABLIK, *op.cit.* p. 78

13. WINGLER, H.W, *Das Bauhaus*, Alemania, Rasch, 1962, pp.3-9

La enseñanza en la Bauhaus debe abarcar la arquitectura, la pintura y la escultura, incluidos los ámbitos intermedios de carácter artesano, atribuyéndose un valor especial a la experimentación y al polifacetismo.¹⁴ Los artistas que participan como docentes son activos representantes de las tendencias más avanzadas de las vanguardias, lo cual contribuye a que la Bauhaus se convierta en el ideal de una escuela artística del siglo XX, y permanezca hasta ahora como un paradigma en el imaginario colectivo. Muchos de los profesores, como Moholy-Nagy, Kandinsky, Klee, Albers, Feininger, proponen diversas uniones del arte y el diseño.

Al igual que algunos instructores en la Académie Française, los profesores de la Bauhaus elaboran manifiestos, publican enunciados, escriben ponencias, panfletos y libros; también muchos estudiantes documentan sus experiencias en artículos. Este factor es determinante en la influencia y vigencia que aún tiene la Bauhaus. Los estudiantes de arte en la actualidad, en todo el mundo, continúan leyendo a Mies, Albers, Itten, Kandinsky y Klee, de quien recientemente puede cualquiera consultar sus diarios digitalizados en la red. Es de suma importancia para una escuela o facultad de arte contar con publicaciones de los propios profesores, derivadas de sus reflexiones, experimentaciones, hallazgos derivados de su práctica artística o docente. Todos los textos e investigaciones que se escriben en la Bauhaus continúan siendo el gran legado de la enseñanza de las artes, que ninguna otra escuela o academia en la actualidad ha logrado equiparar.

El modelo educativo de la Bauhaus suscita polémicas y debates, como la función del artista, el lugar de la obra individual frente a la reproducible, etc. A pesar de sus intentos, nunca logra el objetivo de crear un fuerte vínculo con la industria, por lo que se resuelve trasladarla Dessau. Gropius dimite en 1928 y lo sustituye Hannes Meyer, un arquitecto radical que suscita hostilidad entre los artistas, quienes obligan al Ayuntamiento de Dessau a despedirlos en 1930. En la última etapa, la Bauhaus es dirigida por Mies van der Rohe y trasladada a Berlín, donde es cerrada al poco tiempo por los nazis.

En la Unión Soviética se produce el mismo intento de integración y síntesis adaptado a la enseñanza, aunque su duración y trascendencia fueron menores. La educación desempeña un papel fundamental en el proceso de construcción del nuevo Estado, las reformas iniciales están marcadas por la dualidad entre una educación de carácter humanístico y otra de carácter politécnico.¹⁵

Se disuelven las antiguas academias y escuelas de arte, como la de Moscú, y se crean los Talleres Libres Artísticos del Estado, que fusionan las Bellas Artes con las escuelas de artes y oficios. Los artistas habían alcanzado una libertad de los gremios que defienden y afianzan con estas reformas, en las que muchos colaboran. Estos talleres, llamados Svomas funcionan (1918-1920) sin más programa que impulsar la libertad creativa, aunque bajo un modelo clásico, donde el alumno elige a un maestro, y trabajan con él. Los artistas defienden su libertad y colaboran con estas reformas en sus inicios; surgen escuelas como Inkhuk, en donde se pone de manifiesto el contraste entre las propuestas *subjetivas* de Kandinsky, y las *objetivas* de Rodchenko, el Unovis, dirigido por Chagall y posteriormente por Malévich, entre otras.

Posteriormente se crean los Vchutemas (Talleres Superiores Artísticos y Técnicos del Estado) de

14. HOFMAN, W. *Los fundamentos del arte moderno*, Barcelona: Península, 1992.

15. PEVSNER, Nicolás. *Las academias*. p. 196



Alexander Rodchenko, *Libros*, 1920.
Rodchenko fue un artista muy vinculado a los Vchutemas, en donde impartió clases.

acuerdo a las propuestas de una Comisión Pedagógica del Departamento de Arte Estatal, de la cual Kandinsky forma parte. La nueva institución se define como el establecimiento para la enseñanza especializada de maestros-obreros, de artistas para la industria y dirigentes e instructores para la formación técnica profesional. Los primeros cursos de los Vchutemas son de tipo básico y comunes a todas las áreas; posteriormente pueden ingresar en cualquiera de las facultades de especialización: metales, madera, cerámica, textiles, dentro de la producción industrial, y pintura, gráfica, escultura o arquitectura. En 1930 las facultades son clausuradas y reorganizadas en varios institutos; los artistas emigran o son marginados debido a la imposición de nuevas ideologías y estéticas.

Después de la Bauhaus, las escuelas y academias de arte tienen dificultad en ponerse al tanto con manifestaciones contemporáneas. Durante la década de 1930, cuando Pevsner escribe su historia de las academias, solo tres escuelas, dos de ellas en Londres, son mencionadas como progresistas. En el caso de México, no es sino hasta 1973 cuando se crea una licenciatura con intenciones modernistas.

En la actualidad, podemos ver en casi todas las escuelas de arte, modelos didácticos que derivan y resignifican los que hemos revisado hasta ahora. Después de la Bauhaus o de los modelos socialistas no existen propuestas educativas que se diferencien significativamente de lo que hemos revisado. La educación artística se ha complejizado gracias a la relación que tiene con otras disciplinas, como la filosofía, la psicología, que son las que revisaremos a continuación.

2. MODELOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DERIVADOS DE OTRAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Después del modelo revolucionario que plantea la Bauhaus a principios del siglo XX podemos considerar que actualmente vivimos con muchas reminiscencias en nuestros planes de estudio en las artes visuales (al menos hasta antes de la última actualización en 2014). Si podemos reconocer un enfoque curricular hacia teorías e ideología sobre habilidades y medios, es claro que es un modelo post-Bauhaus; contrariamente, si el enfoque de cualquier curso inicial está en el ver, en la visualidad: texturas, color, movimiento, composición o sensibilidad, entonces se encuentra bajo la sombra de la Bauhaus.

Podemos agrupar las tendencias en la educación artística desde la segunda mitad del siglo XX en torno a dos ideas básicas que se mantienen vigentes:

- La noción del arte por el arte, asociada a la formación humanista y acumulación del conocimiento.
- La del arte y el artista comprometidos social y políticamente, que por medio de su condición puede cambiar la sociedad en la que vive.

Tras el cierre de la Bauhaus, los modelos de enseñanza de las artes visuales sufren diversas transformaciones y adecuaciones, las necesidades e inquietudes intelectuales orillan a la enseñanza artística a establecer dependencias con otras disciplinas. La ponderación del arte conceptual y la proclamación del arte contemporáneo revolucionan directamente a la enseñanza artística, ampliando sus alcances y presentando nuevas consideraciones disciplinarias, aunque de igual manera la vuelven más imprecisa y, en ocasiones, confusa.

2.1. EL MODELO COGNITIVO

La aparición de la educación artística en diversos programas educativos puede considerarse como un logro en sí mismo, principalmente si admitimos que en el campo de la educación se suele ver al arte desde una posición marginal. Aún en nuestra actualidad, no es posible afirmar que esta

percepción haya sido superada totalmente, pues las artes siguen siendo consideradas por algunos, y no una minoría, como el terreno de la intuición, la emotividad y el talento innato, sin que haya sido aceptada por completo la compleja red de procesos intelectuales que implica su realización y apreciación. No obstante, han sido los mismos científicos de la cognición quienes han brindado argumentos para debatir dichas posturas, favoreciendo así que varios sistemas educativos asuman una actitud receptiva hacia el arte. Entre estos estudiosos podemos mencionar, de manera especial, a Rudolf Arnheim, Elliot W. Eisner y Howard Gardner, quienes, a pesar de no compartir una misma línea de pensamiento, han aportado teorías de gran relevancia que de manera afortunada pueden servir de inspiración a algunos de nuestros modelos educativos en artes visuales.

RUDOLF ARNHEIM Y EL ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN VISUAL

Por *cognitivo*, Arnheim¹⁶ refiere a todas las operaciones mentales implicadas en la recepción, almacenaje y procesamiento de la información: la percepción, la imaginación, la memoria, el pensamiento y el aprendizaje. El proceso cognitivo que presenta siempre incluye a la percepción, la cual entiende en sentido muy amplio, y no bajo las limitaciones de los sentidos, sino que va más allá y surge de procesos mentales. Sus propuestas, dotadas de gran sensibilidad y elocuencia, destruyen las burbujas conceptuales de sensación y percepción y nos demuestran cómo la propia percepción es un factor cognitivo, mientras muestra cómo la creatividad requiere de invención e imaginación. No existe diferencia básica entre lo que sucede cuando una persona contempla directamente el mundo cuando se sienta con los ojos cerrados y “piensa”.¹⁷

Sostengo que el conjunto de las operaciones cognitivas llamadas pensamiento no son un privilegio de los procesos mentales situados por y más allá de la percepción misma. Me refiero a operaciones tales como la exploración activa, la selección, la captación de lo esencial, la simplificación, la abstracción, el análisis y la síntesis, el completamiento, la corrección, la comparación, la solución de problemas, como también la combinación, la separación y la puesta en contexto.¹⁸

A continuación, se esbozarán algunas de sus principales propuestas, las cuales se integran en algunas de las propuestas didácticas del Seminario de Pintura Contemporánea.

En *Consideraciones sobre la educación artística*,¹⁹ Arnheim sitúa la percepción y la creación

16. ARNHEIM, Rudolf. *El pensamiento visual*, Barcelona: Paidós Ibérica, 1985, p.73.

17. Actualmente, y de manera equivocada, solemos referir al pensamiento otros estados de la mente como son la contemplación, la introspección y la meditación.

18. *Ídem*. P.27

19. Rudolf ARNHEIM, *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Editorial Paidós Ibérica. 1993.

El libro de Arnheim es publicado por primera vez por el por el Centro Getty para la Educación en las Artes, para utilizarse en el programa DBAE- Disciplined Based Art Education- que se revisará a continuación. Su libro *Arte y percepción visual* (1954), trabajo pionero con un análisis instructivo sobre la relación de la concepción con la representación, continúa vigen-

artística en lo que sugiere como el centro del proceso educativo. Entre las ideas más relevantes, por su repercusión en la teoría educativa y en la práctica del aula, destaca aquella donde la interpretación y significado conforman un aspecto indivisible de la visión, y que el proceso educativo puede frustrar o potenciar estas habilidades humanas, sin dejar de lado el hecho que, en la raíz del conocimiento, hay un mundo sensible que experimenta. Como vemos, en la propuesta de Arnheim la percepción se concibe como un hecho cognitivo, por lo cual los sentidos llevan un papel crucial en este proceso, de ahí la sugerencia de propiciar el uso inteligente de los mismos, lo cual debería ser un compromiso educativo.

La percepción colabora en el desarrollo de procesos como: discriminación, análisis, argumentación y pensamiento crítico. Así, la percepción es construcción, inteligencia y proceso dinámico; el acto de *ver* es una función de la inteligencia, de ahí que la percepción y creación artística sean consideradas agentes primarios en el desarrollo de la mente. Para Arnheim, el ojo es parte de la mente, para que ésta crezca necesita del contenido sobre el cual reflexionar. Los sentidos, como parte de un todo cognitivo inseparable aportan este contenido.

La totalidad y sus partes es una de las consideraciones más importantes que presenta Arnheim, derivado de las propuestas psicológicas de la Gestalt: la totalidad como el conjunto de sus partes constituyentes, y las relaciones que se establecen entre ellos. Una de las limitaciones del lenguaje, una herramienta que se suele considerar fundamental para cualquier actividad intelectual, es que opera de manera diacrónica, donde los significados que revela se desarrollan a lo largo del tiempo. Pero la percepción del mundo, y también los significados que tenga, puede también depender de la sincronía; el campo, como un todo, es el que confiere significado a sus componentes y, en una relación dependiente, los componentes a su vez contribuyen al significado del todo. Captar la estructura de este gran campo, que puede ser por ejemplo una obra de arte, para Arnheim es un proceso intuitivo. El intelecto, el otro polo de la cognición, es el proceso mediante el cual se identifican los componentes y se crean inferencias. El desarrollo mental, en este caso, requiere atención no solo a los procesos intelectuales sino también a los intuitivos.

La atención al todo y a las partes que lo constituyen es claramente una de las lecciones más importantes que pueden enseñar las artes. La fragmentación del contenido en formas que no proporcionen al alumno un significado para el todo no podrá ser especialmente significativa. De manera desafortunada, vemos que los modelos educativos —cuando menos en el caso de México— presentan siempre este carácter incorpóreo y fragmentado, en donde se nos colma de información sin poder apreciar su relación con una totalidad. Incluso en la educación artística a nivel profesional, somos testigos de esta visión fragmentaria del conocimiento. Aprendemos a identificar, por ejemplo, los elementos visuales que derivan de una composición de manera aislada: el ritmo, el espacio, el color. Ya que reconocemos los elementos visibles y formales se nos enseñan otras dimensiones contenidas en la obra, la iconográfica, la conceptual, la discursiva. Sin embargo, al haber

te dentro de la educación básica en la licenciatura en artes visuales de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. Su postura deriva de la psicología de la Gestalt, pero en Arnheim tiene un carácter cognitivo. Reconoce las funciones y mecanismos de la mente en cuestiones de percepción. Así, tenemos un psicólogo que comprende el arte y a un estudioso que se interesa por la educación.

fragmentado tanto la totalidad de la obra, no podemos volver a percibir esa totalidad sin enfocarnos y diferenciar sus partes. Una de las maneras más burdas y habituales de esta separación se puede constatar en cualquier taller todos los días: “Estos son los aspectos formales y estos los conceptuales de esta obra”, como si nos atrofiáramos la capacidad holística— en el sentido de *Holon* que plantea Paul Ricouer—. ²⁰ Las distinciones que hace Arnheim entre intuición e intelecto nos recuerdan que una parte que carece de un campo carece también de raíz. Percibir la estructura de una configuración requiere prestar atención al patrón o forma de un todo, no solo las partes.

La percepción visual, señala Arnheim, lejos de ser solamente una recolectora de información sobre cualidades, objetos y sucesos particulares, se centra en la captación de generalidades. Por medio del suministro de imágenes de clases de cualidades, clases de objetos y clases de sucesos, la percepción visual procura las bases de la formación de los conceptos.

La mente, cuyo alcance va mucho más allá de los estímulos recibidos por los ojos directa y momentáneamente, opera con el vasto caudal de imágenes accesibles a través de la memoria y organiza la experiencia total de una vida en un sistema de conceptos visuales. Los mecanismos del pensamiento mediante los cuales la mente manipula estos conceptos operan en la percepción directa, pero también en la interacción entre la percepción directa y la experiencia almacenada, como también en la imaginación del artista, el científico, y en verdad, en toda persona que tenga mente. ²¹

Arnheim afirma que, en cierto sentido, la percepción es un proceso paradójico, el cual exige que diferenciamos y reconozcamos, de manera simultánea, la unicidad y la comunidad. Para reconocer a un amigo, es necesario percibirlo no solamente como ser humano sino como una persona concreta, al mismo tiempo que reconocemos que no solamente es nuestro amigo sino un ser humano. Hemos de reconocer esta oscilación simultánea entre diferenciación y generalización. Además, el mundo que experimentamos directamente es un mundo en estado de cambio constante y continuo. Los objetos se mueven, los fenómenos aparecen y desaparecen, la temperatura y la luz del día cambian, nuestra postura respecto a lo que contemplamos nunca es la misma. La percepción de identidad en la diferencia y viceversa nos permite clasificar y diferenciar, incluso entre cualidades para las que no disponemos de una designación.

En la educación temprana, se enfatiza de manera desmesurada la clasificación generalizada y no las características individuales de los objetos. Es clara la intención de Arnheim por intentar restablecer la unidad de percepción y pensamiento, una de las inquietudes que desarrolla a lo largo de su vida.

La percepción visual, lejos de ser solamente una recolección de información sobre objetos y hechos particulares, se centra en la captación de generalidades. La percepción visual establece los cimientos de la formación de conceptos, a través del suministro de imágenes de clases de objetos y clases de sucesos. La mente humana, cuyas posibilidades de desarrollo va mucho más allá de los

20. Paul RICOEUR, *Teoría de la interpretación, Discurso y excedente de sentido*, México, Siglo XXI, 1998, p. 58.

21. ARNHEIM, *El pensamiento*. p.307.

estímulos recibidos por el ojo, de manera directa e instantánea, opera con el vasto caudal de imágenes a través de la memoria, y organiza la experiencia total de toda una vida en un sistema de concepciones visuales. Los mecanismos del pensamiento, mediante los cuales la mente manipula estos conceptos opera en la percepción directa, pero también en la interacción entre ésta y la experiencia que ha quedado almacenada, así como también en la imaginación.

La esencia del mensaje que brinda Arnheim es que la visión misma es una función de la inteligencia, la percepción es un suceso cognitivo. En la raíz del conocimiento hay un mundo sensible, algo que podemos experimentar.

Arnheim nos brinda una visión sofisticada de las capacidades humanas, una visión que nos ayuda a comprender que la percepción y la creación artística son agentes primarios en el desarrollo de la mente.

ELLIOT W. EISNER: EL ARTE COMO FACTOR QUE ESTRUCTURA LA MENTE

El pensamiento de Elliot W. Eisner analiza las tradiciones que hasta ese momento habían dominado la enseñanza del arte, y las clasifica en dos grupos principales: el contextualista y el esencialista. Al primero pertenecen aquellos que ven al arte como un medio para dar respuesta a necesidades sociales concretas; mientras que al segundo grupo se adscriben quienes enfatizan el valor del arte como campo de conocimiento independiente. Para responder a cuestionamiento en torno a la educación artística, el contextualista considera que la respuesta depende de quién es el alumno, qué tipo de necesidades tiene la comunidad o a qué problemas se está enfrentando la mayor parte de la sociedad. Los esencialistas ofrecen otra perspectiva como respuesta a quienes afirma que lo que la educación de arte debería intentar conseguir debe depender de a quién va dirigida.

Replican que el arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humanas, y que la contribución más valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar sus valores implícitos y sus características específicas; el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer.²²

Eisner expone la suma de varias décadas de estudio acerca del tipo peculiar de pensamiento que la práctica artística hace posible y de las implicaciones que esto tiene en la educación, desde una doble perspectiva: pedagógica y filosófica. En su opinión, el pensamiento artístico tiene una naturaleza singular: es dinámico, relacional, constructivo y poético, y constituye una manera peculiar de concebir la realidad, que va más allá de los significados unívocos y se abre a la interpretación simbólica. Eisner destaca varias formas de pensamiento que el arte suscita. Se refiere a las siguientes: la atención a las relaciones entre el contenido y la forma de una obra artística, a fin de que exista una correspondencia entre lo que se *dice* y la manera como es *dicho*; la flexibilidad en los propósitos que

22. Eliot W. EISNER, *Educación la visión artística*, Barcelona: Paidós Ibérica, Col. Educador. 1972, p.6

caracterizan el proceso de elaboración de una obra; el uso de los materiales y los medios artísticos como vehículos de percepción y representación; la elaboración de formas expresivas; el ejercicio de la imaginación; la capacidad de ver el mundo desde una perspectiva estética, y la posibilidad de traducir las cualidades de la experiencia estética en lenguaje hablado o escrito.

Si bien esta es una propuesta considerada de manera específica para la enseñanza de la pintura en la actualidad, bien puede ser atendida ya sea por otras disciplinas artísticas o por otras áreas de conocimiento, ya que la experiencia del entorno es un proceso continuo a lo largo de la existencia; un proceso que es influido por el lenguaje, por creencias y valores, el cual es gradualmente modelado por esa parte de nosotros que denominamos individualidad.

Como seres humanos, dotamos de huellas tanto individuales como culturales, de manera simultánea, a todo lo que experimentamos. A pesar de estos factores mediadores que personalizan y filtran las experiencias, el contacto inicial y empírico que tenemos con el mundo depende de nuestro sistema sensorial. Susanne Langer describe la conexión de nuestro sistema sensorial con la mente en su obra *Philosophy in a New Key* de la siguiente manera:

La actividad de nuestros sentidos es “mental” no solamente cuando llega al cerebro, sino desde su origen. Toda sensibilidad deriva de la mente. “Ver” por ejemplo, no es un proceso pasivo en el que impresiones insignificantes son almacenadas para que las utilice la mente organizada, la cual construye formas a partir de esta información amorfa. “Ver” es en sí un proceso de formulación; el entendimiento y relación con el mundo visible comienza con la vista.²³

Eisner distingue la manera en que las artes visuales juegan un importante papel en el refinamiento de nuestros sentidos, al mismo tiempo que cultivan nuestras habilidades imaginativas. La imaginación, para Eisner, es una “forma de pensamiento que engendra imágenes de lo posible”²⁴ al mismo tiempo que nos brinda la oportunidad de intentarlo sin afrontar las consecuencias que se presentarían si lo hiciéramos de manera empírica. Es una especie de red de seguridad para la experimentación y la práctica. En el caso de la sensibilidad, las artes nos invitan a poner atención en las cualidades, en este caso visuales, para que las podamos experimentar; la intención es contar con las habilidades para percibir fenómenos, y no simplemente reconocerlos.²⁵

23. Susanne LANGER, *Philosophy in a New Key*. Cambridge: Harvard University Press, 1979, p.84.

24. Elliot W. EISNER, *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press, 2002. p. 5.

25. John Dewey, (1859-1952) pedagogo y filósofo estadounidense; uno de los fundadores del pragmatismo y la figura más relevante de la pedagogía progresista en Estados Unidos.

Dewey critica el enfoque clásico de conocimiento y propone a la *experiencia* como el concepto principal relacionado con la teoría del conocimiento. Cabe destacar su obra *El arte como experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós. 2008.

Eisner reconoce las coincidencias que comparte con John Dewey en referencia a que el arte es un modo de experiencia humana que, en un principio, puede ser asegurado cuando el individuo interactúa con cualquier aspecto del mundo. Las artes son conformadas para lograr formas de experiencias estéticas; si bien las obras de arte no garantizan tales experiencias, incrementan las probabilidades de que esto suceda. Las propuestas didácticas en relación a las artes visuales influyen el pensamiento de Eisner, distingue claramente entre percepción y reconocimiento: la percepción requiere exploración, busca enriquecer la experiencia. El reconocimiento se forma cuando una percepción es denominada y posteriormente discutida.

Eisner expone diversas consideraciones en relación a las funciones cognitivas, en este caso de las artes en general. La primera es que nos muestran maneras específicas para percibir el mundo, un nuevo modo de conocerlo. Aparte de promover nuestro conocimiento y entendimiento de ciertos aspectos del mundo que no habíamos hecho consciente anteriormente, las artes nos brindan la oportunidad de involucrar a la imaginación como un medio de exploración de nuevas posibilidades, es decir, nos liberan de la literalidad, nos permiten ponernos “en los zapatos del otro” y experimentar lo que no hemos experimentado previamente. Este alejamiento de la literalidad, hace que las artes nos ayuden a experimentar algo desconocido.

Finalmente, las artes sirven como medios para explorar nuestros propios paisajes internos al brindarnos recursos para poder experimentar las diversas variedades y alcances de nuestras capacidades responsivas. Cuando un cuadro realmente nos conmueve, tenemos la habilidad de descubrir los contornos de nuestras emociones. Si bien las artes van más allá de hacer visible aquello que era invisible, también pueden mostrarnos cómo se sienten algunos lugares o relaciones; nos comunican, como menciona Susanne Langer, a través de las emociones:

Una obra artística presenta sentimientos para nuestra contemplación, lo hace de manera audible o visible o perceptible a través de un símbolo. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra vida mental y emocional; las obras de arte son proyecciones de una “sensación de vida” como la llama Henry James, en estructuras poéticas, espaciales y temporales. Son imágenes de sentimiento que lo desarrollan para nuestro conocimiento.²⁶

John Dewey escribe lo siguiente en relación a la inteligencia requerida para crear una obra artística:

Cualquier idea que ignora el imprescindible papel de la inteligencia en la producción artística se basa en la identificación del pensamiento con un material específico, signos verbales y palabras. Pensar de manera efectiva en términos de relaciones cualitativas requiere la misma atención que pensar en términos de símbolos, verbales y matemáticos. Debido a que las palabras son fácilmente manipuladas de formas mecánicas, la creación de una obra artística requiere probablemente mayor inteligencia que aquella que proponen aquellos quienes se jactan de ser “intelectuales.”²⁷

Para Eisner, las artes visuales y su enseñanza son capaces de afectar y transformar la consciencia, primeramente, al refinar nuestros sentidos para que la capacidad de experimentar el mundo sea más compleja y sutil; promueven la utilización de nuestras capacidades imaginativas para poder pre visualizar aquello que es invisible o no podemos aún ver; brindan modelos a través de los cuales podemos relacionarnos de nuevas maneras con el mundo. Son una forma de celebrar los impermanentes aspectos de la experiencia humana al dotarnos de significados, que si bien son inefables, pueden ser

26. Susanne LANGER, *Problems of Art*, Nueva York: Scribner, 1975, p.25.

27. John DEWEY, *Op.cit.*, p.46.

expresados y sentidos. La tarea como educadores de las artes visuales es acompañar al alumno en este camino de consciencia y descubrimiento, principalmente de sí mismo.

En la década de los ochenta, el mismo autor participa en la elaboración de un modelo pedagógico en artes visuales, instrumentado inicialmente por el Centro Getty para la Educación en las Artes, en California, que se denomina Discipline Based Art Education (DBAE) —educación artística basada en la disciplina, que revisamos a continuación.

2.2 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA

Como mencionamos, estos modelos se han estudiado y algunos de sus aspectos han sido puestos a prueba, de manera mayormente orgánica, en el Seminario de Pintura Contemporánea. A continuación presentamos un modelo que surge en Estados Unidos, que nos parece particularmente interesante en la enseñanza artística, ya que pondera una disciplina basada en la experiencia del aprendizaje.

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial comienza en Estados Unidos un debate sobre las reformas educativas que culmina con la aparición del modelo DBAE. En este debate aparecen figuras destacadas como Bruner, cuya obra *The process of education* es considerada por algunos autores como “la estructura de la disciplina”.²⁸ Bruner ataca los principios pedagógicos de Dewey, a quien hemos mencionado anteriormente, y propone una revisión radical de los conceptos de conocimiento, formación y aprendizaje, ya que la enseñanza de una *disciplina*, este concepto es decisivo, solo se puede llevar a cabo si está en correlación con una concepción determinada del saber. Este saber será una construcción cuyo fin es dar significado a motivos constantes hallados en la experiencia e incluidos en una estructura. La educación se convertirá en una construcción estructural del conocimiento por medio de la mente.²⁹

Bruner coincide con Nelson Goodman³⁰ en la creencia de que el arte se puede convertir también en una forma de conocimiento, como lo hemos visto con Eisner y Arnheim; construir mundos significa saber desarrollar hipótesis, el conocimiento se crea al construir los mundos. Fruto de este movimiento son los seminarios de la década de los sesenta sobre investigación y desarrollo curricular de la educación artística, patrocinados por el Programa de Artes y Humanidades de la Oficina Norteamericana de Educación. El origen de esta doctrina podemos encontrarla en el seminario en la Universidad de Pennsylvania, en donde Manuel Barkan presenta su célebre trabajo sobre la estructuración de la educación artística.

El modelo científico aporta, desde la segunda mitad del siglo XX, el parámetro curricular de la educación en general, incluyendo la educación artística. La definición de disciplina deriva de las ciencias y refiere a atributos específicos, como tener un cuerpo de conocimiento organizado,

28. EISNER, E.W., “The Getty Education Institute for the Arts”, *Studies in Art Education* 40 (1) 1998, pp.4-7.

29. BRUNER, J., *The Process of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

30. GOODMAN, Nelson, *Maneras de hacer mundos*, Madrid: Visor, 1990.

métodos específicos de investigación, así como una comunidad de expertos quienes generalmente coinciden en las ideas fundamentales de su campo de conocimiento.³¹ La propuesta de una Educación Artística Basada en Disciplina (Discipline Based Art Education o DBAE)³² la cual plantea cuatro objetivos principales:

1. Ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades y desarrollar la imaginación para un desempeño artístico de alta calidad.³³ Bajo esta visión, el profesor debe diseñar asignaturas que desarrollen estas habilidades a través de sofisticadas formas de pensamiento. Para ello, al alumno debe aprender a pensar como un artista, lo cual significa desarrollar su sensibilidad, incrementar sus capacidades imaginativas, y conocer las habilidades técnicas necesarias para trabajar con los materiales.
2. Brindar a los estudiantes el conocimiento para aprender a ver y hablar sobre las cualidades artísticas que observan. El ejercicio de ver, como una forma de logro cognitivo, no puede darse por sentado, ni tampoco debe asumirse que la experiencia a través de la creación artística será suficiente para desarrollar la habilidad de percibir las cualidades que constituyen colectivamente las artes visuales desde una perspectiva estética. El aprender a ver desde una perspectiva estética requiere habilidades específicas para poder identificar las cualidades formales y expresivas de la imagen, más allá de su función utilitaria. Es necesario detener la percepción para que las cualidades visuales puedan ser apreciadas e inspeccionadas. A través de una enseñanza, los modelos de atención y disposición pueden llevar a una búsqueda de relaciones cualitativas, así como la calidad en la experiencia de la cual surgen.
3. Auxiliar al estudiante a comprender los contextos históricos y culturales de las obras artísticas. Este apartado se relaciona de manera directa con la historia del arte y de la cultura, los cuales tienen como intención aprehender las relaciones que presentan el contexto social donde son creadas las obras artísticas con su forma y contenido.³⁴
4. Guiar al alumno hacia un cuestionamiento en relación a los valores que derivan de la obra artística. En este sentido se considera que proponer cuestionamientos en relación a teorías estéticas ayuda al alumno a participar en una conversación filosófica más profunda.

31. EFLAND. *Op.cit.* p.241.

32. La orientación denominada Discipline-Based Art Education fue presentada por primera vez en 1965, en el Seminario para la investigación y desarrollo curricular en la Universidad Estatal de Pennsylvania. Posteriormente fue desarrollada en diversas entidades de Estados Unidos, principalmente a través del Getty Center for Education in the Arts. Las ideas fundamentales pueden encontrarse en BRUNER, Jerome. *Op.cit.* y LEVI, Albert William y Ralph A. Smith. *Art Education, a critical necessity*. Chicago: University of Illinois Press, 1991.

33. SMITH, Ralph, ed., *Readings in Discipline-Based Art Education*. Reston, Va: National Art Education Association, 2000.

34. WEITZ, Morris. "The nature of Art," en *Readings in Art Education*, Elliot Eisner y David Ecker, Nueva York: Blaisdell, 1966. p-49-56.



Journal of the National Education Association.
Revista especializada. Manuel Barkan en la portada.

El modelo DBAE asume que la conformación inteligente de obras y productos artísticos requiere no solamente la experimentación visual y artística, y tener cierta consciencia de los misterios y adversidades del proceso creativo, sino también adquirir cierta familiaridad con la historia del arte, sus principios de juicio y sus diversos acertijos. Todo ello se presenta como un prerrequisito para la conformación de un sentido artístico en el estudiante, el cual es el objetivo primordial de la educación artística y estética.

Ya que no existe un consenso preciso en cuanto al ordenamiento de las disciplinas cooperativas que contemple un entendimiento adecuado de las cuatro disciplinas base, las cuales ofrecen diferentes contextos analíticos para auxiliar nuestro entendimiento y relación estética, y tiene como propósitos: el desarrollo de la imaginación, el logro de una ejecución artística de calidad a partir de la adquisición de aptitudes técnicas, el aprender a observar las cualidades de las obras artísticas y a hablar acerca de ellas; la comprensión del contexto cultural e histórico del arte, y la formulación de juicios acerca de su naturaleza y argumentación.

HOWARD GARDNER Y LA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA INTELIGENCIA

Reconocido como autor de la teoría sobre las inteligencias múltiples, Gardner se ha dedicado al estudio de los procesos cognitivos superiores y del papel de la creatividad en el arte, basándose en la psicología del desarrollo y en la psicología cognitiva. Con el Proyecto Zero,³⁵ en Harvard, desarrolla un enfoque curricular y de evaluación del campo de las artes que le ha servido para ampliar el conocimiento de este campo y, en consecuencia, para influir en su didáctica. Para Gardner no hay una sino varias inteligencias, que consisten en un conjunto de habilidades, talentos y capacidades mentales que determinan la competencia cognitiva del hombre. Asimismo, estas inteligencias implican la habilidad necesaria para resolver problemas y elaborar productos relevantes en un contexto determinado. Para Gardner, la inteligencia es la capacidad desarrollable y no sólo la capacidad de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas. La inteligencia no sólo se reduce a lo académico, sino que es una combinación de todas las inteligencias. Ser hábil en el deporte o en las relaciones humanas implica unas capacidades que, por desgracia, no están seriamente contempladas en los programas de formación académica.

El autor determina siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. En 1995, Gardner añade un octavo tipo de inteligencia, la naturalista. Los 8 tipos de Inteligencia que propone Gardner son los siguientes:

1. INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.

Es considerada una de las más importantes. En general se utilizan ambos hemisferios del cerebro y es la que caracteriza a los escritores. El uso amplio del lenguaje ha sido parte esencial para el desarrollo de este tipo de inteligencia.

2. INTELIGENCIA MUSICAL.

También conocida como “buen oído”, es el talento que tienen los grandes músicos, cantantes y bailarines. La fuerza de esta inteligencia radica desde el mismo nacimiento y varía de igual manera de una persona a otra. Un punto importante en este tipo de inteligencia es que por fuerte que sea, necesita ser estimulada para desarrollar todo su potencial, ya sea para tocar un instrumento o para

35. *El Proyecto Zero*, creado por Gardner junto con Nelson Goodman en 1967, es un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad de Harvard para entender y mejorar la educación, la enseñanza, el pensamiento y la creatividad en las artes, así como también en disciplinas humanísticas y científicas, a nivel individual e institucional. El proyecto investiga los procesos de aprendizaje en niños, adultos y organizaciones diversas. Está a cargo de un equipo de investigadores interdisciplinario de la mencionada universidad, que estudian la naturaleza de la inteligencia, el pensamiento, la creatividad y otros aspectos esenciales del aprendizaje humano.

Su objetivo es:

- crear comunidades de educadores pensantes e independientes,
- mejorar la profunda interrelación entre las distintas disciplinas,
- promover el pensamiento crítico y creativo.

Este proyecto cuenta con la colaboración de varias escuelas, universidades y museos, en su intento por comprender las diferentes maneras de aprender, de percibir el mundo y de expresar ideas, teniendo en cuenta la edad de los individuos, su raza y el medio que los rodea.

escuchar una melodía con sensibilidad.

3. INTELIGENCIA LÓGICA MATEMÁTICA.

Quienes pertenecen a este grupo, hacen uso del hemisferio lógico del cerebro y pueden dedicarse a las ciencias exactas. De los diversos tipos de inteligencia, éste es el más cercano al concepto tradicional de inteligencia. En las culturas antiguas se utilizaba éste tipo de inteligencia para formular calendarios, medir el tiempo y estimar con exactitud cantidades y distancias.

4. INTELIGENCIA ESPACIAL.

Esta inteligencia la tienen las personas que puede hacer un modelo mental en tres dimensiones del mundo o en su defecto extraer un fragmento de él. Esta inteligencia la tienen profesiones tan diversas como la ingeniería, la cirugía, la escultura, la marina, la arquitectura, el diseño y la decoración. Por ejemplo, algunos científicos utilizaron bocetos y modelos para poder visualizar y decodificar la espiral de una molécula de ADN.

- *Capacidades implicadas:* capacidad para presentar ideas visualmente, crear imágenes mentales, percibir detalles visuales, dibujar y confeccionar bocetos.
- *Habilidades relacionadas:* realizar creaciones visuales y visualizar con precisión.
- *Perfiles profesionales:* artistas, fotógrafos, arquitectos, diseñadores, publicistas, etc.

Idealmente, este es el tipo de inteligencia que cualquier aspirante a estudiar artes visuales habría de identificar. Ya en la práctica docente, se intenta no solamente identificar, sino en ocasiones despertar y nutrir.

5. INTELIGENCIA CORPORAL–KINESTÉSICA.

Los kinestésicos tienen la capacidad de utilizar su cuerpo para resolver problemas o realizar actividades. Dentro de este tipo de inteligencia están los deportistas, cirujanos y bailarines. Una aptitud natural de este tipo de inteligencia se manifiesta a menudo desde niño.

6. INTELIGENCIA INTRAPERSONAL.

Este tipo de inteligencia nos permite formar una imagen precisa de nosotros mismos; nos permite poder entender nuestras necesidades y características, así como nuestras cualidades y defectos. Y aunque se dijo que nuestros sentimientos si deben ayudar a guiar nuestra toma de decisiones, debe existir un límite en la expresión de estos. Este tipo de inteligencia es funcional para cualquier área de nuestra vida.

7. INTELIGENCIA INTERPERSONAL.

Este tipo de inteligencia nos permite entender a los demás. Está basada en la capacidad de manejar

las relaciones humanas, la empatía con las personas y el reconocer sus motivaciones, razones y emociones que los mueven. Esta inteligencia por sí sola es un complemento fundamental de las anteriores, porque tampoco sirve de nada si obtenemos las mejores calificaciones, pero elegimos mal a nuestros amigos y en un futuro a nuestra pareja. La mayoría de las actividades que a diario realizamos dependen de este tipo de inteligencia, ya que están formadas por grupos de personas con los que debemos relacionarnos. Por eso es indispensable que un líder tenga este tipo de inteligencia y además haga uso de ella.

La evidencia biológica de la inteligencia interpersonal abarca factores adicionales que, a menudo, se consideran excluyentes de la especie humana: 1) la prolongada infancia de los primates, que establece un vínculo estrecho con la madre, favorece el desarrollo intrapersonal; 2) la importancia de la interacción social entre los humanos que demandan participación y cooperación. La necesidad de cohesión al grupo, de liderazgo, de organización y solidaridad, surge como consecuencia de la necesidad de supervivencia.

8. INTELIGENCIA NATURALISTA.

Este tipo de inteligencia es utilizado al observar y estudiar la naturaleza. Los biólogos son quienes más la han desarrollado. La capacidad de poder estudiar nuestro alrededor es una forma de estimular este tipo de inteligencia, siempre fijándonos en los aspectos naturales con los que vivimos. Gardner afirma que el reto de la educación artística consiste en relacionar de forma eficaz los valores de la cultura, los medios para la enseñanza y la evaluación de las artes, con los perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes. Advierte que las habilidades artísticas son, ante todo, actividades de la mente que involucran el uso y la transformación de diversas clases de símbolos, y que es preciso contar con profesores formados en arte, tanto en aspectos disciplinares como en técnico-pedagógicos, para que sean ellos quienes diseñen y evalúen las experiencias y trayecto del aprendizaje de sus alumnos. Como hemos visto, en los últimos 50 años se ha venido desarrollando una tradición de pensamiento que asigna a la educación artística un valor cognitivo. Si bien la trayectoria de ésta se ha mantenido constante desde entonces, se pueden identificar enfoques particulares que apuntan hacia aspectos diversos, como la percepción, los mecanismos del pensamiento que involucran el trabajo con el arte, así como la lectura de los sistemas simbólicos característicos de las artes.

Es importante para cualquiera que se dedique a la docencia, particularmente a la docencia especializada como los estudios profesionales, conocer al menos estas clasificaciones. Particularmente en una escuela de arte, al menos desde propia experiencia, es relativamente fácil identificar a alguien con una aguda inteligencia espacial y más raramente una lógico-matemática. El reto docente no solamente es despertar la identificación de un tipo específico de inteligencia, sino potenciarla.

2.3. EL MODELO EXPRESIONISTA

Arthur Efland refiere a este modelo como «la conjunción de ideas basadas en el idealismo romántico del siglo XIX, que consideran al artista en la vanguardia de la sociedad».³⁶ Esta propuesta es expresada en la rebelión frente a las normas académicas y se percibe dentro de los movimientos artísticos de la vanguardia europea, así como en los manifiestos que apelan al desecho de las antiguas tradiciones del arte, a favor de una expresión libre del artista.

En la obra *Educación por el arte*,³⁷ Herbert Read concibe al arte como un proceso que libera al espíritu y ofrece una salida constructiva y positiva para la expresión de ideas y sentimientos; Read sostiene que el arte es producto de la espontaneidad, la creatividad y el talento individual. Su punto de partida es la sensibilidad estética (que incluye todos los modos de expresión individual: literaria, poética, visual, plástica, musical, cinética y constructiva), y su finalidad desarrollar una personalidad integrada que permita al individuo moverse con libertad, independencia y solidaridad. Parte de la propuesta que Platón enuncia en su libro *La República*, donde afirma que el arte debe ser la base de la educación:

«Mi objetivo será demostrar que la función más importante de la educación concierne a la orientación psicológica y por tal motivo reviste fundamental importancia la educación de la sensibilidad estética».³⁸

Cada uno de los once capítulos del libro los utiliza Read para intentar demostrar, unas veces científicamente y otras hipotética e intuitivamente, la importancia y la trascendencia del arte en la educación. Entiende el arte como «un modo de integración —el modo más natural para los niños— y como tal, su material es la totalidad de la experiencia. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento».³⁹ En este concepto encontramos que Read considera la experiencia, «memorable y utilizable en la medida que toma forma artística»,⁴⁰ como un hecho necesario y conveniente para los niños en el medio educativo; pero además involucra dos elementos complementarios que hacen parte de lo que él concibe como arte y por supuesto de la estructura mental de una persona: la percepción y el sentimiento. El primero, ligado con los sentidos, con el aprendizaje, con la parte lógica de la persona; el segundo, atado a la sensibilidad, a la emotividad, a la intuición. Es este hecho dual, integrador, complementario, dialéctico, que el autor considera no se ha tenido en cuenta en el sistema educativo a través de la historia, con algunas excepciones.

La educación, según Read, deberá orientarse a: «preservar la totalidad orgánica del hombre y de

36. EFLAND, Arthur, *op.cit.* p.260.

37. Read, Herbert. *Educación por el arte*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, colección: “Paidós Educador”. Traducción de Luis Fabricant, 1982, Barcelona. p. 27. *Educación por el Arte* es un libro publicado en 1943. Entre todas las publicaciones de Read, numerosas y de gran calidad, sobresale esta como una de las más influyentes, si se tiene en cuenta su difusión y aplicación en medios académicos de países europeos y americanos. Escrito con vehemencia, con la pasión de un artista y con el cuidado de un artesano, desarrolla en sus trescientas páginas (de la traducción al español) una tesis de vital importancia para el avance de la educación y la sociedad.

38. *Ibid.* p. 32.

39. *Op. Cit.* p. 80.

40. *Ibidem.*

sus facultades mentales, en forma tal que a medida que pasa de la niñez a la edad adulta, del salvajismo a la civilización, conserve sin embargo esa unidad de conciencia que constituye la única fuente de armonía social y de felicidad individual».⁴¹

Identificamos en esta afirmación otros elementos cruciales en la concepción del autor: su insistencia a través de las páginas, que la educación debe buscar como fin último no la generación de conocimientos sino de sabiduría, no la producción de mayor cantidad de obras de arte sino mejores personas y mejores sociedades. Su concepción es que la educación debe ser ante todo integradora, mutualista, generadora de compensaciones y equilibrios, una forma incesante propiciadora de felicidad.

2.4. EL MODELO POSMODERNO

El debilitamiento de la modernidad trae consigo una revisión de los planteamientos que dominan el mundo de la cultura y las artes desde la Ilustración. Para algunos autores, el proyecto posmoderno consiste en la revisión de esa idea de progreso que prevalece en la modernidad, y cuestiona que los cambios sean siempre positivos. Otros consideran que es una oportunidad para los artistas en general la posibilidad de retomar los recursos culturales de épocas pasadas y apropiarse de sus motivos para integrarlos en un nuevo discurso, evidenciando la complejidad del mundo contemporáneo. Si la modernidad se caracteriza por una visión global de la historia, hecha de los grandes relatos o *metarrelatos*, los pensadores posmodernos contraponen una visión reducida, lo que Lyotard denomina los *microrrelatos*, apropiados para los grupos minoritarios, marginados, etcétera.

Arthur D. Efland invita a cuestionar algunos valores que han estado presentes en nuestra sociedad, como el valor de la originalidad y el aprecio por la individualidad de los artistas. Propone, asimismo, la necesidad de nuevas respuestas pedagógicas que reconozcan las condiciones sociales y culturales de la producción artística. Por ejemplo, la valoración del arte de las mujeres y de los grupos marginados; la difusión del arte de los pueblos africanos; el reconocimiento de los productos artísticos elaborados colectivamente por pueblos y comunidades, y que en ese rasgo conllevan su riqueza singular. El autor advierte también del importante vínculo entre arte y política para comprender temas como la opresión, la desigualdad y la pobreza. La aportación novedosa de lo posmoderno no reside en lo que por ahora se pudiera creer sino en que nos explica de lo que no fue capaz la modernidad. Así para Efland, el término posmodernidad

fue inicialmente muy usado por la comunidad artística para designar un estilo arquitectónico disyuntivo y abierto, por oposición al espacio conjuntivo y cerrado de muchos edificios modernos. Otra disciplina, como por ejemplo la teoría literaria, han empleado el término para referirse a corrientes estéticas recientes que se oponen a la modernidad, esgrimiendo conceptos fundamentales como el género, considerado en cuanto estilo plenamente diferenciado con

41. Read, *Educación*. p.88.

características singulares.⁴²

Efland, Freedman y Stuhr plantean una serie de preguntas que ayudan a perfilar el problema de la educación artística en la actualidad, relacionadas a si se deben rechazar los contenidos y metodologías modernas de enseñanza artística y ser sustituidos por una currícula que diera mayor cabida a cuestiones actuales, derivadas de una situación de mayor pluralismo cultural. Para ellos, cuatro conceptos claves de la modernidad cultural se entrelazaron con la modernidad estética y llegaron a convertirse en destacados mecanismos educativos: la epistemología, la identidad social, la localización y la salud mental. El poder y el conocimiento son también temas en donde se incide, buscando rasgos opresivos en las sociedades a través del análisis de los múltiples sentidos y contradicciones en sus creaciones, mediante lo que se ha denominado “deconstrucción”.

Las propuestas de este modelo educativo plantean lo siguiente:

1. El arte es una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común.
2. El contenido y los métodos se enfocan en reciclar contenidos y técnicas de formación modernas y pre-modernas, mostrar los microrrelatos de varias personas o grupos sin representación artística “validada”, utilizar argumentos relacionados con la deconstrucción para intentar mostrar que no hay puntos de vista privilegiados y reconocer que las obras de arte tienen múltiple codificación, en varios sistemas simbólicos.
3. El valor está en mejorar y profundizar el entendimiento del panorama social y cultural.⁴³

Entre las críticas a este modelo se destacan su excesiva atención a las funciones sociales del arte y muy poca al valor personal, estético y hasta íntimo de la experiencia estética, como en los modelos anteriores que hemos mencionado, y, además, desviar la atención de la práctica artística y su enseñanza mediante temas transversales que poco tienen que ver con las *competencias* que se pretenden transmitir, y que aparte cuestionan la necesidad de este tipo de enseñanzas.

Donald Kuspit⁴⁴ critica a los artistas que han olvidado términos como creación, belleza o estética. Según el autor, tales términos no forman parte del vocabulario “revolucionario” de muchos artistas actualmente, porque

no hablan del intento por parte de éste de hacer del mundo un mejor lugar para vivir, al menos según su idea de un mundo mejor. La crítica social es claramente una expresa heroica pero no está ni mucho menos claro que el arte sea eficaz en ninguno de los dos empeños. El artista no es exactamente la mejor persona para ayudarnos a soportar e incluso superar nuestro sufrimiento.⁴⁵

42. EFLAND, Arthur D., K. FREEDMAN y P. STUHR. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003. P. 56.

43. *Ibidem*.

44. KUSPIT, Donald. *El fin del arte*, Madrid: Akal, 2006.

45. *Ibid.*, p.38.

A menudo imaginamos que una posible solución es un modelo integrador que, sin olvidar los objetivos claves de una educación artística basada en la práctica y transmisión de conocimientos, tenga en cuenta las necesidades de un mundo cambiante y globalizado en el que el arte y los artistas puedan cumplir un papel acorde con su tiempo.

Hasta ahora hemos revisado dos tipos de modelos didácticos de la pintura y las artes, el primero propuesto por los propios pintores, con conocimiento basado en la experiencia y la práctica para después llevarlo a un nivel teórico, si es el caso, y el segundo propuesto en su mayoría por psicólogos y pedagogos, en donde vemos un particular enfoque a los procesos mentales y no tanto a los productos artísticos en sí. De manera orgánica y un tanto irregular, en el Seminario de Pintura Contemporánea se ponen a prueba en práctica aspectos didácticos de todos estos modelos antes mencionados. Si bien continuamos con algunos principios que datan de las academias renacentistas, como el reconocer la importancia del dibujo y la composición, también tomamos referentes barrocos y románticos, así como ciertos principios didácticos propuestos por la Bauhaus y los constructivistas rusos. Al mismo tiempo, se consideran las propuestas de las disciplinas humanísticas y sociales a fin de enriquecer el aprendizaje de los alumnos.

3. CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Hemos revisado ya los diversos modelos de enseñanza que se han puesto en marcha a lo largo de la historia, muchos de los cuales podemos identificar actualmente en cualquier escuela o facultad de artes. Actualmente, vivimos un momento en el que las nuevas disciplinas artísticas conviven de manera ajena y segregada con las tradicionales, tanto en el micro mundo de la institución académica, como en el panorama mexicano de las artes visuales. A continuación proponemos algunas de las dudas que quienes nos dedicamos a la enseñanza de la pintura, nos planteamos constantemente, las cuales consideramos provechoso plantear cada ciclo escolar.

3.1. ¿QUÉ SIGNIFICA ENSEÑAR?

Como sabemos, la definición y los parámetros de la educación artística suelen ser tan fluidos y cambiantes como los del arte mismo; en el caso específico de la pintura, si bien enseñar puede presentarse de muchas formas, consideramos que un factor básico para ello es una motivación o intencionalidad: el profesor debe tener la intención de impartir algo en algún momento. Esto puede parecer implícito y no merecedor de mención, sin embargo, estamos convencidos que tanto el profesor, como el alumno, deben tener la intención de enseñar y aprender algo para que suceda. Esta intencionalidad se puede convertir en el factor racional de la enseñanza, el cual podemos comprender y determinar, lo que no es el caso con el entusiasmo, el compromiso, la pasión, dedicación y empatía, que también son componentes. En el caso de los estudiantes aplica de igual manera, como hemos mencionado. El aprendizaje es tan enigmático como la enseñanza y normalmente se encuentran en plenitud cuando hay altos niveles de energía, buena concentración, un agudo sentido de percepción, factores que no se pueden determinar tan fácilmente. No se sabe qué lleva a un alumno a ser receptivo, por lo que apelamos nuevamente a la intencionalidad: a menos que el estudiante *crea* que puede aprender si lo decide, no tiene mucho sentido decir que el arte puede ser enseñado y aprendido.

3.2. ¿SE PUEDE ENSEÑAR A PINTAR?

Existen desde la Antigua Grecia diversas objeciones en cuanto a la posibilidad de enseñar artealguien, el concepto de *manía* —inspiración— de Platón, y el de *ecstáticos* —genialidad y arrebatopoético— de Aristóteles. Posteriormente, podemos detectar nuevamente dos momentos en donde se considera clave la inspiración (que hemos mencionado anteriormente), y donde se pone en duda la posibilidad de la enseñanza artística: en las academias del Romanticismo y en la Bauhaus. Los románticos piensan que cada artista es un individuo, así que no puede funcionar la enseñanza grupal; en el caso de la Bauhaus, hemos visto que se fundamenta sobre la idea de que la manufactura y la artesanía son fundamentales, y la enseñanza artística debe consagrarse a lo que es susceptible de reglas y pensamientos básicos. Al estar dentro de instituciones educativas, es necesario presentar planes y programas de estudio, evaluar y calificar de acuerdo a criterios como asistencia, exámenes o ensayos, los problemas de infraestructura que devienen en titánicas tareas burocráticas; las dudas que se presentan en cuanto a los modelos didácticos se van diluyendo en la cotidianeidad institucional. Para muchos profesores, lo más sencillo y menos riesgoso es proponer didácticas de aspectos concretos de las artes visuales, que pueden ser evaluados o comprobados: el número de piezas que se realizaron, la cifra obtenida en una evaluación, hasta el número de asistencias que se tuvieron. Consideramos que esta falta de precisión y claridad, en cuanto a los métodos de enseñanza de la pintura, nos pone en una situación ventajosa: sabemos lo difícil que es determinar o acordar qué es lo que implica la enseñanza artística, y eso es lo que nos mantiene: nos vemos obligados a crear constantemente nuevos modelos y modificar los ya probados. Nunca será lo mismo enseñar, por ejemplo, física, o cómo utilizar una cámara fotográfica en el sentido en que no existe la necesidad de cuestionar la actividad docente. Esta aparente contradicción es parte de la riqueza en la enseñanza de las artes visuales, y es importante mantenerla presente; todo depende de la intencionalidad. A continuación, presentamos algunas contradicciones que se presentan y cuestionan diariamente en una escuela de artes, sin la intención de proponer una solución unilateral, sino para observar y quizás identificarnos con algunos de los puntos. Cabe aclarar que nuestra postura siempre está a favor de encontrar nuevas maneras de enseñar pintura y las artes, simplemente presentamos cuestionamientos que hemos debatidos con nuestros pares, ya sea en los cuerpos colegiados o en charlas informales.

1. *Se puede enseñar pintura, pero nadie sabe exactamente cómo.*

Tal como ya lo hemos mencionado, somos la academia de arte más antigua de todo el continente, por donde han transitado los más importantes pintores y artistas de México. Esto nos hace pensar, indirectamente, que existe una validación o formación como un gran artista a través de la institución. No es posible comprobar que una formación en una escuela de arte sea el factor causal de convertirse en un buen pintor.

2. *Se puede enseñar pintura, pero pareciera que no, dada la baja cantidad de pintores egresados de la Facultad que sobresalen.*

Esta es una visión antigua, que normalmente no encontramos hoy en día, y mantiene una consonancia con la idea de la Bauhaus, el arte es de gran rareza, pero tiene más posibilidades de surgir en un entorno educativo. Si fuera posible para los profesores de pintura crear pintores, estoy segura que lo haríamos.

3. *No se puede enseñar a ser pintor(a), pero se pueden estimular o nutrir los potenciales.*

Desde esta postura, el profesor no enseña pintura estrictamente, pero la estimula o provoca a partir de cuestionamientos, dinámicas y discusiones. Es como si la escuela o academia fungiera como un útero seguro donde el estudiante se desarrolla de manera segura, todavía sin relación alguna con el mundo exterior. El taller también se vuelve un espacio seguro y nutriente donde se establecen amistades y camaraderías que desaparecen en el mundo externo. El profesor muchas veces estimula y acelera el curso del desarrollo natural del estudiante; la inspiración es un factor que se contagia con facilidad, un profesor que es muy entusiasta y elocuente, puede contagiar las pasiones que lo animan con facilidad. El contagio se deriva de la definición original que da Platón de la *mania* (entusiasmo); la inspiración es contagiosa.

4. *No se puede enseñar o estimular a ser pintor(a), pero es posible enseñar las bases para que el estudiante pueda comenzar un camino propio cuando se gradúe.*

La visión de muchos colegas artistas, que normalmente están fuera de cualquier institución académica, es que no se puede enseñar arte o pintura, y que a un verdadero artista no le sirve de nada una educación en una escuela; se piensa que el verdadero arte es inefable y quien lo enseña solo se aproxima de manera distante. El profesor entusiasta solo te puede guiar hasta el umbral desde donde puedes saltar a tu vida como pintor(a).

3.3. ¿ENTONCES, QUÉ ES LO QUE SE ENSEÑA EN UNA FACULTAD DE ARTES?

Sin que esto se identifique con nuestra propuesta didáctica, podemos observar a distancia las dinámicas de trabajo de otros talleres de la Facultad, y podemos, de manera general, señalar los siguientes aspectos como las principales líneas didácticas que se pueden percibir:

1. Muchos profesores, sobre todo a nivel de posgrado, se enfocan en crítica contemporánea y teorías del arte, aún en los talleres de producción. También existe una creciente cantidad de alumnos interesados en comprender y participar del mundo del arte para lo que quieren aprender a escribir ensayos y teorías con referencias a propuestas filosóficas, psicológicas y/o sociológicas.
2. Educación Visual. Una materia medular del primer año que desaparece del nuevo plan de estudios, pero que se tiene que filtrar de alguna manera en cualquiera de los principios de la visualidad; no solamente es el conocimiento del lenguaje visual o pictórico, sino el refinamiento ineludible de la visualidad, consecuencia de aprender a ver con nuevos elementos.

3. La primera respuesta que se suele pensar es que la enseñanza en los talleres se enfoca mayormente en la técnica. La mayoría de los talleres que se observaron efectivamente enseñan aspectos técnicos, pero también teoría, comercialización y educación visual.
4. Una cuarta posibilidad refiere a la manera en que se puede orientar a un alumno a desarrollar estrategias de difusión y promoción: cómo presentarse ante una galería, cómo estructurar una solicitud para una beca, cómo aproximarse a un crítico de arte. Esto solamente aplica cuando el profesor cuenta con la experiencia en ello.

Si bien consideramos que todos estos aspectos son de suma importancia, es difícil imaginar que un solo profesor pueda desarrollarlos a lo largo de ocho meses por ciclo escolar. Si volvemos nuevamente a revisar la historia, vemos que en la filosofía griega existe una clara distinción entre temas o materias que pueden ser enseñados y los que no. Para ellos, cualquier tema que es aprendido contiene una teoría, o un cuerpo de información, o algo que puede ser escrito y transmitido: la *techne*, que incluye las artes, los oficios y las ciencias. Si algún conocimiento no puede ser transmitido de manera didáctica y debe absorberse o aprenderse a través del ejemplo, a lo cual Aristóteles denomina *empeiria*.⁴⁶

Nosotros pensamos que la pintura tiene más que ver con la *empeiria* ya que no depende tanto de una estructura ordenada como de aprendizajes muchas veces no verbales, acciones que no se pueden articular en palabras. Como sabemos, para Aristóteles las artes son *techne* y están sujetas a reglas y condiciones. A partir del Renacimiento se debilita la concepción de *techne* hasta derivar en un mero sinónimo de técnica, y actualmente incluso hemos determinado que la “técnica” es un aspecto de menor relevancia en la pintura. Nosotros pensamos que una forma de abordar los cuestionamientos de la enseñanza de las artes, de la pintura, es precisamente replantear las significaciones y el papel de la *techne* dentro de los talleres. Muchas veces hemos escuchado decir que la técnica sí se puede enseñar, pero no el arte, en donde suponemos que están concebidos como fenómenos aislados, que no tienen una íntima relación; y probablemente ésta es una de esas ideas que descartamos debido a su simpleza y transparencia, como si pudiésemos cambiar una estructura conceptual tan solo observándola: desde el Renacimiento hemos asentido a la noción que la técnica y el arte son separados. Nosotros, en el Seminario, consideramos que los aspectos técnicos se interrelacionan en el tejido de la creatividad y la artísticidad, no existe en realidad una separación entre *techne* y *empeiria*.

3.4. LO QUE SE ENSEÑA EN EL SEMINARIO DE PINTURA CONTEMPORÁNEA

Si bien no aparecen como temas a desarrollar dentro de un programa de asignatura, se considera importante hablar de ciertos aspectos constitutivos para la formación de cualquier artista, lo cuales

46. ARISTÓTELES, *Retórica*. Madrid: Alianza, 2014.

se presentan a manera de charla, dada la imprecisión de los conceptos como: voluntad, vocación, perseverancia, resistencia, disciplina, etcétera. El artista no solamente es quien tiene cierta habilidad o incluso talento con algún material o herramienta, ni el gran aficionado que conoce ampliamente la historia de la pintura; aquí comienzan las imprecisiones naturales de las artes: ¿qué se necesita para ser pintor?

Evidentemente no existe una fórmula ni una respuesta unívoca a esta interrogante. Sin embargo, a lo largo de más de treinta años, se ha podido constatar que existen cualidades de carácter y personalidad las cuales, al ser identificadas, se tiene la posibilidad de desarrollar y aprovechar su potencial. A continuación, enlistamos algunas, bajo la premisa que no son cualidades fijas ni determinantes:

1. Conocimiento de las artes en general.
2. Conocimiento de la pintura, haber visto pintura en vivo.
3. Deseo de pintar.
4. Habilidades manuales.
5. Determinación.
6. Voluntad.
7. Capacidad de abstracción.
8. Capacidad de atención y de concentración.
9. Resistencia y argumentación ante una crítica.
10. Una constante búsqueda y cuestionamiento artístico.

En ocasiones se piensa que el talento o las aptitudes son los ejes sobre los cuales se fundamenta una práctica artística de manera profesional. Se ha visto, a lo largo de los años, que son más importante la conciencia y desarrollo de estas cualidades de personalidad, que incluso el más grande de los talentos.

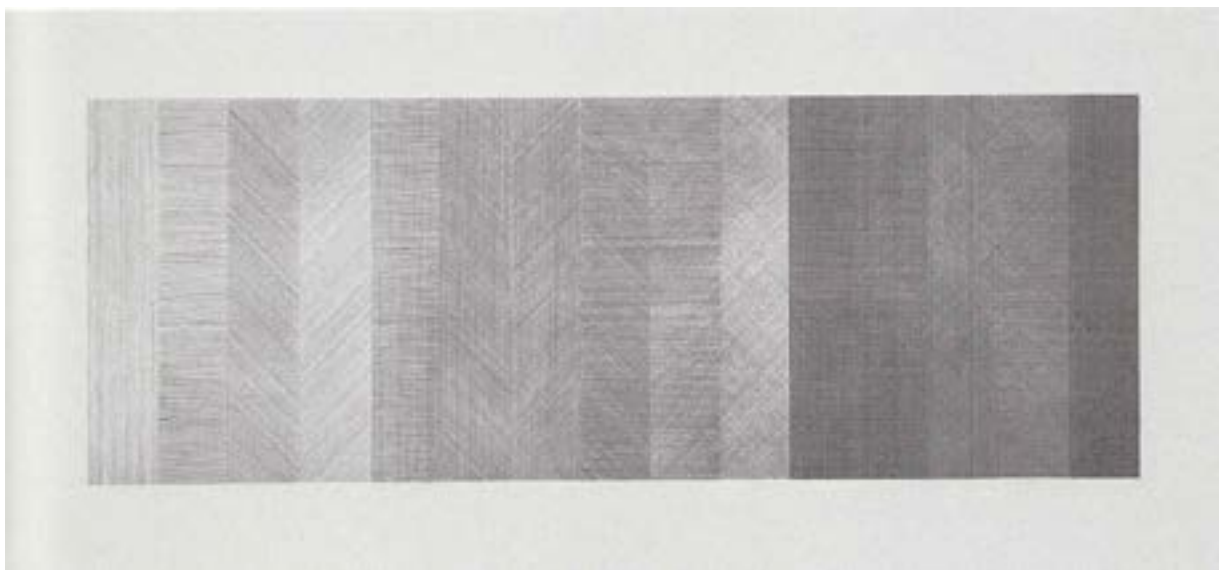
3.5. LA HERENCIA ESTRUCTURAL DE LA MODERNIDAD. LA INFLUENCIA DE LA BAUHAUS EN LA NUEVA LICENCIATURA EN ARTES VISUALES EN 1971

Para poder acercarnos a un entendimiento del panorama actual de la enseñanza de la pintura en México nos parece pertinente revisar, a manera de esbozo, algunos de los cambios significativos dentro de la educación artística de los últimos tiempos. Actualmente, a principios del siglo XXI, vemos que dentro de la enseñanza artística se aplican modelos didácticos que van desde un espíritu medieval hasta propuestas posmodernas, transitando en una amplia gama de aproximaciones y concepciones; sin embargo, si atendemos por un momento los planes de estudio, así como la currícula académica de la mayoría de las licenciaturas en Artes Visuales (tomemos el caso específico de la Facultad en Artes y Diseño) se puede apreciar claramente propuestas didácticas y académicas derivadas del pensamiento moderno. La intención en este apartado es poder identificar los aspectos más

relevantes de las propuestas modernas en cuanto a las nociones de estructura en las composiciones visuales, considerando su aplicación o no dentro de la enseñanza artística contemporánea, y las maneras en que esto determina la práctica diaria de la pintura en el o la joven estudiante. Se tomará el caso específico de un taller de pintura de la FAD solamente para ejemplificar ciertas coincidencias y propuestas en cuanto a algunas nociones estructurales de la pintura.

La historia de las academias de arte en el mundo moderno tiene inicio en el siglo XIX, como consecuencia sobre todo de la Revolución Industrial. Las grandes exposiciones de arte que se presentaban en ese momento eran delineadas bajo un carácter nacionalista de intercambio comercial y cultural, y como propósito estaba el mostrar y mejorar las habilidades de la manufactura. Una de las consecuencias artísticas que dio la Revolución Industrial fue que el valor de los objetos fabricados a mano se elevó contrastadamente en relación a los objetos industrializados. Derivado de ello, se establecieron museos como el Victoria & Albert, en Londres, con la intención de poder apreciar lo “bien hecho”, la buena factura en cualquier objeto creado por el hombre. En el terreno de la educación artística, se comenzaron a considerar varias opciones ante este cambio: la que se considerará a continuación planteaba que los principios de las Bellas Artes eran de principal importancia, y estos preceptos debían ser aplicados a las artes decorativas e industriales.

Si la intención era diseminar las artes gracias al progreso industrial, y así poder avanzar hacia la modernidad, la mejor propuesta formativa fue sin duda la escuela de la Bauhaus a principios del siglo XX. Consideramos importante el tomar especial atención a la didáctica de la Bauhaus ya que ejemplifica en muchos sentidos el espíritu moderno, en donde se reconoce la jerarquía de los principios de las Bellas Artes, y donde estos preceptos se pretendían ser aplicados a las artes decorativas o industriales.⁴⁷ Los nuevos materiales del mundo industrial serán considerados por primera vez como



Sol Lewitt, *Wall Drawing #47*, grafito sobre muro, 2009.

47. Es por ello que a partir de este momento se denominarán *artes aplicadas*.



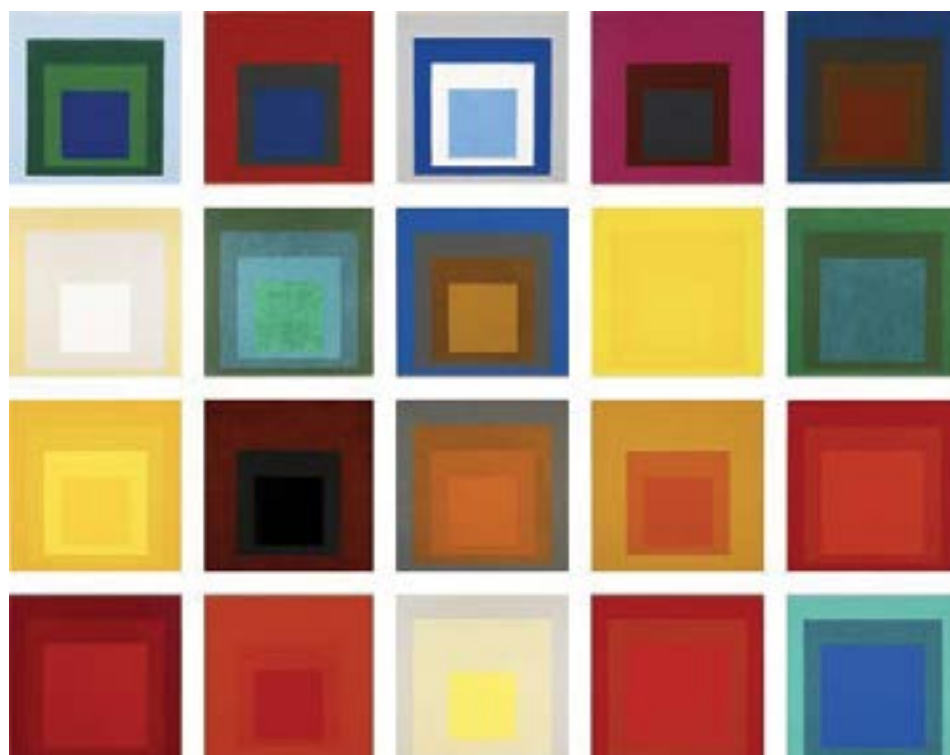
Julie Mehretu, *Black, City*, acrílico sobre tela, 180 x 240 cm, 2007.

parte integral de la educación artística, y serán parte fundamental de la enseñanza en la Bauhaus. Walter Gropius, el ideólogo del proyecto, no solamente concibió, junto con Mies Van der Rohe, el famoso edificio en Dessau para llevar a cabo el experimento pedagógico más importante del modernismo europeo, sino que de manera inteligente se alió con grandes artistas en activo, quienes también propusieron importantes innovaciones en cuanto a la enseñanza artística. Cabe recordar que la planta docente estaba integrada, entre otros, por Kandinsky, Itten, Klee, Albers, el propio Gropius, László Moholy-Nagy y Mies Van der Rohe, entre otros; todos artistas o arquitectos cuya práctica artística derivó en la práctica académica y viceversa. Pero la importancia de la Bauhaus radica no solo en su concepción y en su planta docente, sino también en el hecho de que editaron numerosos folletos, panfletos y manuales escritos por los propios profesores. Así, las teorías del color de Itten o de Albers siguen siendo utilizadas, por ejemplo, en las materias de Educación Visual o Diseño Básico. Del mismo modo los textos de Kandinsky o el propio Gropius siguen funcionando como textos básicos en la educación artística. Es importante mencionar que en el caso de la pintura, la verdadera teoría es aquella que significa la reflexión estructurada de aspectos derivados de la práctica artística, que propongan nuevas visiones o ideas en relación a la misma.

Existen algunos antecedentes educativos que dieron pie a la concepción de la Bauhaus, en específico la reforma educativa de Alemania a principios del siglo XIX. Dicha reforma propuso, entre otros aspectos, la consideración de la *mirada inocente*, aquella mirada que ve antes de pensar, que es poseída por los niños (los mismos niños que serán específicamente considerados dentro de la educa-

ción y para quienes Friedrich Froebel concibe el *kindergarten*).⁴⁸ Uno de los principales reformistas de este periodo fue el suizo Johannes Pestalozzi quien tuvo una fuerte influencia no solamente en la educación primaria sino, en específico, en escuelas de arte como la Bauhaus. Pestalozzi desarrolló un sistema de enseñanza integral a nivel elemental, en donde el niño aprende a través de los objetos, aprendiendo el alfabeto lingüístico en relación directa al alfabeto de las cosas. El dibujo era concebido como parte integral de la educación: la línea recta y su métrica, sus divisiones y multiplicaciones, eran la base para las nuevas formas de conocimiento. Así, el niño debía hacer divisiones “a ojo” de las líneas y posteriormente de figuras geométricas, comprendiendo de manera básica la estructura de los objetos visibles.

Este tipo de estructuración y ordenamiento de la visualidad relacionada con la geometría es algo que ha perdido vigor en la educación artística contemporánea. Debido a que la mayoría de nuestros actuales estudiantes de arte han crecido bajo un modelo educativo que ya no contempla este tipo de ejercicios, cuando arriban al nivel profesional y se encuentran con asignaturas como Diseño Básico o Principios del Orden Geométrico en el primer año, éstas se presentan completamente ajenas a sus universos visuales. Con ello no queremos implicar que se haya debilitado en la práctica de la pintura en las propuestas más actuales. Tomemos dos ejemplos solamente, con intención de no desviarnos demasiado, de una pintora y un pintor contemporáneos que basan su obra en la estructura derivada de líneas.



Josef Albers, ejercicios de color, acrílico sobre papel, medidas variables, 1950.

48. Una buena parte de los ejercicios propuestos en el nuevo modelo de Froebel considera esencial la utilización de diversos materiales para el aprendizaje. Los niños se familiarizan con distintas texturas y densidades en un sentido sensible y formal, del mismo modo que se propuso posteriormente en la Bauhaus.

Sol Le Witt, así como otros artistas que en su momento se opusieron al dominio del mundo de las imágenes Pop en los años sesenta, basa su producción en formas mínimas y elementales: líneas que conforman estructuras rítmicas y ordenadas, secuencias de elementos geométricos y retículas visuales.

Otro ejemplo, aún más actual es el de la artista africana-americana Julie Mehretu, quien crea composiciones que asemejan planos arquitectónicos, ciudades abstractas sostenidas sobre complejas estructuras de diversas densidades y soluciones.

Uno de los aspectos más fascinantes de nuestra contemporaneidad es precisamente la apertura de posibilidades estilísticas, compositivas y materiales en el terreno de la pintura que fueron legadas por los artistas del siglo XX, ahora nos toca a nosotros como pintores y profesores de pintura, el saber aprovecharlo.

Los estudiantes de la Bauhaus cumplen con una currícula en tres etapas: un curso de primer año, los estudios profesionales y el trabajo como asistente. A continuación, se revisan aspectos de las primeras dos etapas que resultan pertinentes en este apartado.

Un curso propedéutico de seis meses era impartido por Johannes Itten, quien lo dividía en tres temas:



Ejercicios de líneas a distintas distancias realizados por alumnos del Taller de Pintura, en donde la intención es lograr una consciencia únicamente de la línea que se dibuja.

ADIESTRANDO LOS SENTIDOS.

Los primeros ejercicios consisten en adiestrar los sentidos y la mano (en ocasiones Itten preparaba a los alumnos por medio de ejercicios de respiración, simplemente observándola). El alumno debía dibujar muchas páginas de círculos perfectos en un solo trazo, así como espirales. Otro ejercicio consiste en dibujar grandes series de delgadas líneas paralelas en largos pliegos de papel industrial (kraft). Cada línea debía ser un poco más oscura que la anterior y la siguiente un poco más clara, de manera que el papel pareciera estar inmerso en olas. La primera parte del curso incluye también el estudio de diversas texturas y materiales, así como dibujos precisos de modelos.

Josef Albers imparte la materia de dibujo en la Bauhaus, y podemos observar ejercicios coincidentes al sentido estructural propuesto por su colega. Posteriormente fue el sucesor de Itten en los cursos preparatorios hasta 1933, y después de la Guerra impartió clases en el Black Mountain College de Carolina del Norte y en la Universidad de Yale.⁴⁹

Actualmente estos ejercicios siguen siendo propuestos en la Facultad de Artes y Diseño, en el Seminario de Pintura Contemporánea. La intención de ellos es lograr cierto control de la relación mano, brazo, ojo por medio de la atención y la conciencia de los mismos. A continuación, se presentan estos ejercicios en donde el alumno debe utilizar una extensión larga, ya sea una vara o tira de madera que no sea muy pesada, con un pedazo de carbón al extremo. La distancia mínima es de 120 cm.



Ejercicio de construcción, acrílico sobre cartón, 2010, realizado en el Seminario de Pintura Contemporánea.

49. Fruto de esta actividad docente es el texto *La interacción del color*, el cual contiene lo esencial de su investigación teórico- práctica en cuanto a las relaciones cromáticas en la pintura.

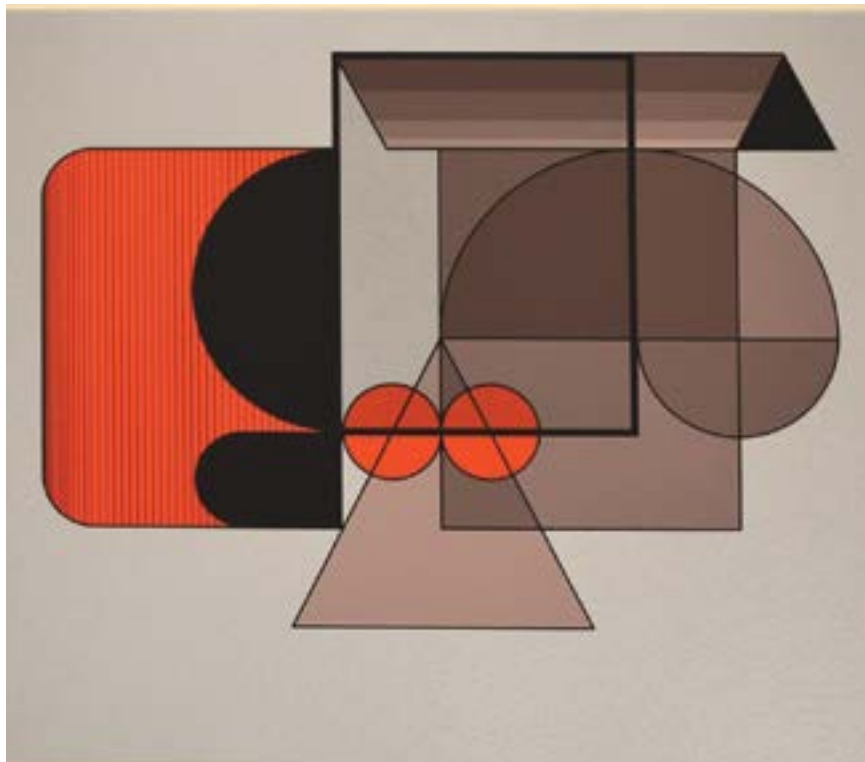
ADIESTRANDO LAS EMOCIONES.

Los estudiantes debían crear interpretaciones visuales de estados emocionales: enojo, dolor, tristeza; o bien de temáticas emotivas: una tormenta, una guerra. En ocasiones se requería de una aproximación abstracta, sin embargo los trabajos que sobreviven de este periodo muestran abstracciones que incluyen elementos realistas.

ADIESTRANDO LA MENTE.

Los aspectos mentales e intelectuales del arte, eran promovidos por medio de ejercicios analíticos de las obras de grandes maestros, esquemas cromáticos, y simples contrastes formales (luz-obscuridad, arriba-abajo, movimiento-quietud). La teoría del color planteada por Itten, la cual es vigente en los cursos de primer año en Artes Visuales, deriva de los cursos en la Bauhaus.

Estos mismos principios —adiestramiento de los sentidos, de las emociones y de la mente— eran entonces dirigidos a objetos tridimensionales, que incluía algunos desperdicios que eran llevados al taller, con la intención de probar la capacidad de los alumnos para crear formas y texturas inusuales. Esta última etapa del curso propedéutico capacitaba al alumno a entrar en el trabajo de taller del siguiente nivel.



M. Felguérez, Diferencia y continuidad, serigrafía, 1978.

En la currícula oficial de la Bauhaus se propone un programa de tres años en donde el alumno se especializaría en el área de su elección: piedras y mármol, textiles, pintura mural, cerámica, vidrio, carpintería, etc. Toda la escuela estaba abierta para que los estudiantes aprendieran nuevas disciplinas, sin embargo, se esperaba que permanecieran en un área y fueran aprendices de dos maestros.⁵⁰

Cuando los nazis cerraron la Bauhaus en 1933 muchos de los artistas que impartían clases ahí, huyeron a otros países como Suiza o Estados Unidos. Kandinsky, Gropius, Van der Rohe, encontraron puertas abiertas en universidades estadounidenses. A pesar de los horrores de la guerra, la enseñanza de la Bauhaus se diseminó al formar a nuevas generaciones de artistas en otras latitudes. La educación artística en la Bauhaus ponderaba el conocimiento de los materiales, el sentido constructivo, la elaboración de modelos y maquetas, así como la historia del arte.

Detengámonos por un momento en estas propuestas y consideremos la vigencia que presenta en nuestra educación artística actual. Dentro de la licenciatura en Artes Visuales podemos ver que la mayor carga y riqueza académica se encuentra, sobre todo, en el primer año; aquí vemos una estrecha relación con el modelo moderno, en específico con el ejemplo de la Bauhaus: dibujo, técnicas de los materiales, historia del arte, geometría, educación visual y diseño básico. Particularmente estas dos últimas asignaturas engloban el pensamiento constructivo y material del siglo XX. Carentes de estas consideraciones, las recientes modificaciones al plan de estudios de la licenciatura en Artes Visuales (2013), han eliminado por completo estas materias. El efecto que esto tiene ya se puede percibir en las generaciones de estudiantes que deben optar por talleres con un carácter de producción cuando no han tenido siquiera un carácter formativo.

De manera desafortunada, y debido a diversas condiciones que no han sido favorables, han ido transformándose en tímidas y lejanas aproximaciones al vasto mundo, tanto de los materiales, como del pensamiento visual basado en un sentido estructural y la relación entre estos dos aspectos con la intención de elaborar un proyecto artístico. Los materiales como elementos constructivos, parecen no interesar al joven estudiante en la actualidad, quien en ocasiones se siente más atraído por el resultado de la *imagen* y su contenido argumentativo.

Cuando se crea la licenciatura en Artes Visuales en la Escuela Nacional de Artes Plásticas en 1971, se propone una currícula derivada de una visión académica tanto moderna como internacional: moderna porque corresponde al espíritu de innovación, de vanguardia, en donde el arte avanza y progresa a la par de un desarrollo tecnológico, que utiliza en función de la obra; internacional porque ya existía en México una generación de artistas en pleno auge productivo, cuyos lenguajes abstractos no se desarrollaban bajo ninguna identidad nacional, simplemente era pintura. Algunos de estos artistas fueron los motores para las primeras generaciones de estudiantes de la licenciatura en Artes Visuales: Manuel Felguérez, Kasuya Sakai, Omar Arroyo, Gilberto Avelos Navarro, Luis Pérez Flores, Antonio Ramírez, Carlos Olachea, Federico Silva y Sebastián, por mencionar algunos.

50. Este era un compromiso que se adquirió entre las clases con maestros de los Románticos alemanes y con clases de academias antiguas; el cual vemos que sobrevive a nuestros días: el alumno trabaja su proyecto de investigación o producción con el apoyo de dos o tres tutores.

Muchos de estos primeros profesores de la licenciatura, había a su vez tenido formaciones dentro de talleres de arte moderno, como Felguérez quien viaja a París para estudiar con Ossip Zadkine, que después comparten en México. El propio Felguérez, junto con Carlos Sandoval, Luis Pérez Flores y Óscar Ólea tomaron los referentes de Gropius, van der Rohe, Itten y Albers en la concepción y diseño de la nueva licenciatura en Artes Visuales.

Las clases de primer año como Educación Visual o Diseño Básico eran impartidas por tres profesores y funcionaban como verdaderos laboratorios de experimentación plástica, muy semejantes a los de la Bauhaus.

El sentido estructural y constructivo en la enseñanza artística ha perdido el vigor de la modernidad, cediendo el paso a nuevas consideraciones pictóricas. Los factores que contribuyen a ello son varios y diversos, desde una creciente población de estudiantes y la reducción de tres profesores a uno por materia, hasta factores que se considerarán en próximos apartados como la presencia e influencia del mundo de las imágenes derivadas de los medios tecnológicos y digitales.



Kasuya Sakai, *Secuencia circular*, acrílico sobre cartón, 1969.

SEGUNDA PARTE

LA PROPUESTA DEL SEMINARIO

4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS DEL SEMINARIO DE PINTURA CONTEMPORÁNEA

4.1. ¿PARA QUÉ PINTAR?

Esta es la primera duda a la que nos enfrentamos de manera continua, y es una pregunta clave: en realidad no nos la planteamos, sobre todo en un principio y quizá tampoco más adelante en nuestras vidas, porque no siempre sabemos cómo responder. No hablamos de ello con cualquiera e incluso nos puede molestar que nos lo pregunten (es la primera idea que intentan desarrollar los estudiantes cuando se inicia el curso, por lo que hemos visto la incomodidad que puede provocar). No obstante, consideramos importantísimo este cuestionamiento y nos permitimos compartir algunas nociones que hemos recopilado a lo largo del tiempo, en el Seminario de Pintura Contemporánea, para tratar de exponer algunas de las respuestas que consideramos coincidentes.

Pintamos, principalmente, por todo lo que experimentamos al hacerlo, por lo que nos exige y nos ofrece; en ocasiones lo hacemos tras renunciar a otras actividades o situaciones que demandan nuestra atención, pero cuando los resultados son buenos es enorme la gratificación. Si lo hacemos con gusto, el tiempo de pintura es un espacio existencial exclusivo, una manera de entrega placentera; algo verdaderamente importante que encuentra una justificación por sí mismo como escuchar música, leer un buen libro, entablar una conversación inteligente, cuidar un jardín. Sabemos bien que la pintura no puede colmar la totalidad de nuestras vidas, pero tampoco debe ser un trabajo al uso, como el de un ejecutivo de un banco o un chofer de autobús (no tenemos nada en contra de estas profesiones u oficios) sino que pensamos que algo tan respetable como la pintura, no puede ser solamente eso.

Las respuestas iniciales de los jóvenes alumnos tienen que ver más con factores ajenos o externos a ellos mismos: qué sentido tiene pintar después de lo mucho y muy bueno ya pintado; porqué seguir haciéndolo en un mundo rebotante de objetos y sobre todo imágenes; cuál es la función social de la pintura en la actualidad; qué objetivos de comunicación puede tener.

Primero que nada, y con afán de calmar las preocupaciones que estas interrogantes pueden presentar, es importante recordar que, si para uno tiene sentido pintar, con eso basta. Entonces el que hacer tiene sentido en el mundo, el mundo propio. En el Seminario ponderamos la noción de que una pintura es una prolongación de uno mismo, por ello no es una simple labor de la que podamos

tomar distancia, ya que están implícitos algunos compromisos que vamos estableciendo: compromiso que se presenta en una infinidad de variantes, compromiso con la práctica, la disciplina, con la calidad, con la belleza, con nuestra obra, con nosotros mismos.

4.2. EL SEMINARIO DE PINTURA CONTEMPORÁNEA EN SUS INICIOS

Curiosamente, cuando se diseña y construye la nueva escuela no se contempla en lo absoluto que existan talleres, sino solamente se construyen salones y se habilitan ciertos espacios; una escuela de artes y diseños sin talleres de artes en su planeación. En el año de 1982, durante la dirección del maestro Juan Antonio Madrid, y poco tiempo después de trasladar a la ENAP desde la Antigua Academia de San Carlos en el Centro Histórico de la ciudad, hasta las remotas zonas rurales de Xochimilco, donde solo habían establos y milpas inundadas, se construyen los talleres de pintura: espacios específicamente diseñados para las necesidades particulares de un grupo de pintores. Y es gracias a la visión de un pintor, el Mtro. Ignacio Salazar, que se diseñan y construyen los primeros talleres de la escuela.

Hasta este momento, la enseñanza de las artes visuales en México, particularmente la pintura, siempre se da dentro del “taller de tal o cual pintor”, de modo que el alumno conoce las líneas de trabajo del profesor y elige el que más se adecua a sus intereses. Es un modelo en el que precisamente el estudiante se “apropia” y/o adecua a los gustos, la estética, los conceptos e ideas de quien dirige el taller o aula. El maestro tiene por lo general una figura de autoridad casi incuestionable, y suele fungir como guía para sus discípulos.

La intención con la que se concibe el Seminario de Pintura Contemporánea surge de la necesidad de crear un modelo de enseñanza que permita una especialización y preparación profesional; donde la atención no se dirige al maestro y la manera de emularlo, sino al desarrollo de los potenciales sensibles, estéticos, pictóricos individuales del grupo de pintores que lo integran. Mucho antes de que explotara la efervescencia de los discursos inter- y trans- disciplinarios, el Seminario de Pintura Contemporánea es el primer espacio donde cohabitan la práctica y la teorización de la pintura; campos de estudio que actualmente nos parecen inseparables, hace treinta años parecían difíciles de conciliar.

En 1990 se realiza una convocatoria para integrar en el primer Seminario de Pintura Contemporánea, bajo la dirección del maestro Salazar. Este modelo piloto contempla la selección de los integrantes por medio de evaluaciones y entrevistas, con la finalidad de identificar el compromiso que existe con la práctica artística personal. Este compromiso implica desde los inicios la mayor concentración y tiempo dedicado a la vida de taller, durante por lo menos dos años. En este momento la maestría en Artes Visuales no resulta atractiva para un recién graduado que quiere ser pintor, muestra una débil oferta de seminarios o cursos y solo se puede asistir a clases en el Centro Histórico de la Ciudad de México, en la Academia de San Carlos. Es un momento en el cual aún no importa o importa muy poco tener un título de licenciado, mucho menos de posgrado, si se quiere dedicar a la práctica artística; por otro lado, no es necesario o un requerimiento como lo es actualmente, para cualquier empleo que se quisiera solicitar.

Todos los integrantes de la primera generación se convierten en pintores que continúan activos y presentes en la escena cultural de México; muchos se dedican también a la docencia, tanto en la propia facultad, como en diversas universidades y escuelas de arte en México y en el extranjero.

4.3. EL SEMINARIO DE PINTURA CONTEMPORÁNEA Y SU INSERCIÓN EN LA VIDA ACADÉMICA UNIVERSITARIA

La licenciatura en Artes Visuales, en la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, ofrece una formación profesional inicial y general, para una población estudiantil que generalmente ha tenido escaso contacto con las artes visuales y su práctica. La más reciente actualización al plan de estudios (2014) recorta aún más el tiempo dedicado a los talleres, bajo una clara confusión de requerimientos imprecisos y alejados de la especialización y práctica profesional. Actualmente los alumnos adquieren la responsabilidad de elegir los talleres que cursan, sin contar con cursos preparatorios, de inducción o de orientación que les permitan saber qué disciplina eligen, mucho menos quiénes son los maestros que deben elegir para cursarlas.

Sabemos que los cuatro años que conforman la licenciatura son de carácter formativo y sobre todo *informativo*: solo bastan para conocer de manera general las disciplinas y transitar temporalmente por los talleres que ofrece la Facultad, con poca posibilidad de profundizar en alguna disciplina. Por otro lado, el posgrado, que puede pensarse como una especialización artística, apunta más



La pintura siempre es mejor verla de manera directa, reconociendo primeramente sus cualidades materiales y objetuales.

hacia campos de estudio e indagación teórica, y tiene como principal finalidad formar profesionales en Artes Visuales con la capacidad de producir textos e investigaciones de carácter académico, lo cual deja poco espacio y tiempo para reflexionar y crear un cuerpo de obra. Así, consideramos que una necesidad primordial para la Facultad es formar pintores, personas que creen una vida dedicada a una práctica artística, con la capacidad de adecuarse a las variadas circunstancias a las que se enfrenta.

4.4. MODELO DIDÁCTICO DEL SEMINARIO DE PINTURA CONTEMPORÁNEA

Esta investigación, como se menciona en la introducción, no tiene un carácter metodológico en el sentido que no propone ningún método fijo o estable, a través del cual se obtenga un resultado previsto; a diferencia de los campos científicos, la pintura no deriva o surge de un método, ni se puede crear un cuadro siguiendo una fórmula. Esto puede parecer obvio, pero nos parece pertinente ponderar que la enseñanza de la pintura no se puede (o no debería) estandarizarse, como lo hicieron las academias del pasado. Como hemos revisado, la enseñanza de la pintura no es una práctica rígida, que se pueda planificar (lo hacemos de manera muy superficial al presentar el syllabus requerido de la materia), como puede ser una cátedra; al hablar, exponer, revisar o evaluar pintura, nos vemos envueltos en una dinámica de rizoma donde, por ejemplo, una revisión a la obra de algún estudiante puede asemejarse a una sesión psicoterapéutica, a una revelación personal, o una situación



Cada integrante tiene un espacio propio.

incómoda. Con ello no estamos afirmando que es imposible dirigir un análisis serio y profundo de la obra de los estudiantes, o que no se pueda evaluar un trabajo en grupo; hemos desarrollado diversos modelos para que los estudiantes no solamente sean partes receptoras de un modelo analítico de la pintura, sino que ellos mismos aprendan, a través de las piezas que generan ellos mismos en el taller, a observar y analizar la pintura de manera crítica. Más adelante ahondaremos en los modelos de revisiones que proponemos en el Seminario.

El taller-seminario ofrece todas las condiciones favorables para el desarrollo de un proyecto en pintura:

- Espacio adecuado con las características antes mencionadas.
- Disposición del espacio de tiempo completo.
- Cada integrante cuenta con un espacio personal, donde puede montar un pequeño estudio. Este espacio debe respetarse, con la finalidad de que la persona pueda dejar sus materiales, objetos personales, equipo digital y fotográfico, etc.
- Asesorías, discusiones, revisiones para desarrollar un proyecto de producción e investigación en pintura.
- Revisiones de trabajo individuales y en grupo.
- Sesiones de estudio y reflexión en grupo.
- Participación y gestión de proyectos colectivos del taller: exposiciones, mesas de trabajo, conferencias, etcétera.





Sesiones de trabajo.

El Seminario de Pintura Contemporánea propone tres líneas de desarrollo:

1. VOCACIONAL.

La vocación artística, como cualquier otro propósito existencial y profesional, contempla factores imprecisos y difíciles de identificar en ciertas ocasiones. Actualmente, la inclinación o fascinación por una carrera dentro de las artes visuales no es una de las principales preocupaciones sociales que impulsan a los jóvenes a esta elección. En muy pocas ocasiones llega un estudiante con clara vocación de pintor, tras haber tomado alguna clase o curso de manera privada; desafortunadamente, la mayoría de las veces se inscriben a una carrera que parece atractiva, con unas materias muy contemporáneas y no demasiado difíciles de aprobar.

La identificación de una inclinación artística, podemos decir, es un reconocimiento relativamente sencillo. Como lo menciona Joseph Beuys, cualquier ser humano posee una semilla o potencial artístico, lo podemos reconocer por ejemplo en la mayoría de los niños; pero un potencial no es lo mismo que una vocación. La vocación artística es un factor mental cambiante e inestable, que requiere atención para no debilitarse y dejarse vencer por el desánimo, la frustración o las adversidades de cualquier tipo. Esta atención significa saber identificar y fortalecer las ganas de pintar. Para ello se discuten y revisan diferentes aproximaciones para comenzar a desarrollar un proyecto, comienzan por proyectos trabajo en pintura y pueden derivar en proyectos de vida.

Sabemos que la vida profesional en el campo de las artes visuales difiere con particularidades de otros campos: la vida del pintor o pintora es una carrera de resistencia, y no de arranque; la pintura la mayor parte de las veces requiere tiempo y persistencia para alcanzar madurez y gravedad.

Es el primer aspecto que se debe nutrir, a través de fortalecer la confianza que tiene el estudiante en sus propias capacidades y potenciales artísticos, lo cual se logra al identificarlos en su propio trabajo, con la ayuda y dirección del profesor. Por otro lado, el estar dentro de un ambiente de intenso trabajo creativo ayuda enormemente a no solamente basar la confianza en el trabajo personal o las palabras del profesor; el convivir con compañeros de edades similares y verlos trabajar y desarrollar sus procesos artísticos también estimula a los integrantes y anima a una búsqueda más positiva.

2. FORMATIVA.

Dado que nos situamos dentro de una institución universitaria, nuestra misión principal es formar pintores preparados para sortear las condiciones para crear una vida profesional dentro de las artes visuales; esto comienza desde la manera en que se concibe un proyecto de trabajo hasta cómo se transforma en un proyecto de vida. En esta dimensión formativa, de manera paralela, se identifican y se animan a desarrollar también otros aspectos humanos en varias dimensiones axiológicas. Es difícil intentar llevar a un formato tipo syllabus las diversas charlas que surgen a lo largo del curso, que surgen de cuestionamientos y planteamientos de valores humanos como la honestidad, la libertad, la lealtad, etcétera, desde una perspectiva artística, desde la práctica pictórica. En la primera parte de la investigación planteamos diversas maneras de exponer en una clase de pintura, normalmente devienen en charlas orgánicas, en donde el profesor se convierte en el referente de pintor(a) que tienen los estudiantes en ese momento de sus vidas; en este punto consideramos que lo más importante es que logre contagiarnos de su amor o gusto por la pintura. Quizá no hace falta que sea un pintor reconocido, somos testigos que no siempre hay una correspondencia entre conocimiento, experiencia y habilidad didáctica: hemos visto eruditos de la pintura con discapacidad para conectar con un estudiante, pintores reconocidos que no tienen el mínimo interés en enseñar, o aquellos que quizá no son reconocidos ni tampoco han leído mucho sobre teoría del arte, pero consiguen interesar a los alumnos en pintar, y que pinten cada vez más y mejor.

3. PROFESIONAL.

Hemos separado estos tres aspectos con la mera intención de enfatizar sus cualidades, aunque de manera didáctica se entrelazan y conviven de manera simultánea. Sabemos que no ocurre que el estudiante termine con la etapa formativa cuando se concluyen los créditos académicos; actualmente, con los nuevos modelos de enseñanza de las artes visuales —al menos en la UNAM— se ven obligados a continuar su especialización y desarrollo personal de un cuerpo de obra dentro de los programas de posgrado. El modelo de trabajo del Seminario de Pintura Contemporánea se dirige a aquellos pintores que desean especializarse en pintura, sin tener que cursar un posgrado que, lejos de especializarlos en la práctica artística, los enseña a teorizar y llevar a cabo distintos tipos de investigación ajenos a los que se desarrollan desde de las artes visuales.

5. TREINTA TRABAJOS PARA UN TALLER DE PINTURA

Derivados de los programas de las materias del ahora ya extinto Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales —Experimentación Visual I a IV e Investigación Visual I y II (en Pintura)—, es oportuno incluir diferentes dinámicas académicas que permitan actualizar la enseñanza y práctica de la pintura.

Las directrices que se han tomado en consideración, corresponden al desequilibrio formativo, informativo y vocacional, que presentan muchos de los estudiantes que integran el taller de producción en pintura, lo cual permite una gran oportunidad para generar nuevos procesos en la creación y enseñanza de la pintura.

La diferencia que se subraya entre ejercicio y trabajo se debe a que los miembros del taller de producción se encuentran en el desarrollo de sus propios trabajos y proyectos. En otro sentido, los ejercicios, tienen un enfoque hacia estudios o bocetos previos, así mismo, su tiempo de elaboración es muy corto y no tienen la intención de trabajos terminados en sí mismos.

Trabajos en grupo presenta una propuesta coherente, formativa y susceptible de exponerse y de esta forma ingresar en los inicios de la vida artística profesional.

Uno de los principios que se presentan es el entendimiento de la pintura como una construcción mental que se convierte en un objeto. Para ello se intenta siempre presentar las consideraciones sobre la pintura desde diferentes concepciones y perspectivas; no pretendemos ponderar de manera aislada las cualidades técnicas, objetuales, conceptuales, representativas, teóricas, semánticas o retóricas de la pintura, sino, en la medida de las posibilidades, establecer una noción unitaria y equilibrada de la pintura.

Para ello se considerarán de manera general las siguientes dimensiones derivadas de la pintura, para la discusión y evaluación de los trabajos:

No podemos, ni es la intención, definir sus nociones y límites conceptuales, sin embargo, lo que proponemos es una reflexión personal a través de la pintura, entendida esta como un inagotable medio de conocimiento.

5.1. TRABAJOS EN GRUPO

OBJETIVOS

1. Conocer y desarrollar capacidades experimentales y plásticas para la pintura a través de varios modelos de trabajos dirigidos.
2. Reconocer y enfatizar, por medio de diferentes modelos de análisis, las capacidades plásticas y constructivas derivadas de los trabajos propuestos.
3. Desarrollar diversas dinámicas de revisión y reflexión, con la aspiración de adaptar algunos acercamientos teóricos a formas críticas de pensamiento y a la composición pictórica.

Consideramos importante resaltar que las participaciones verbales y las aportaciones en la participación en las sesiones de revisión, vienen a ser elementos importantes en los objetivos artísticos y académicos que se pretenden alcanzar. Uno de los elementos de mayor interés dentro de un taller de producción, sobre todo si está inscrito dentro de un entorno académico, es lograr establecer un vínculo existencial entre la práctica de la pintura, su reflexión y conocimiento. Es necesaria la acción para poder reflexionar y profundizar en una idea, del mismo modo que esto enriquece la práctica y la obra.

Una de las principales consideraciones que se ponderan en el Seminario de pintura Contemporánea es que hacer y decir, actuar y pensar no son acciones separadas en la mente. Se suele pensar, aún hoy en día, que el pintor apunta su proceso creativo a un estereotipo irracional, lo cual resulta en una simplificación inadmisibles hoy en día. Un pintor debe saber articular una idea y desarrollarla de la mejor manera en un cuadro.

DESARROLLO

Se realizan cinco trabajos a lo largo del semestre que corresponde al calendario escolar. Estos trabajos corren paralelos a las pinturas que cada miembro del taller realiza bajo asesoría y discusión con el maestro y otros compañeros. Primeramente, se presenta el trabajo, con diversas consideraciones y ejemplos que puedan servir al estudiante, al tiempo que se presentan y debaten dudas y comentarios. Posteriormente se harán observaciones particulares, si es necesario, para señalar de manera más cercana los aciertos y puntos débiles en el trabajo del estudiante.

A continuación, presentamos una compilación de treinta trabajos dirigidos, los cuales se presentan de manera temática, y no necesariamente en un orden progresivo, en cuanto al nivel de los alumnos. Son una serie de trabajos que revisan aspectos compositivos, cromáticos, objetuales, formales, temáticos de la pintura, a la par de reflexiones y sesiones de trabajo, en donde se discuten y revisan los procesos, los contenidos y las motivaciones de los estudiantes.

Es importante mencionar que se eligen puntos de coincidencia, en donde todos los miembros deben seguir ciertos lineamientos, como el propósito del trabajo, quizá la escala cromática, la técnica

o el tamaño de la pieza. Se intentan desarrollar las más variaciones sobre un mismo tema o trabajo posibles, a fin de que exista una retroalimentación coincidente, pero al mismo tiempo se les motiva a crear una pieza personal. Parece contradictorio: cumplir con el propósito del trabajo dirigido, al mismo tiempo que intentar innovar o imprimir nuestra personalidad; en el Seminario siempre enfatizamos esta relatividad y animamos a los estudiantes a evaluar las maneras posibles para potenciarla. Consideramos que los trabajos que mostramos a continuación, son prueba de ello. Si bien mantienen una intención que los unifica dentro de un conjunto, cada una de las piezas es y funciona como una pieza personal, y el trabajar, por otro lado, en coincidencia con el resto del grupo anima a los estudiantes hacia una competencia-retroalimentación muy positiva para la creatividad.

Adicionalmente, se realizan dos o tres sesiones en donde: en una, se expone y discuten los propósitos del trabajo, otra donde se revisan y discuten ideas y bocetos y finalmente una evaluación crítica de los trabajos terminados. Estas sesiones se realizan en grupo, y también se dan revisiones y discusiones personales en donde se enfoca la atención al estudiante en específico.

En relación a las evaluaciones críticas, sabemos que no existe un modelo, guía o historia de cómo llevarlas a cabo; no obstante, existe una generalidad en la revisión de obras artísticas, de pintura específicamente, en donde desarrollamos una actividad que contiene análisis, cuestionamiento, debate, encontrar puntos débiles o errores, o bien reconocer aciertos. Hemos visto el efecto positivo que tiene una revisión del trabajo personal, primeramente, con la intención de incrementar la confianza del alumno (si es el caso), y se manifiesta en la rápida transformación en su siguiente obra.



TREINTA TRABAJOS

LA PINTURA COMO OBJETO

EL BASTIDOR: SU ESTRUCTURA Y CONSTRUCCIÓN.

1. Cómo construir un bastidor y revisión de *Las espigadoras*, de Millet.
2. Cómo construir un bastidor y revisión en monocromía de una escultura de Bernini.

ESTRUCTURAS COMPOSITIVAS EN LA PINTURA.

3. Revisión de nociones espaciales en la pintura, a partir de un cuadro de Eric Fischl.
4. Construcción plástica a partir de un cuadro de Eric Fischl.

ELEMENTOS COMPOSITIVOS.

5. La línea y la atención.
6. Ritmo.
7. Movimiento.
8. Relieve.
9. Espacio.
10. Textura.

LAS SUPERFICIES Y LOS SOPORTES DE LA PINTURA

SOPORTES NO CONVENCIONALES PARA LA PINTURA

11. Pintura sobre cerámica y retrato de un animal.
12. Pintura sobre cobre y retrato de un político.
13. Pintura de un árbol sobre mármol.
14. Pintura sobre acrílico y naturaleza muerta de mi cocina.
15. Autorretrato con silla pintado sobre acrílico.

COMENZAR EL CUADRO Y OLVIDAR LA TELA EN BLANCO

16. Composición a partir de una base de color no convencional.
17. Composición a partir de una tela estampada.

CONOCER / RECONOCER

Yo

18. Autorretrato al término del primer año en el taller.
19. Autorretrato al óleo.
20. Autorretrato simbólico con un objeto personal.
21. Todo yo de perfil.

LOS OTROS

22. Retrato de un compañero(a).
23. Palimpsesto de un compañero(a) en tres tiempos.
24. Retrato de mi madre.
25. Retrato de mi padre.

REVISIONES DEL DESNUDO

26. Construcción de un desnudo.
27. Desnudo en tres tiempos.

REVISIONES DE LA NATURALEZA MUERTA.

28. Estudios de una silla.
29. La silla voladora.
30. Naturaleza muerta personal.



Estructura posterior del bastidor construido con cartón batería, 40 x 40 cm.

LA PINTURA COMO OBJETO

EL BASTIDOR: SU ESTRUCTURA Y CONSTRUCCIÓN

1. CÓMO CONSTRUIR UN BASTIDOR Y REVISIÓN DE *LAS ESPIGADORAS*, DE MILLET

PLANTEAMIENTO:

Como primer trabajo de aproximación, consideramos muy importante que el alumno comience a relacionarse con la pintura desde su carácter objetual, y no solamente desde su concepción como imagen. Estamos acostumbrados en una Facultad de Artes y Diseño a abusar de la imagen y sus múltiples consideraciones; la pintura es primero que nada un objeto de características muy particulares: el cuadro.

En este trabajo se revisa la historia del cuadro como objeto, sus cualidades y estructura; para ello el alumno debe aprender a construir un bastidor con cartón batería, por lo cual se necesita un cartón rígido y comprimido para que sea una estructura firme y apta para la humedad.

También conoce la función de la imprimatura, realizará una preparación acrílica — a base de pintura vinílica o acrílica, mowilith y agua— y aprenderá la manera adecuada para aplicarla.

Se revisa la antonomasia como tropo retórico, en el que la magnitud ausente se refiere a un nombre propio. La antonomasia de estilo existe en la historia de la pintura desde hace siglos, como una forma impecable de aprendizaje a través de las obras de otros pintores. Es algo que se practica como estrategias reconocibles y se toma como base de un referente icónico o temático. Del mismo modo, funciona como modelo didáctico en la educación artística desde el Renacimiento, como lo vimos anteriormente.

Se parte de una obra conocida, para su estudio y reinterpretación, en este caso *Las Espigadoras* de Jean François Millet. La reinterpretación debe tener variantes, que pueden ser: de escala, de distancia, de tratamiento, de color, de elementos compositivos, etc. Para ello, se deben explicar estos aspectos plásticos y se realizan de dos a tres estudios preparatorios para la reinterpretación, los cuales son discutidos y revisados, tanto de manera individual como con el resto del grupo.

OBJETIVOS:

- Aprender a construir un bastidor con cartón rígido: cortes, mediciones, pegado y ensamblado.



Jean François Millet, Las espigadoras, óleo sobre tela, 83 x 110 cm, 1857.

- Entender la estructura y cualidades objetuales del bastidor.
- Conocer a través de algunos ejemplos de la historia de la pintura las cualidades objetuales del cuadro.
- Conocer una imprimatura acrílica básica (pintura vinílica, mowilith, agua) para el soporte de cartón y preparar el bastidor.
- Realizar una reinterpretación de la obra *Las espigadoras*, de Jean François Millet, con colores acrílicos, tomando en cuenta: escala, tratamiento, color.

RESULTADOS:

Los siguientes trabajos fueron realizados por alumnos de segundo año de licenciatura. Al momento de la evaluación se consideran primeramente los objetivos y después se discute y revisan aspectos como la creatividad, el estilo, la expresión, etc. para comenzar a identificarlos y resaltar atributos que ya tienen sus trabajos. Sobre todo se recomienda ya que son resultados que pueden parecer muy similares, y es importante que los jóvenes estudiantes identifiquen sus propias particularidades, y las de sus compañeros.

Cabe mencionar que todos estos trabajos son ahora realizados por alumnos de primer año de licenciatura, como un modesto intento por suplir las materias iniciales que han desaparecido del actual Plan de Estudios, como Educación Visual.



* Todas las piezas son acrílico sobre cartón, 50 x 50 cm.



Mariana Ortiz, acrílico y grafito sobre batería, 40 x 40 cm, 2015.

* Todas las piezas tienen las mismas técnicas y medidas.

2. CÓMO CONSTRUIR UN BASTIDOR Y ESTUDIO EN MONOCROMÍA DE UNA ESCULTURA DE BERNINI

PLANTEAMIENTO:

Al igual que el trabajo anterior, continuamos con la antonomasia de estilo como tropo retórico a estudiar, se profundiza en el entendimiento objetual de la pintura y se construye el bastidor de cartón rígido y posteriormente se prepara con la imprimatura acrílica utilizada en los trabajos anteriores. Se recomienda para este trabajo una base blanca o de un tono claro y neutro para comenzar el dibujo. En este caso el modelo será una escultura, o mejor dicho la fotografía de una escultura de Gian Lorenzo Bernini.

Se sugiere homologar la vista de la escultura, ya veremos que en trabajos posteriores también se da la opción de escoger de manera personal el fragmento de la escultura que se tomará como modelo. Ahora se comienzan a reconocer la riqueza y variedad de los recursos plásticos de la pintura; para ello se parte de la idea de establecer una relación entre: Lo acabado – Lo inacabado, así como pintura – dibujo. En el caso de la pintura los diferentes *acabados*, *soluciones* o niveles representativos y de solución plástica, dotan a la obra de mayor riqueza al crear acentos, silencios o puntos de énfasis y fuerza a través de los gestos y sus conformaciones. Una manera de enfatizar esta intención es dejar deliberadamente una parte dibujada en oposición al resto del trabajo, donde se utilizarán mayormente recursos pictóricos. De esta manera, se propone una interpretación de un detalle de la escultura de Bernini, considerando los siguientes puntos:



Gian Lorenzo Bernini, *El rapto de Perséfone*, Mármol, 1622.

- Debe dejarse una parte dibujada, otra esbozada y otra pintada.
- Se debe *borrar* — con una lija suave— y volver a trabajar sobre de ello.
- La paleta deberá ser monocromática, partiendo únicamente del blanco, negro y los grises resultantes, pero puede tener tintes al mezclarse con un color.

OBJETIVOS:

1. El estudiante profundiza en la estructura y construcción del soporte y la aplicación de la imprimatura.
2. Se identifican algunos gestos y marcas visuales con diferentes instrumentos de la pintura.
3. Se consideran relaciones de acabado-inacabado y dibujo-pintura como formas de construcción plástica.

RESULTADOS:

Estos trabajos fueron realizados por alumnos que no tienen experiencia previa en la pintura, la mayoría cursa el tercer semestre de la licenciatura. El hecho de realizar una interpretación les permite experimentar con menos temor algunas cualidades pictóricas como textura, veladura, empaste, a tener que imaginar una composición sin conocer de antemano las características básicas del lenguaje plástico. Existen grupos, ciertos alumnos que rechazan o cuestionan precisamente esto y esperan desarrollar sus propias ideas desde el comienzo; ambas expectativas son genuinas.

La primera aproximación plástica que tiene muchos estudiantes del primer año es la construcción del bastidor. Es importante mostrar claramente cómo cortar el cartón, las herramientas necesarias, cómo hacer un ensamble, desde un entorno de trabajo ordenado y limpio. Cada área de trabajo dentro del taller es claramente dividida: área de imprimaturas, área de lavado, de dibujo, de pintura, de carpintería, etc.



Francisco Ortiz

Se propone como base de reflexión, a partir de este trabajo, la relación entre dibujo y pintura, comprendido el primero como un medio específico con cualidades y gestos particulares, y no solo como soporte de las demás disciplinas. Específicamente, también se considera la relación de estas dos disciplinas con la escultura, de la cual se parte. En las mismas características, se realiza el trabajo dirigido con otro grupo del mismo nivel, se propone otra escultura de Bernini. En este caso no se propone establecer una relación con el dibujo, sino que se únicamente se utilizan recursos de pintura acrílica.



Gabriela González



Georgina Álvarez

Con las mismas características, se realiza el trabajo dirigido con otro grupo del mismo nivel, se propone otra escultura de Bernini. En este caso no se propone establecer una relación con el dibujo, sino que se únicamente se utilizan recursos de pintura acrílica.



Josué Bello Osnaya, Técnica mixta 40 x 30 cm, 2015.

* Todas las piezas tienen las mismas técnicas y medidas.



Concepción Barrientos



Jully García



Alan Bautista Jiménez



Abraham Jiménez. *Revisiones espaciales de Fischl*, óleo sobre bastidor de cartón 70 x 70 cm.

* Todas las piezas tienen la misma técnica y escala.

ESTRUCTURAS COMPOSITIVAS EN LA PINTURA.

3. REVISIÓN DE NOCIONES ESPACIALES EN LA PINTURA, A PARTIR DE UN CUADRO DE ERIC FISCHL

PLANTEAMIENTO:

Este trabajo parte nuevamente de una obra, en este caso del pintor norteamericano Eric Fischl, aunque en esta ocasión se trata de un ejercicio de imaginación espacial, en donde, a partir de la composición de Fischl, se imaginan diversos puntos de vista: de lado, desde arriba, desde abajo, o incluso el espacio más allá del que percibimos en el cuadro. Debido a que el enfoque principal estará en la construcción espacial, la composición se plantea en una escala monocromática. Sin embargo, se deberán también considerar los distintos tratamientos de la pintura como la atmósfera, texturas, luces, etc. Cada uno de estos elementos son expuestos por el profesor(a), con la utilización de ejemplos de la propia historia de la pintura, y después son discutidos con los miembros del taller.

OBJETIVOS:

1. El estudiante identificará algunas posibilidades espaciales en la composición pictórica.
2. El estudiante será capaz de imaginar un nuevo escenario espacial, a partir de una composición ya dada.
3. Identificará la manera de utilizar una escala de grises como paleta sobre una base de color

RESULTADOS:

Los entendimientos de la espacialidad del cuadro se transforman con ayuda de este trabajo, resulta un reto desconocido utilizar la imaginación y la percepción espacial para recrear un ambiente a partir solamente de un punto de vista. El mayor resultado es la revelación que se presenta en cada uno de los alumnos al comprender que la espacialidad no es solamente un punto de vista, una sola dirección, una sola línea de horizonte, sino que puede ser variable.



Eric Fischl, *Frailty is a moment of self-reflection*, óleo / lino, 173 x 147 cm, 1996.



Luis Sánchez



Hazael González



Lorena Solís



Gustavo Quiroz



Luis Sánchez, alumno de 5to semestre de Licenciatura, cartón y plástico 70 x 50 cm, 2010

* Todas las piezas son ensamblajes de técnica mixta y las medidas son las mismas.

4. CONSTRUCCIÓN PLÁSTICA A PARTIR DE UN CUADRO DE ERIC FISCHL

PLANTEAMIENTO:

La composición de la cual se parte permite una reflexión espacial al mismo tiempo que es considerado un planteamiento a manera de relieve-collage-construcción. La relación que la pintura mantiene con la arquitectura y la escultura, a manera de objeto-relieve-construcción será revisada en varias clases. Ahora toca la interpretación del espacio de la pintura en un ensamblaje contenido en una construcción-caja, donde los distintos planos de profundidad deberán ser construidos por medio de planos a base de materiales como papeles, cartones, plásticos.

Normalmente, como pintores solemos concebir el espacio del cuadro a partir de una idea que va a quedar sujeta a un plano sobre el cual será desarrollada.

OBJETIVOS:

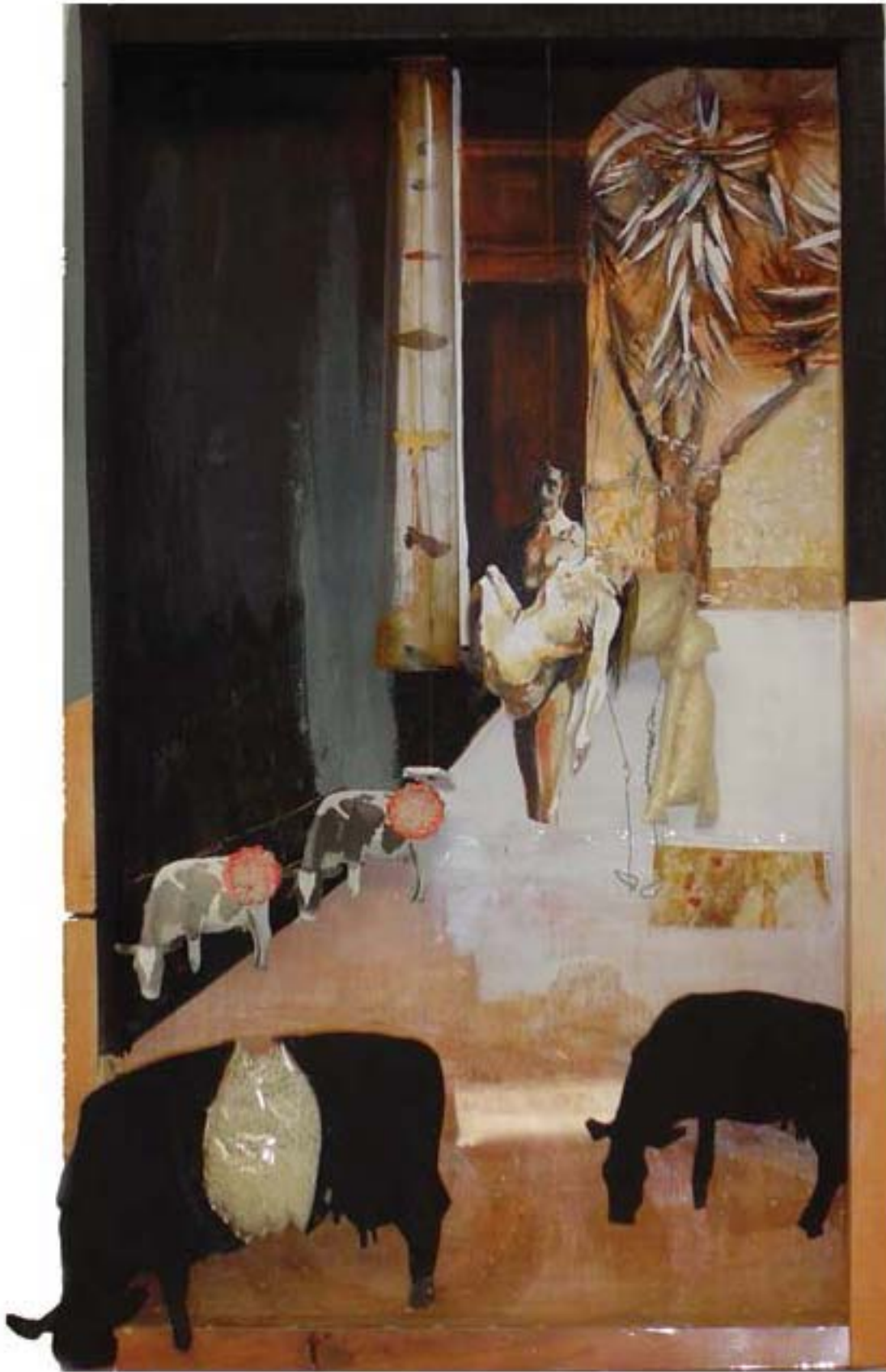
1. Considerar la composición espacial de una pintura dada, a partir de la construcción física de la misma, en un ensamblaje.
2. Aprender a ensamblar distintos materiales con una intención pictórica.
3. Analizar el espacio a partir de planos de profundidad.

RESULTADOS:

Como se puede observar, fueron muy distintas y propositivas las aproximaciones a los aspectos que se recomiendan, y se concluye que es un trabajo que enriquece sustancialmente la concepción del espacio pictórico; las cualidades y libertades plásticas animan a aventurarse a utilizar nuevos materiales e instrumentos por lo que se expanden los parámetros compositivos y, sobre todo, constructivos de la pintura.



Eric Fischl, *Once where we looked to put down our dead*,
óleo / lino 249 x 203 cm, 1996,



Jorge Jiménez



Guadalupe Becerril



Patricia Quintero



Ulises Castillo



Ejercicios de atención con líneas extensiones y escalas mayores a lo que normalmente trabajan en un dibujo.

ELEMENTOS COMPOSITIVOS

5. LA LÍNEA Y LA ATENCIÓN

En este caso no referimos a un trabajo sino un ejercicio una práctica con varias aplicaciones. Primeramente, hemos observado que es un ejercicio de atención, quizá en un principio puede resultar chocante o sin sentido, pero lo consideramos a la primera aproximación a una consciencia mental de la cual pueden derivar su práctica de pintura. Se debe estar atento únicamente a una cosa: dibujar líneas paralelas, con poca o mínima distancia de separación entre una y otra y llenar el soporte sobre el cual se trabaje, desde un cuaderno de dibujo hasta papeles de varios metros de largo.

PLANTEAMIENTO:

Este tipo de ejercicios prácticos tienen muchas funciones: primeramente, la intención es comenzar a tener conciencia del enfoque y atención que se requieren, como factores mentales, para realizar cualquier actividad, particularmente si se quiere pintar un cuadro. Muchos son los obstáculos a los que se enfrenta un joven con intenciones de ser pintor, esto lo pensamos primeramente de manera externa: de qué voy a vivir, cómo voy a vender mi trabajo, donde sería conveniente exponerlo y pocas veces pensamos en las condiciones internas o mentales que se requieren para desarrollar una vida profesional. Unas de ellas, esenciales, son las capacidades de atención y de concentración que son determinantes al momento de pintar, el dibujar líneas y enfocar toda la atención a ello, observando la respiración, permite tranquilizar el tren de pensamientos incesantes que son distractores.

OBJETIVOS:

El único objetivo es estar atentos a cada línea, una tras otra, sin expectativas, frustraciones o prisas. Los resultados que se observan son muy positivos: los alumnos no solo lo asumen como una dinámica del taller, sino que corroboran los efectos de una mente apacible y lo convierten en una práctica habitual; hemos sido testigos que realizan este tipo de ejercicios antes de comenzar la jornada, los vemos en sus cuadernos de apuntes, en distintos papeles alrededor de sus lugares de trabajo.



Alumnos del Seminario de Pintura Contemporánea. 2012.



Trabajos de los alumnos del Seminario, 2013, carboncillo / papel kraft.



Abraham Vázquez, técnica mixta sobre madera, 40 x 30 cm..

* Todas las piezas tienen las mismas medidas y técnicas.

6. RITMO

PLANTEAMIENTO:

Los trabajos que presentamos a continuación, hasta concluir el apartado de elementos compositivos, son presentados en diversas clases con enfoques analíticos, comparativos, siempre con revisiones a la tradición de la pintura. Para ello, se sugiere que la escala cromática reducida, con la intención de enfocar la atención y ponderar el elemento compositivo que se revise. En estos trabajos se da un menor tiempo de realización e incluso se trabaja por parejas en todo el proceso.

Es importante siempre recordar a los estudiantes que, si bien revisamos los elementos compositivos de manera individual, el universo compositivo contiene cada a uno. No importa el orden en que se comience, cada clase se exponen las cualidades del elemento; en el caso del ritmo se consideran:

- Repetición
- Alternancia

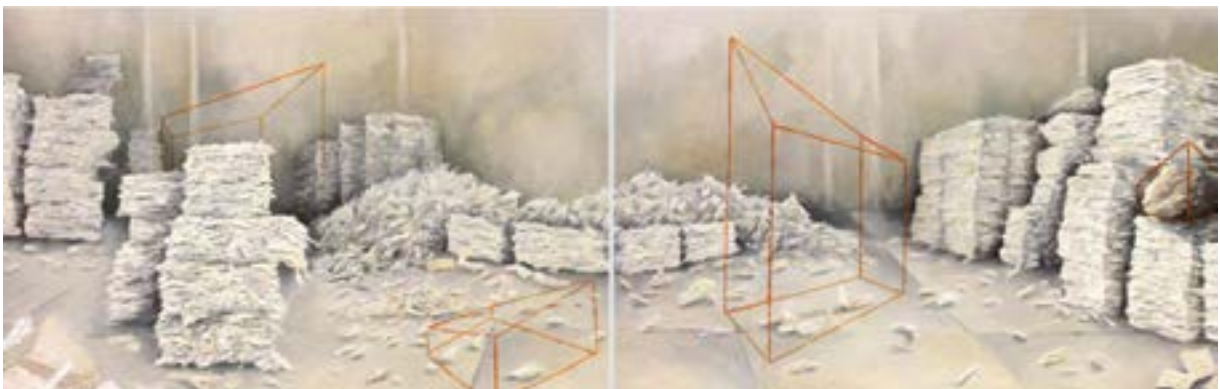
OBJETIVOS:

La intención es, a partir de la repetición y alternancia de uno o más elementos, se genere un ritmo visual armónico y balanceado. La temática es libre y se sugiere que se adecue a la producción de obra que cada miembro desarrolla en el momento.

RESULTADOS:

Durante el tiempo en que se trabajan estas piezas existen diversas charlas, consideraciones y ejemplos del ritmo en otras manifestaciones; una de las conclusiones que se presentan es que el ritmo es un fenómeno universal: lo primero que escuchamos, incluso antes de nacer, es el ritmo cardiaco, desde las partículas subatómicas hasta las galaxias infinitas, estamos determinados todos por una repetición armónica de elementos.

Los trabajos representan, en pocas piezas, esta universalidad, creada a partir del dibujo, el collage y la pintura.



Moisés Jácome



Lorena Becerra



Marisol P. Lara



Idalid Castillo



Alejandra Contreras



Abraham Vázquez, óleo / madera 60 x 40 cm.

7. MOVIMIENTO

PLANTEAMIENTO:

El dinamismo es un elemento que busca cualquier obra artística; en el caso de la pintura es importante identificarlo y generarlo para liberar al cuadro de su cualidad detenida y estática; lo que queremos es dotarlo de fluidez y permitir a quien lo percibe que transite su mirada a través de la composición. Una de las formas más claras para crear un movimiento visual en la pintura es precisamente el ritmo que acabamos de revisar; sin embargo, podemos contener el movimiento en los propios gestos al construir el cuadro, a partir de las líneas direccionales que se generan, con el tema al que referimos.

OBJETIVOS:

1. Proponer una composición dinámica, con una paleta reducida y controlada para enfatizar la importancia del movimiento en la visualidad.
2. Tener la capacidad de emular soltura, energía y dinamismo en una pintura.
3. Identificar distintas maneras de crear movimiento visual sin recurrir forzosamente al ritmo.



Marisol P. Lara, óleo / madera 40 x 60 cm.

RESULTADO:

No solamente se cumplen con los objetivos antes mencionados, sino que los alumnos coinciden en que, al pensar en dinamismo y soltura, ellos mismos comienzan a crear ese movimiento. Estos trabajos funcionan como pequeñas consciencias en donde el estudiante descubre los elementos del lenguaje visual de manera separada, pero a partir de este momento no es posible olvidarlos; la composición del cuadro encuentra su sentido total y unitario al reconocer, curiosamente, cada uno de los elementos que la conforman de manera individual



Alejandra Contreras



Carolina Garrido



Idalid Castillo



Josie Colomé y Jorge Trujillo, técnica mixta, 50 x 35 cm, 2012.

* Todas las piezas de este trabajo tienen las mismas medidas y técnicas.

8. RELIEVE

PLANTEAMIENTO:

Todos hemos aprendido en las clases de Historia del Arte que la pintura mantiene una estrecha y dependiente relación con la arquitectura hasta su independencia en el Renacimiento (sabemos, claro, que existen otros soportes antes de la creación del cuadro, como papiros, libros, objetos, etcétera). De manera contraria, actualmente es difícil para un estudiante concebir la pintura fuera de su condición y limitante bidimensional. En un principio, y en un sentido general, para un estudiante la pintura forma parte del vasto universo de las imágenes. Con este trabajo se propone trascender esta noción y pensar completamente en la pintura desde su carácter objetual. Ya se ha trabajado anteriormente con nociones de ensamblaje y relieve. En este trabajo se plantean dos intenciones:

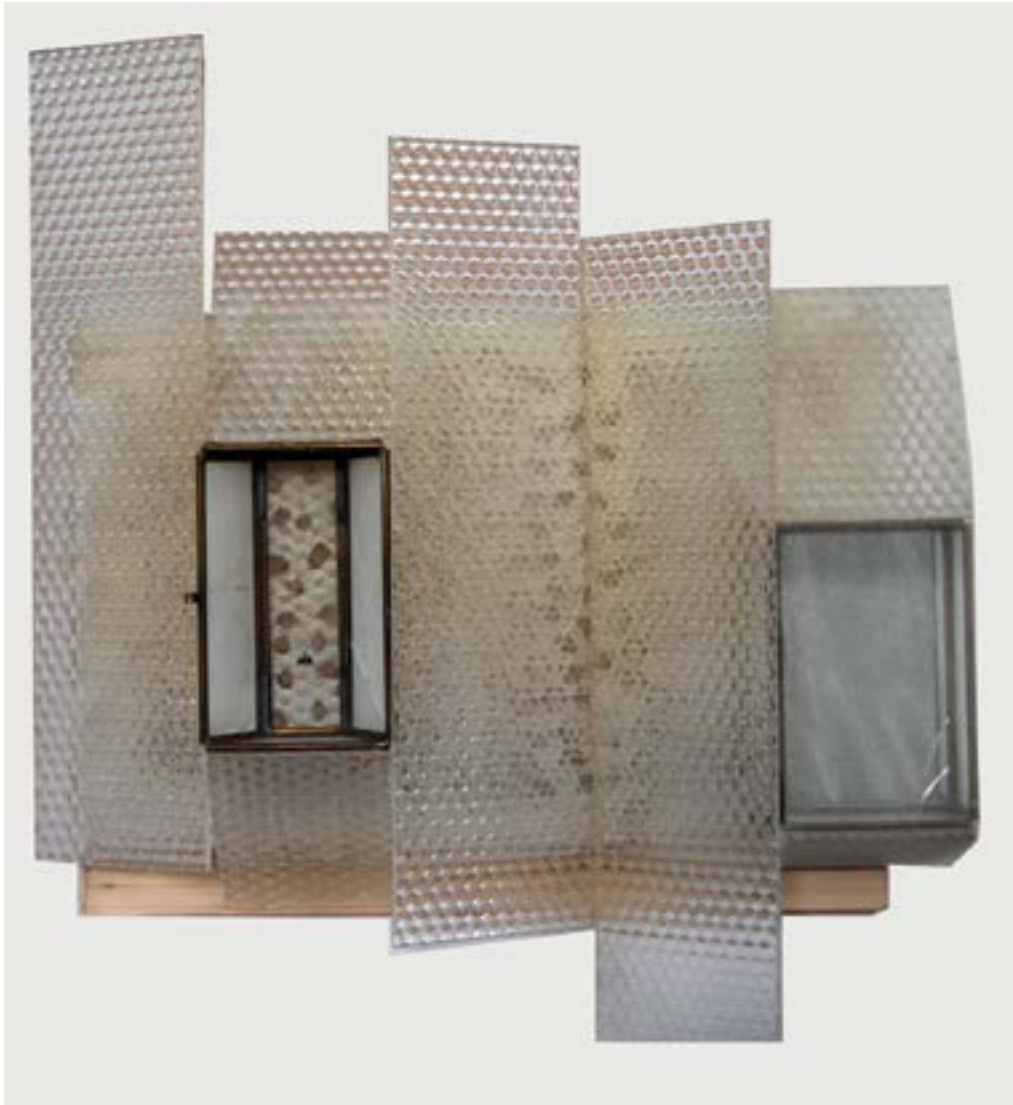
1. Trabajar la pieza en conjunto con otra persona elegida al azar.
2. Crear una composición donde se considere se incluyen soluciones y estéticas de cada uno de los dos integrantes, tomando como base formal el relieve.

OBJETIVOS:

Por primera ocasión se propone un trabajo conjunto, con la intención de que se desarrollen cualidades cooperativas, de comunicación y argumentación. Consideramos importante, como dinámica de taller, generar diferentes modelos, procesos y tiempos para la realización de los trabajos dirigidos, con el propósito de estimular la creatividad de los estudiantes. Es importante que se “liberen” de sus proyectos personales, de su propia obra (de sí mismos), y se enfoquen temporalmente en construir una pintura o un relieve, que sea solamente eso. Sin discursos, sin planteamientos; simplemente compartir un proceso creativo-constructivo con otro compañero.



Abraham Vázquez y Marisol P.Lara



Idalid Castillo y Lorena Becerra



Carolina Garrido y Moisés Jácome



Josie Menéndez y Jorge Trujillo,, técnica mixta, 60 x 30 cm, 2012.

9. ESPACIO

PLANTEAMIENTO:

El espacio en la pintura es un elemento compositivo del que se puede y debería reflexionar a lo largo de toda una vida artística, evidentemente no es suficiente una pieza o dos para una reflexión profunda; sin embargo, consideramos inconcebible una revisión a los elementos constructivos y compositivos más esenciales de todas las artes, sin una consideración al menos del espacio en las artes visuales. En este trabajo nuevamente se propone trabajar por parejas, por las razones antes mencionadas, así como para generar una ruptura en los procesos y tiempos de trabajo de cada integrante. El trabajar de manera colaborativa ofrece nuevas maneras de entusiasmo, organización y ejecución.

OBJETIVOS:

1. Crear una construcción-ensamblaje de distintos materiales, cuyo enfoque principal sea una consideración sobre el espacio.
2. Colaborar con un compañero(a) en la elaboración de la pieza en todas sus etapas.

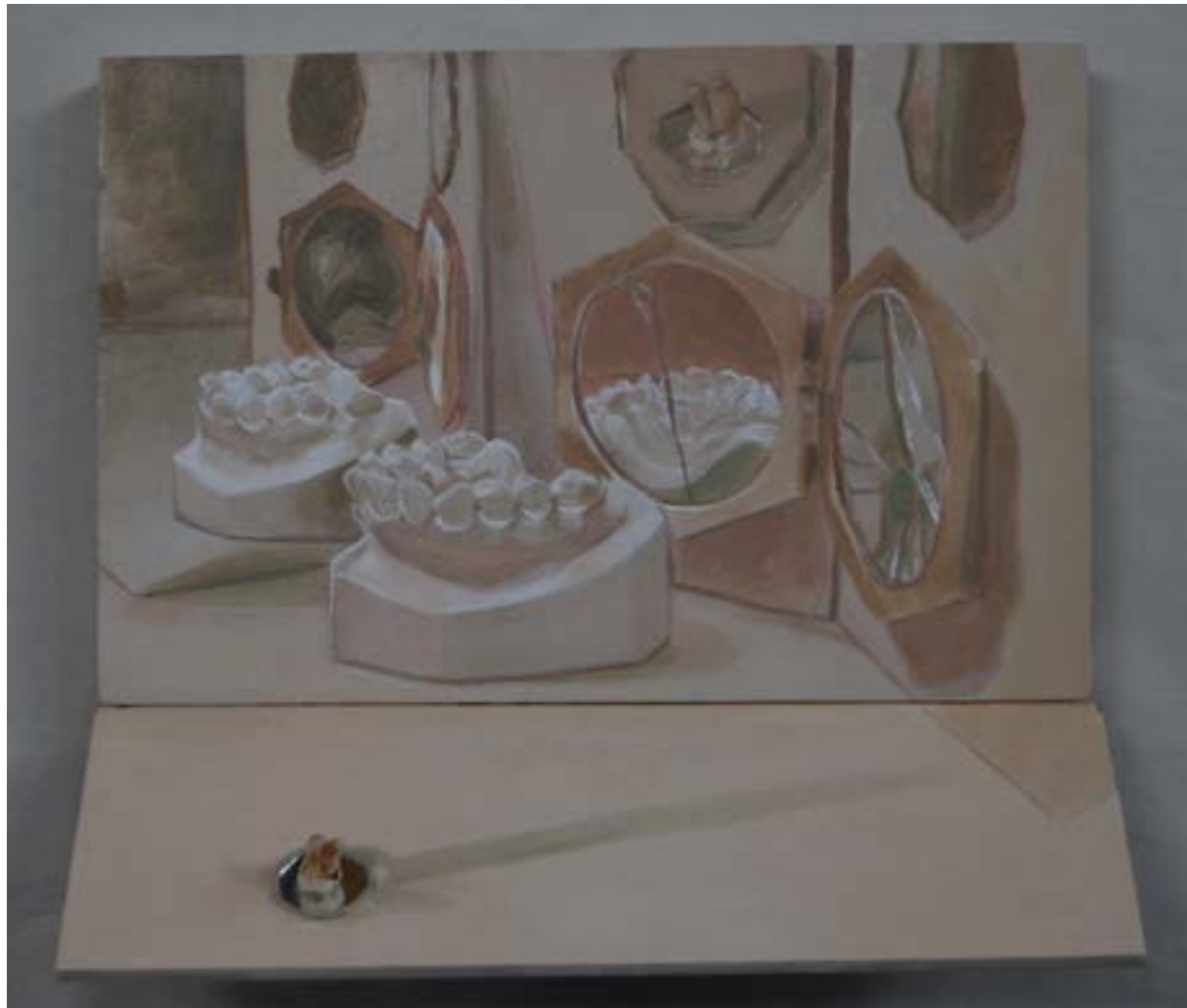
En esta ocasión se evitó, de manera deliberada, dar extensas enseñanzas sobre la espacialidad en la pintura, con la intención de que fuese un trabajo en donde cada una de las parejas pudiera proponer una pieza que, si bien parte de la consideración del espacio, se aleje de una “ilustración” o “representación” obvia de las posibilidades espaciales de un cuadro.

RESULTADOS:

Como vemos, los resultados son diversos. No se especifica, en un principio, que sea necesario incluir elementos extra-pictóricos, como lo hicieron la mayoría, sin embargo, consideramos que los trabajos finales presentan posibilidades por demás interesantes, de reflexiones sobre las espacialidades en la pintura. Quizá lo que se puede recomendar es cambiar el orden en que se proponen los trabajos y no que sean sucesivos el trabajo de relieve y el de espacio, ya que es difícil discernir cualidades particulares de los temas. El relieve es una manifestación de la espacialidad, por lo que ambos trabajos mantienen un cercano parecido.



Carolina Garrido y Moisés Jácome,
técnica mixta, 60 x 40 cm, 2012.



Idalid Castillo y Lorena Becerra, técnica mixta, 25 x 40 x 15 cm, 2012.



Alejandra Contreras



Alejandra Contreras, técnica mixta sobre madera, 50 x 30 cm, 2012.

* Todas las piezas tienen las mismas técnicas y medidas.

10. TEXTURA

PLANTEAMIENTO:

Para concluir esta primera etapa de conocimiento y profundización de algunos de los elementos compositivos de la pintura, se plantea la textura. La pintura, podríamos decir, adquiere su materialidad de manera constitutiva, es decir las cualidades materiales del medio mismo implican algún tipo de textura. En este caso, nos referimos también a la carga material que se puede lograr con la pintura. Como sabemos, la textura tiene que ver con las cualidades de las superficies. Existen muchas maneras de crearlas y representarlas por medio de la pintura, en todas ellas influyen las propiedades físicas de la superficie, los medios y herramientas o utensilios empleados y las características del gesto y estilo del pintor.

En este trabajo se hará una consideración personal sobre distintas maneras de crear y, sobre todo, utilizar las texturas como elementos compositivos. En este caso nuevamente es un trabajo individual, aunque cabe mencionar que los efectos de haber trabajado anteriormente de manera colaborativa incentivan un ritmo de trabajo constante y más continuo. Todas las piezas se realizarán en un formato pequeño de 40 x 50 cm, para agilizar la producción.

OBJETIVOS:

1. Realizar un estudio y consideración plástica de la textura en la pintura.
2. Proponer una composición monocromática, enfatizando la textura.
3. Diferenciar las texturas visuales de los materiales.



Idalid Castillo



Carolina Garrido



Marisol P Lara



Lorena Becerra



Lorena Becerra

LAS SUPERFICIES Y LOS SOPORTES EN LA PINTURA

Desde la antigüedad el hombre ha tenido la necesidad de expresar sus sentimientos, sus anhelos, sus creencias, sus mitos, recordar sus cosas, su entorno, sus objetos, creando composiciones plásticas que fueran la formulación de estos fines. Las paredes de las cuevas, tanto en el interior como en el exterior, se convirtieron en los primeros soportes de la pintura. Altamira, Mas d’Azil, Lascaux, Cogul y Valltorta son algunos de los conjuntos que mejor se han conservado.

La madera ha sido, a lo largo de la Historia del Arte, uno de los soportes más utilizados, juntamente con la tela. La madera la encontramos ya en la antigua Roma y en el mundo egipcio, siendo sin embargo en el Medievo cuando más se utilizó en retablos, frontales, altares... El Renacimiento incorporó progresivamente el lienzo, que se consolidó a partir del siglo XVII, aunque Rembrandt y Rubens utilizaron a menudo el soporte de madera. Cennino Cennini, en *El libro del arte*, se refiere a la tabla cuando dice que «ante todo debe estar hecha de esa madera que se llama álamo blanco —y debe ser la mejor— o bien de tilo o de sauce». Aparte de las citadas por el tratadista, son empleadas las maderas de castaño, ciprés, abeto y caoba. Actualmente se emplean tablas contrachapadas consistentes en tres, cuatro o cinco chapas de maderas finas prensadas, encoladas y unidas por ambas caras. Muchas obras que utilizan el soporte de madera están pintadas en realidad sobre un lienzo unido de antemano a la tabla. Para Cennini éste era el método más idóneo, ya que recogía las ventajas de ambos métodos.

La tela es el soporte más común en pintura. Las telas más empleadas son las de lino, cáñamo, mezcla de lino puro para pequeños y medios formatos, y el cáñamo para cuadros de mayor extensión. La superficie de la tela ha de recibir una imprimación o base sobre la que se aplicarán los materiales. Entre las telas también se utilizan, aunque más raramente, seda, tapiz, terciopelo, raso, satén.

El tercer soporte, en cuanto a importancia, es el muro. Dejando aparte la pintura sobre la roca de la época prehistórica, ya comentada, cabe citar dentro de la pintura mural la utilización de dos técnicas pictóricas que desarrollaremos en el capítulo siguiente: fresco y temple. De las pinturas del antiguo Egipto, pasando por el arte minoico y etrusco, llegamos a la pintura griega y romana, de la que conservamos pocos ejemplos. Sin embargo, la gran explosión se da en el mundo románico, apareciendo con fuerza en el último gótico —Giotto, capilla Scrovegni en Padua— y a lo largo del Renacimiento. Un sentido grandilocuente del lenguaje sobre el muro y el techo aparecerá en el mundo barroco, siendo Tiépolo uno de sus grandes artífices. El óleo sobre tela unida al muro —en el caso de las pinturas negras de Goya— y las experimentaciones de Leonardo, son dos ejemplos de utilización del soporte con técnicas no tradicionales.



Marisol P. Lara

* Todas las piezas son óleo sobre cerámica de 40 x 40 cm. 2012.

SOPORTES NO CONVENCIONALES PARA LA PINTURA

11. PINTURA SOBRE CERÁMICA Y RETRATO DE UN ANIMAL

PLANTEAMIENTO:

Comenzamos este conjunto de piezas sobre soportes no convencionales, en donde se trabaja con óleo, y se utilizará barniceta¹ para preparar las superficies. La razón del óleo es por su adhesión prácticamente a cualquier superficie, por su resistencia y durabilidad.

Sobre una placa de loseta cerámica se realiza una composición que tenga un animal, como personaje principal, en una situación de extrañeza o con elementos disonantes, lo cual dirige a pensar más allá de una ilustración o imagen genérica de un animal. Es importante exponer en clase las diferencias y coincidencias de la pintura con otros lenguajes o disciplinas visuales, enfatizando las cualidades de recursos pictóricos.

OBJETIVOS:

1. Proponer una composición cuyo personaje principal sea un animal que adopte una actitud humana, enfatizando el sentido de extrañeza sin que se vuelva ilustrativo.
2. La placa de cerámica debe dejarse visible en alguna parte de la composición. Se debe pensar sobre la relación acabado / inacabado, para producir una mayor riqueza plástica.

El tiempo aproximado para trabajar estas piezas es de dos a tres semanas, donde primeramente se expone el tema, con énfasis en las cualidades de las superficies. Al cabo de uno o dos días se exponen y revisan los bocetos e ideas que se proponen y al término se hace un análisis en grupo de las piezas, tanto en su conjunto como individualmente.

RESULTADOS:

La libertad del planteamiento permite al grupo desarrollar piezas que, si bien atienden a los puntos que se mencionan, presentan una originalidad particular. Actualmente no es común pensar en un animal como un personaje protagónico de una pintura, consideramos que la lejanía de un carácter ilustrativo se evidencia en el grupo. Son pinturas muy atípicas en donde vemos un uso adecuado de la superficie cerámica.

1. La manera en que preparamos la barniceta es remojar escamas o lágrimas de barniz damar en trementina bidestilada. Primero se colocan las lágrmas en una media o paño que permita la filtración, el cual se coloca en un recipiente de vidrio. Posteriormente se vierte la trementina y se deja reposar varios días, hasta que el damar se haya diluido por completo. Se retira la media o paño, y se mezcla.



Alejandra Contreras



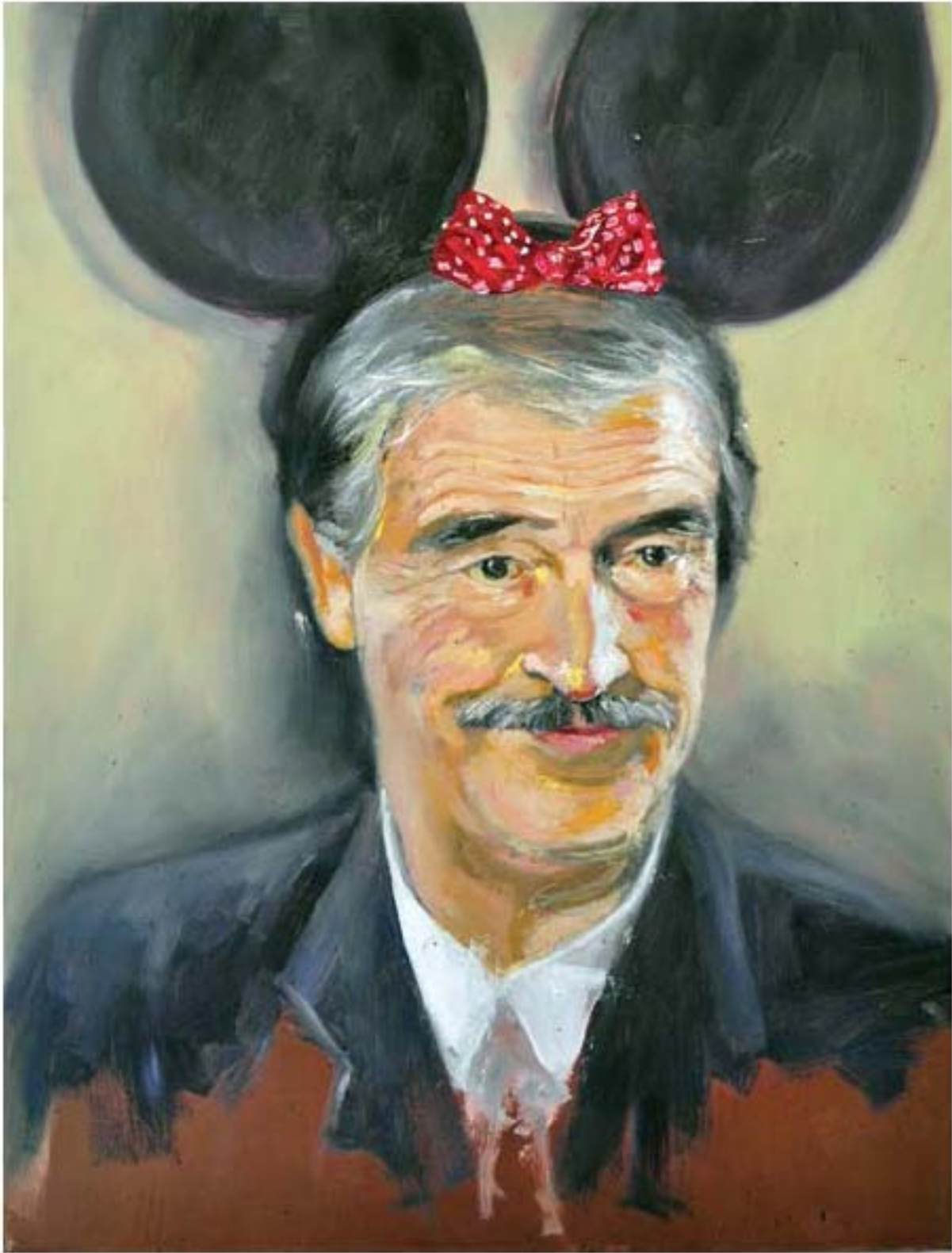
Abraham Vázquez



Alfonso Hernández



David Paredes



Abraham Vázquez, Foxilandia, óleo / lámina de cobre, 42 x 35 cm, 2012

* Todas las piezas tienen la misma técnica y medidas.

12. PINTURA SOBRE COBRE Y RETRATO DE UN POLÍTICO

PLANTEAMIENTO:

Ahora utilizamos como superficie una lámina de cobre de 20 x 20 cm., la cual se pega con adhesivo a un bastidor de madera. La lámina debe ser previamente curada con ajo, pulida con una lija de agua suave, utilizando agua. Posteriormente se limpia con alcohol, con un paño limpio; se deja secar y se aplica la barniceta previamente preparada, en una sola dirección y con pinceladas paralelas.

Los retratos políticos tienen una larga tradición en la historia de la pintura: reyes, emperadores y figuras de poder son personajes que aparecen y permanecen en nuestra memoria colectiva. Todos conocemos los retratos de los reyes españoles que pinta Velázquez, y posteriormente lo hará también Goya. El papa Inocencio X no solo nos es familiar gracias a los retratos que Velázquez hace de él, sino también los numerosos estudios y pinturas que realiza Bacon tomando como base la pieza de Velázquez. La gran mayoría de los retratos políticos o de figuras de poder son comisionados por los mismos personajes, como un testimonio para la posteridad de su importancia y poder. Cuando aparece la fotografía, la pintura se libera de muchos deberes, entre ellos el de retratar a las figuras de poder. Por otro lado, existe una gran tradición de caricatura y denuncia gráfica, desde la Revolución Francesa vemos como las figuras de autoridad se cuestionan y critican a través de representaciones visuales, lo cual continúa vigente hasta nuestros días, solo falta ver cualquier diario, de casi cualquier país del mundo para constatarlo.

Esta es la primera ocasión donde se propone un retrato de un político mexicano contemporáneo. Se revisan tanto los retratos “oficiales” como las caricaturas satíricas, con la intención de realizar un retrato crítico. Cada uno de los integrantes escoge a una figura política del momento y lo relaciona con un objeto o elemento representativo y que establezca un cuestionamiento o crítica a la figura.

RESULTADOS:

Como mencionamos, por primera ocasión se propone un tema contemporáneo y de carácter crítico. A diferencia de todos los demás trabajos que presentamos, éste tiene la particularidad temporal: es decir, tienen una determinada vigencia y su lectura puede ser igual de condicionada a un grupo reducido de personas quienes reconocemos los retratados y sabemos los simbolismos que encierran. Lo que podemos recalcar es el entusiasmo con el que los estudiantes realizaron el retrato; en el caso de la mayoría de ellos, era la primera ocasión que reflexionan sobre un tema social a través de la pintura. Si bien el carácter combativo y rebelde que normalmente caracteriza a las juventudes se ve disminuido actualmente, es importante recordar que la pintura también puede tener funciones sociales y no solamente estar inmersa en el abismo del narcisismo y egolatría de los modelos contemporáneos de artistas.



Alejandra Contreras, *Fecal*



Moisés Jácome, *Fidel Lotería*



David Paredes, *Marthita*



Fernando Rodríguez, *Sol perredista*



Jorge Trujillo, *Kawaghi-torta*



Marisol P.Lara, *Carsten*



Moisés Jacomé, óleo sobre placa de mármol, 70 x 30 cm, 2012.

* Todas las piezas fueron realizadas en 2012.

13. PINTURA DE UN ÁRBOL SOBRE MÁRMOL

PLANTEAMIENTO:

La primera tarea que debe realizar el estudiante es comprar una placa de mármol de aproximadamente 70 cm. con un grosor de 2 a 3 cm. El tema que se propone es un árbol, la composición debe adecuarse al formato de la placa que se haya elegido, y debe respetarse algo de las vetas y texturas de la piedra, la cual debe ser primeramente sellada con un barniz.

Se revisan, a lo largo de varias clases, los diversos formatos que tiene la pintura y la manera en que se pueden aprovechar para crear nuevas consideraciones espaciales.

OBJETIVOS:

1. Crear una composición determinada por un formato irregular, cuyo motivo principal es el estudio de un árbol.
2. Utilizar una textura natural como base para una pintura.
3. Aprovechar las cualidades del mármol en una composición.



Alejandra Contreras, óleo sobre mármol, 80 x 60 cm.

RESULTADOS:

Las piezas más interesantes aprovecharon el formato irregular y atípico para proponer una vista también atípica: un árbol visto de abajo hacia arriba, en donde la placa de mármol se transforma en un trampantojo hacia el cielo, una pequeña ventana en el techo. Las composiciones cuyo punto de vista es paralelo también presentan aspectos de gran riqueza plástica, desde recordatorios de estéticas y concepciones orientales, hasta ecos de estudios científicos. En otro sentido, todos aprovechan creativamente la veta o textura visual del mármol a favor de las piezas, las cuales a pesar de ser rocas, literalmente, de manera curiosa parecen ligeras.



Marisol P. Lara, óleo sobre mármore, 70 x 60 cm.



David Paredes, óleo sobre mármol, 88 x 65 cm.



Moisés Jacomé. óleo sobre lámina de acrílico, 50 x 70 cm, 2013. / Frente



Reverso

14. PINTURA SOBRE ACRÍLICO Y NATURALEZA MUERTA EN MI COCINA

PLANTEAMIENTO:

La naturaleza muerta es el más reciente de los cuatro grandes géneros de las artes visuales, específicamente de la pintura. Y decimos eso ya que antes no era reconocida como tal, sino como un tema menor —lo cual resulta lógico si lo comparamos con las grandes escenas bélicas o los ya mencionados retratos de poder—. Sin embargo, vemos que lo discreto de la naturaleza muerta, en este caso, se confunde con algo menor. Cuando el género es “validado” en el Romanticismo vemos que la mayoría de las escenas toman lugar en cocinas y comedores (donde usualmente se mantiene la comida que será retratada). Para este trabajo se propone un estudio de la cocina personal, aunque no con alimentos sino la intención de la propuesta es que se cree una composición a partir de los electrodomésticos que tienen en sus cocinas.

En este caso se utiliza una placa de acrílico de 50 x 70 cm como soporte.

Una de las cualidades principales es evidentemente su transparencia, la cual será utilizada para la composición. Dado el tema, se exponen en clase diversas consideraciones y características de la relación tema- formato, en donde, en el caso de la naturaleza muerta, se revisa la horizontalidad para estas composiciones.

Debido a la materialidad de los elementos que se representan, se sugiere atender a los brillos y opacidades del vidrio, el metal, el plástico y la cerámica, con la intención de dar un tratamiento distinto a cada uno de ellos.

Por otro lado, es importante concientizar que en el proceso pictórico, cuando se trabaja sobre una superficie transparente funciona “de manera inversa” a como normalmente construimos la pintura. En este caso, lo que normalmente pintaríamos a final, se pinta cuando se comienza. Las capas finales de pintura se deben planear al principio.

OBJETIVOS:

1. Crear una composición con el sentido de una naturaleza muerta, utilizando los aparatos electrodomésticos que existan la cocina personal.
2. Potenciar las cualidades de transparencia de la superficie acrílica, utilizando ambos lados de la placa.
3. Los objetos principales o con mayor protagonismo, se pintarán por el frente, los objetos posteriores o el entorno compositivo se pintarán por el reverso de la placa.

RESULTADOS:

La riqueza de las propuestas y soluciones de este trabajo se evidencian. En algunos casos, como se presentan, se puede incluso pensar en dos piezas autónomas: el frente y reverso de las composiciones. No se sugirió una paleta determinada, como en el caso de la mayoría de los trabajos que presentamos, salvo cuando se indique, por lo cual también la elección y manejo cromático indican características individuales. La transparencia del soporte permite potenciar cualidades inusuales de la pintura, como ciertos brillos y opacidades.



Alejandra Contreras / Frente



Reverso



Jorge Trujillo / Frente



Reverso



David Paredes / Frente



/ Reverso



Moises Jacomé / Frente



/ Reverso



Aisel Wicab, óleo / acrílico, 240 x 130 cm, 2008

* Todas las piezas tienen la misma técnica y dimensiones..

15. AUTORRETRATO CON SILLA PINTADO SOBRE ACRÍLICO.

PLANTEAMIENTO:

Este trabajo se realizó con alumnos de tercer año de licenciatura, con poca pero alguna experiencia en la práctica de la pintura, quienes nunca habían realizado un autorretrato. En el Seminario de Pintura Contemporánea reiteramos continuamente el hecho que, en realidad, toda pintura es un autorretrato indirecto, de nuestro temperamento, habilidades, limitantes, ideas, estéticas y muchos otros aspectos enigmáticos y en ocasiones secretos, que conforman el complejo artístico.

Este trabajo difiere en muchos sentidos de los demás, primeramente, es un trabajo que implica un sentido colectivo y colaborativo. Se realizará un autorretrato de cuerpo entero (se sugiere en ropa interior) sobre una silla. Hemos estudiado la serie *The Chair*, de Eric Fischl, en donde el retrato se apoya en un elemento particular, dadas sus cualidades, que en este caso es una silla, lo cual le da un sentido unitario al conjunto de piezas.

Cada uno de los integrantes escoge la pose y el carácter de la pieza, aunque se debe atender a que sea la figura completa, de tamaño natural.



Eric Fischl, *The bed, the chair, waiting*, óleo sobre tela, 200 x 250 cm, 2000.

OBJETIVOS:

1. Realizar un autorretrato de figura completa con una silla, ésta debe ser pintada por el reverso de la placa de acrílico, y la figura por la parte frontal.
2. Atender a la correcta estructuración del cuerpo y la construcción de la carne a través de la pintura.
3. Utilizar favorablemente las cualidades del acrílico como superficie.

RESULTADOS:

Consideramos de gran valor los resultados de este conjunto de piezas. No solamente se cumplen con las premisas sugeridas (lo cual ocurre con todos los trabajos que se proponen en este documento) sino que algunos de los integrantes, que aquí se muestran, logran piezas de gran calidad: técnica, compositiva, de factura y sobre todo de confianza en su reconocimiento a través de la pintura.



Fernando Robles



Omar Mendoza



Miguel Ángel Méndez



Adriana Reyes



Fernando Álvarez, *Alter ego*, 70 x 50 cm, 2013.

COMENZAR EL CUADRO Y OLVIDAR LA TELA EN BLANCO

16. COMPOSICIÓN A PARTIR DE UNA BASE DE COLOR NO CONVENCIONAL

PLANTEAMIENTO:

Ya hemos revisado las cualidades materiales de distintas superficies y soportes para la pintura, que han sido poco convencionales. Ahora veremos algunas posibilidades de la superficie convencional de la pintura: la tela. Para ello se proponen los dos siguientes trabajos. En este caso se utiliza una base de color no habitual. Sabemos que a partir del Renacimiento italiano se comienzan a utilizar colores de base que dan un ánimo a la totalidad del cuadro ya que, aunque sea casi enteramente cubierto el color, sus cualidades cromáticas tendrán un efecto en todos los demás colores que se utilicen. Así, el rojo de Venecia, el verdacchio, algunos naranjas y tonos cálidos comienzan a desplazar al blanco y otros valores claros para comenzar la composición. Podemos decir que una base de color sobre la cual proponer una composición es como si se considerase el ánimo¹ que irradiará el resto del cuadro. En este caso, se recomienda al estudiante elegir un color que nunca o normalmente no utilicen, y a partir de éste proponer una estructura cromática para sus composiciones.

OBJETIVOS:

1. Utilizar una base de color que normalmente no se use, y a partir de ella proponer una construcción cromática.
2. Se debe percibir el color base y al mismo tiempo dar un sentido a los demás.

RESULTADOS:

En este caso, como en muchos otros de este documento, no se sugiere un tema específico. Dado el carácter didáctico y formativo de estos trabajos, se sugiere no proponer demasiados objetivos en una sola pieza. Así, en este caso, solamente se atienden a dos aspectos en el planteamiento: la superficie y el color. El tema, las soluciones y la composición (en toda lo extensión y profundidad que implican estos elementos) quedan a consideración personal. Usualmente se relacionan con la obra que está realizando el estudiante en ese momento, o bien, en algunos casos, como algo completamente ajeno y distinto de su propia obra, con la intención de despejarse y “liberarse” momentáneamente de sus propios proyectos.

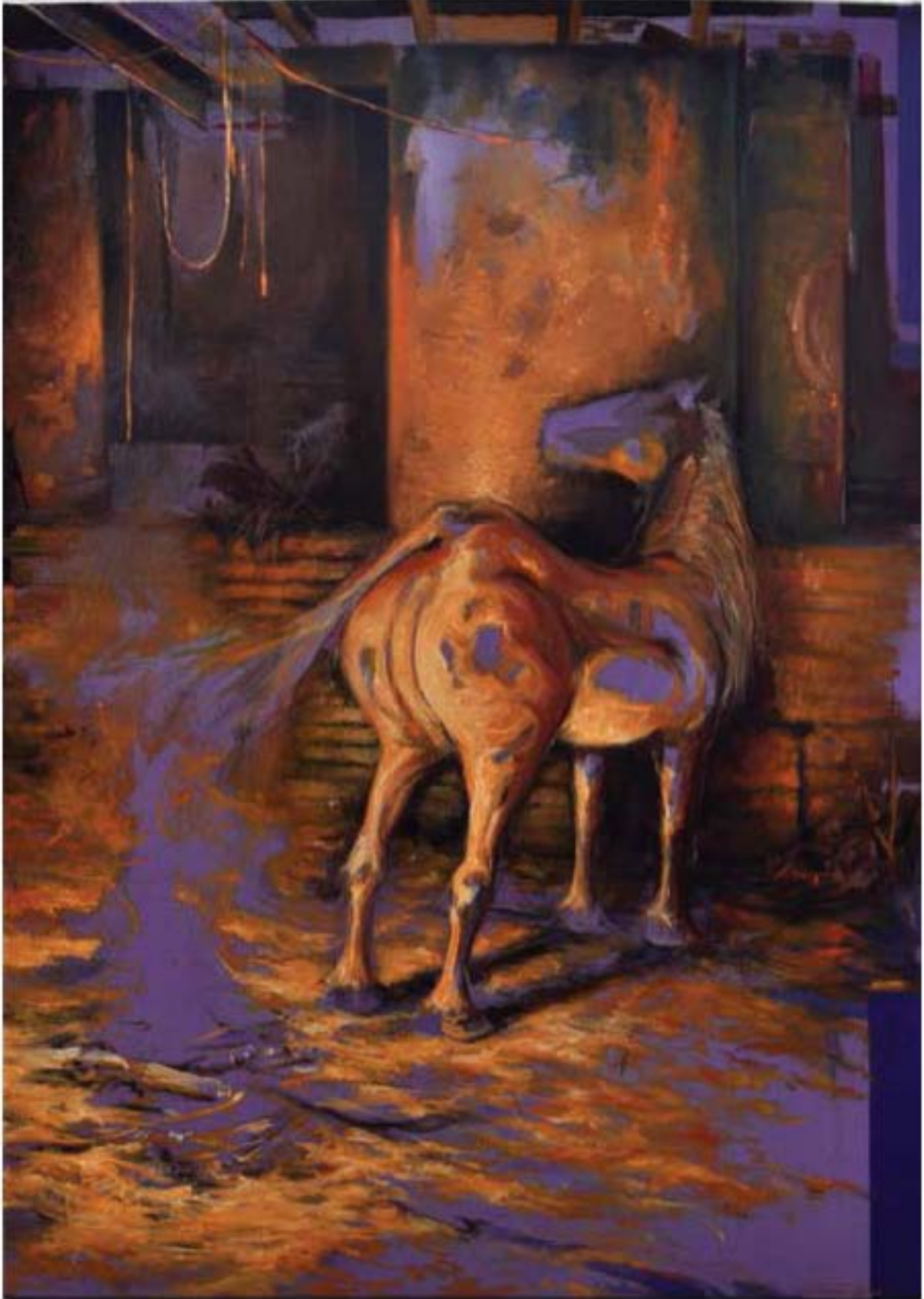
1. Referimos al ánimo desde su carácter etimológico de alma, esencia.



Alejandra Contreras, *Foxes*, acrílico / tela, 50 x 70 cm, 2013.



Marisol Lara, *Composición sobre amarillos*, 50 x 70 cm, 2013.



Jorge Trujillo, *Interior con caballo*, 70 x 50 cm, 2013.



Marisol P. Lara, óleo / tela estampada / madera, 100 x 80 cm.

* Todas las piezas tienen la misma escala y técnica

17. COMPOSICIÓN SOBRE UNA TELA ESTAMPADA

PLANTEAMIENTO:

Seguido del trabajo anterior se propone ahora una composición utilizando una tela estampada. El estampado puede ser en la textura o en el diseño de la tela, y al igual que en el trabajo previo, se deben mantener visibles los patrones y apoyar a la composición que se pinta. En sesiones de trabajo se revisaron las posibilidades de trabajar con una superficie ya estampada o con patrones establecidos,

OBJETIVOS:

1. Crear una composición a partir de una tela ya estampada, respetando sus cualidades y texturas.
2. Dar una buena solución plástica al trabajar sobre una superficie con una textura dada, en donde la integración con la misma toma un importante papel.

RESULTADOS:

Cada una de las piezas cumple con los pormenores establecidos en un principio, y también se adecua y enriquece la investigación personal de cada integrante. Este trabajo fue el comienzo de una investigación que aún lleva a cabo uno de los estudiantes; desde plásticos, telas y papeles impresos con diferentes estampados y texturas, se pueden utilizar como punto de partida para múltiples composiciones. Sugerimos que, al utilizarse patrones o estampados ya creados, éstos conserven su carácter de base a partir de la cual se construye la pintura, y que no tengan demasiado protagonismo en la pieza. El reto de la utilización de estampados es que sea un elemento compositivo y no un protagonista de la pieza.



Jorge Trujillo, *Interior con caballo*, 70 x 50 cm, 2013.



Alejandra Contreras



Fernando Álvarez



Evelyn, acrílico sobre cartón, 60 x 60 cm.

* Todas las piezas tienen la misma técnica y escala.

CONOCER / RECONOCER

18. AUTORRETRATO AL TÉRMINO DEL PRIMER CURSO

En este caso se trabajó con estudiantes de primer año, quienes no han tenido experiencia previa en la mayoría de los casos. La intención principal durante este periodo es que los estudiantes adquieran cierta claridad y confianza en sus capacidades, dado que su formación es incipiente y confrontante a su situación. Durante todo el año se comentan las cualidades de la pintura y las de alguien que se quiere dedicar a ello. Es un trabajo de reconocimiento en diversas dimensiones que normalmente no son identificadas, reconocimiento de sí mismos como artistas o pintores en ciernes. A continuación, se presentan dos trabajos de autorretrato, el primero revela una nueva identificación, ya no como jóvenes dubitativos, sino de alguien que ha adquirido cierta experiencia y la confianza para imaginarse más allá de la representación de sí mismos, que normalmente ven

OBJETIVOS:

1. Realizar un autorretrato, en donde la intención principal es poder retratar un aspecto de la personalidad, más que una representación fiel de su apariencia.
2. Retratarse a sí mismos como se ven en este momento de su vida.
3. Aplicar los conocimientos pictóricos que se aprendieron en el primer año de la licenciatura.

PLANTEAMIENTO:

Este es un trabajo complejo, con aspectos de carácter conceptual, constructivo y pictórico. Primeramente, se realiza una extensa revisión, a lo largo de varias sesiones, de las cualidades objetuales de la pintura, en donde se pretenden establecer las divergencias de las imágenes en general. Este punto, que la pintura no es solamente una imagen más en el inmenso entorno de imágenes en el que vivimos, consideramos que es de suma importancia en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Así, que desde el comienzo de los estudios profesionales se enseñe a los estudiantes a identificar las características y cualidades de lo “pictórico”, con la intención de que se tenga una clara consciencia del lenguaje y sus posibilidades, en relación a otros.

El primer aspecto de lo pictórico que se enseña en el Seminario es precisamente la objetualidad única que posee la pintura: el cuadro. Es recomendable que el alumno aprenda a construir sus propios bastidores; primeramente, pueden ser de cartón rígido y posteriormente con madera. Así se crea una consciencia de que la pintura y sus consideraciones comienzan desde el objeto sobre el que se pinta.



Mariana Ortízalbo



Francisco Trejo



Rubén Becerra, óleo sobre madera, 50 x 50 cm.

* Todas las piezas tienen la misma escala y técnica.

19. AUTORRETRATO AL ÓLEO

PLANTEAMIENTO:

Este es un trabajo complejo, con aspectos de carácter conceptual, constructivo y pictórico. Primeramente, se realiza una extensa revisión, a lo largo de varias sesiones, de las cualidades objetuales de la pintura, en donde se pretenden establecer las divergencias de las imágenes en general. Este punto, que la pintura no es solamente una imagen más en el inmenso entorno de imágenes en el que vivimos, consideramos que es de suma importancia en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Así, que desde el comienzo de los estudios profesionales se enseñe a los estudiantes a identificar las características y cualidades de lo “pictórico”, con la intención de que se tenga una clara consciencia del lenguaje y sus posibilidades, en relación a otros.

El primer aspecto de lo pictórico que se enseña en el Seminario es precisamente la objetualidad única que posee la pintura: el cuadro. Es recomendable que el alumno aprenda a construir sus propios bastidores; primeramente, pueden ser de cartón rígido y posteriormente con madera. Así se crea una conciencia de que la pintura y sus consideraciones comienzan desde el objeto sobre el que se pinta.

En este trabajo se propone también una revisión a las estructuras internas del cuadro. Para ello se construirá la estructura de un bastidor, sobre la cual se monta un bastidor de 70 x 50 cm., del lado inferior derecho se pega un bastidor más pequeño, de 30 x 20 cm, colocándolo del lado opuesto; esto es, del lado inverso de donde normalmente se utiliza. Como tema se pinta un autorretrato, en el momento actual de la vida de quien pinta. El autorretrato se pinta sobre el bastidor de 70 x 50 cm. Todos los retratos se basan en una sesión fotográfica, lo que permite que estén en la misma distancia, también se sugiere que sea una pose de 3/4. El gesto lo elige quien es retratado.

El autorretrato al óleo considera la representación del aceite, en cualquiera de sus múltiples presentaciones, el cual se pinta en el pequeño bastidor que está al revés. La estructura visible del vacío, o espacio ausente también forma parte de la composición y debe dejarse visible.

OBJETIVOS:

1. Profundizar en las cualidades objetuales de la pintura, desde la construcción de la estructura y los bastidores sobre los que se pintará.
2. Realizar un autorretrato con un elemento que remita al óleo, en una nueva consideración semántica y humorística.

RESULTADOS:

Esta serie consta de 20 retratos (que nos gustaría incluir, pero dadas las condiciones del documento, nos es imposible) los cuales formaron parte de la exposición Los recursos del método, presentada en la Galería Luis Nishizawa de la entonces Escuela Nacional de Artes Plásticas, ahora FAD, muestran una riqueza precisamente de recursos. La mayor parte de los autorretratos muestran una genuina honestidad y frescura, de jóvenes que comienzan a reconocerse como pintores, en diversas dimensiones, que van desde la representación de sí mismos hasta de sus potenciales y habilidades.



Karla Alegria



César Córdova



Martha Delgado



Luis Sánchez



Abraham Vázquez

Obra ganadora Primer Lugar. Primer Concurso de Pintura INDART

20. AUTORRETRATO SIMBÓLICO CON UN OBJETO PERSONAL

PLANTEAMIENTO:

Como continuación de un reconocimiento personal a través de la pintura, se propone un autorretrato, esta vez con la utilización de elementos de carácter simbólico, que sean significativos y/o cercanos a su personalidad. Cabe mencionar que, si bien se plantean muchas posibilidades y consideraciones en torno al retrato y el autorretrato, estos trabajos se han desarrollado a lo largo de muchos años y varias generaciones. Si bien no se repiten los trabajos en sí, sí puede haber muchas coincidencias temáticas.

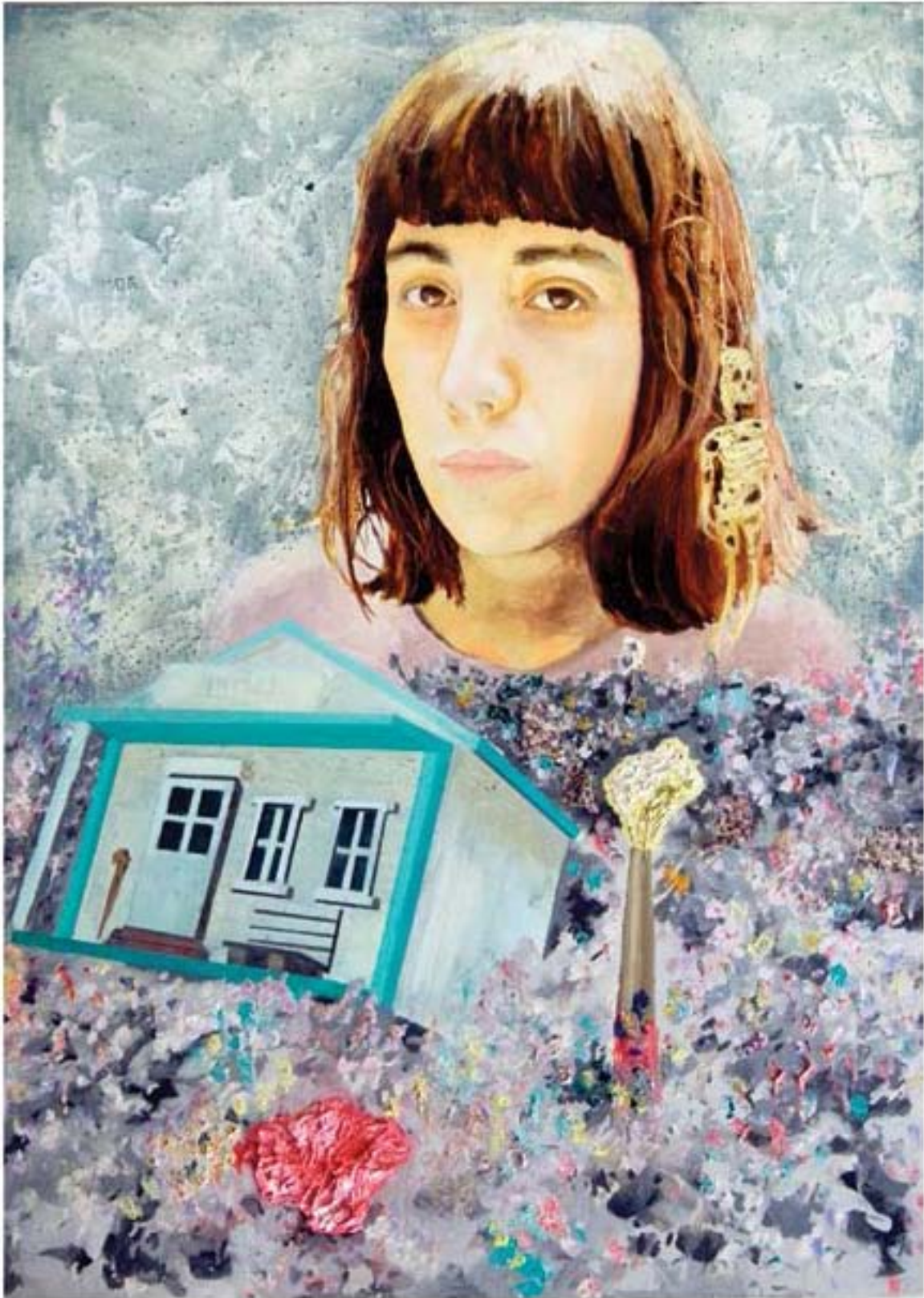
En esta ocasión se acompaña con un escrito, a manera de cuento o narración, en donde el alumno desarrolla una historia que tiene que ver con el cuadro que pinten. De igual manera, la elección de los objetos debe también guardar una relación, tanto con el cuadro, como con el cuento. Cada alumno cuenta con total libertad compositiva, cromática y técnica, y solo deben considerarse la unidad en las escalas, que son de 50 x 70 cm. Ya sea en sentido vertical u horizontal.

OBJETIVOS:

1. Realizar un autorretrato honesto e íntimo, del momento de vida en que se encuentran.
2. Utilizar elementos u objetos que guarden un simbolismo personal y emotivo.
3. Evidenciar que la pintura también son emociones, vivencias personales y recuerdos, y no solamente ideas conceptuales, como se suele pensar.

RESULTADOS:

En este caso, los resultados muestran no solo destreza y madurez en cuanto a la utilización de los recursos pictóricos, sino también una clara consciencia personal. Cada una de las piezas propone distintos ánimos, que van desde la nostalgia, el arrebato, hasta el silencio de la introspección. Al no haber directrices formales, las piezas actúan de manera independiente y al mismo tiempo encuentran la unidad en su conjunto, dada la carga emotiva y simbólica que contienen. Cabe destacar que las aproximaciones y soluciones plásticas tienen que ver con la producción personal de cada integrante, con la idea que formen parte del conjunto de obra que realizan en el taller; por ello se entiende que, si bien es un trabajo de un taller de pintura, no se debe reducir las nociones de lo pictórico solamente a los recursos técnicos.



Marisol P. Lara, óleo / madera 50 x 70 cm.

* Todas las piezas comparten técnica y escala.



Jorge Tujillo



Alejandra Contreras Sieck,



Xóchitl Rivera, recortes de periódico y revistas / papel.



Conny, acrílico y grafito / tela / tabla, 200 x 60 cm, 2015.

* Todas las piezas tienen la misma técnica y medidas.

21. TODO YO DE PERFIL

PLANTEAMIENTO:

En continuación con los trabajos de autorretrato, ahora se propone un autorretrato de figura completa, escala natural, con las siguientes consideraciones:

OBJETIVOS:

1. Se debe construir el bastidor, que medirá 70 x 200 cm.
2. Resolver la mayor parte de la pieza con dibujo y los detalles con pintura.
3. Composición monocromática de perfil, vista ligeramente desde abajo, en escala de grises.

Como en casos anteriores, el trabajo comienza con la construcción y preparación del bastidor, la toma de fotografías (ambas actividades son desarrolladas colectivamente). Posteriormente se puede hacer una proyección para adecuar la escala y proporciones de las figuras. La pieza funciona como un espejo completo, donde el reflejo, observación y representación de sí mismos se entrelaza en un juego de la mirada y la proyección.

RESULTADOS:

Los resultados del trabajo resultan muy estimulantes y alentadores para los estudiantes, quienes en su mayoría nunca habían realizado un autorretrato, mucho menos de cuerpo completo. Estimulantes, ya que el acotamiento del planteamiento está diseñado para que exista una unidad en todos los trabajos, desde el soporte, los procesos, el color, los referentes, etcétera, que más que restricciones, funcionan como lineamientos bajo los cuales es más fácil concentrar la atención en otros aspectos como el dibujo, su construcción, la relación del dibujo con la pintura, la expresión, entre otros.



Daniel



Julie



Alan



Ezequiel



Mariana Paniagua



Paulo Estefan



Mariana Ortiz Albo, *Chucho*, acrílico y grafito sobre batería / 70 x 60 cm / 2015.

* Todas las medidas y técnicas son las mismas.

22. RETRATO DE UN COMPAÑERO (A)

PLANTEAMIENTO:

Otra de las aproximaciones al reconocimiento personal puede plantearse a través de retratos de compañeros. El reconocernos a través del juego de reflejos y especulaciones, tomando como motivo al otro, resulta en ocasiones más directo y puede ser menos amenazante. En esta ocasión se establece una relación entre pares: compañeros de taller que van a fungir como modelo para un retrato.

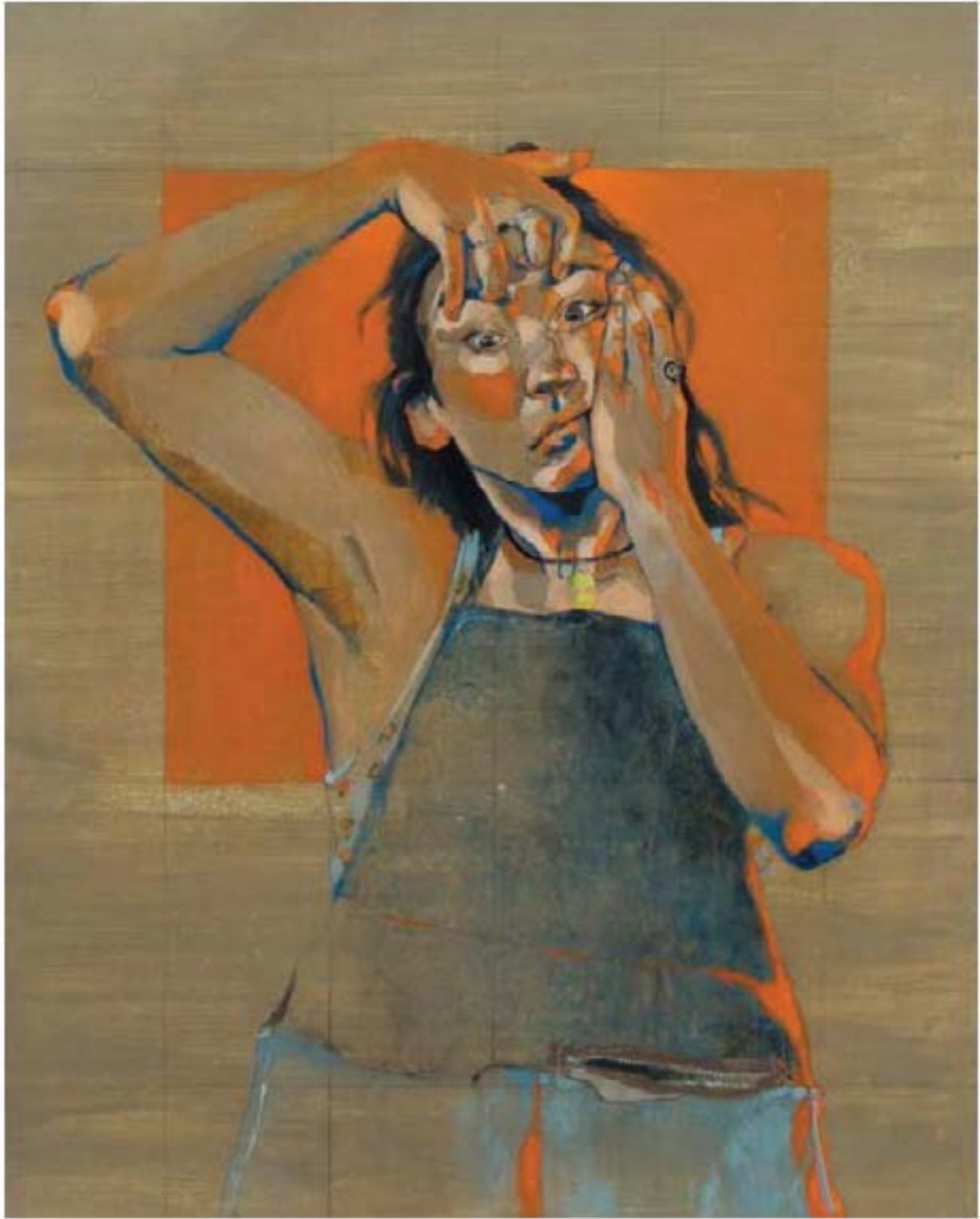
Se hará una sesión de fotografías, todas tomadas a la misma distancia, con el mismo fondo, en donde cada persona elige una postura o pose que encierre una actitud específica: desafío, confusión, comodidad, etc. De manera aleatoria a cada integrante le es asignada la fotografía y la actitud que desea enfatizar esa persona, que son las bases para plantear un retrato.

OBJETIVO:

1. Lograr un retrato que contenga una actitud o estado mental específico.
2. Lograr un balance entre: lo acabado y lo inacabado.
3. Establecer una relación plásticamente rica entre pintura y dibujo.

RESULTADOS:

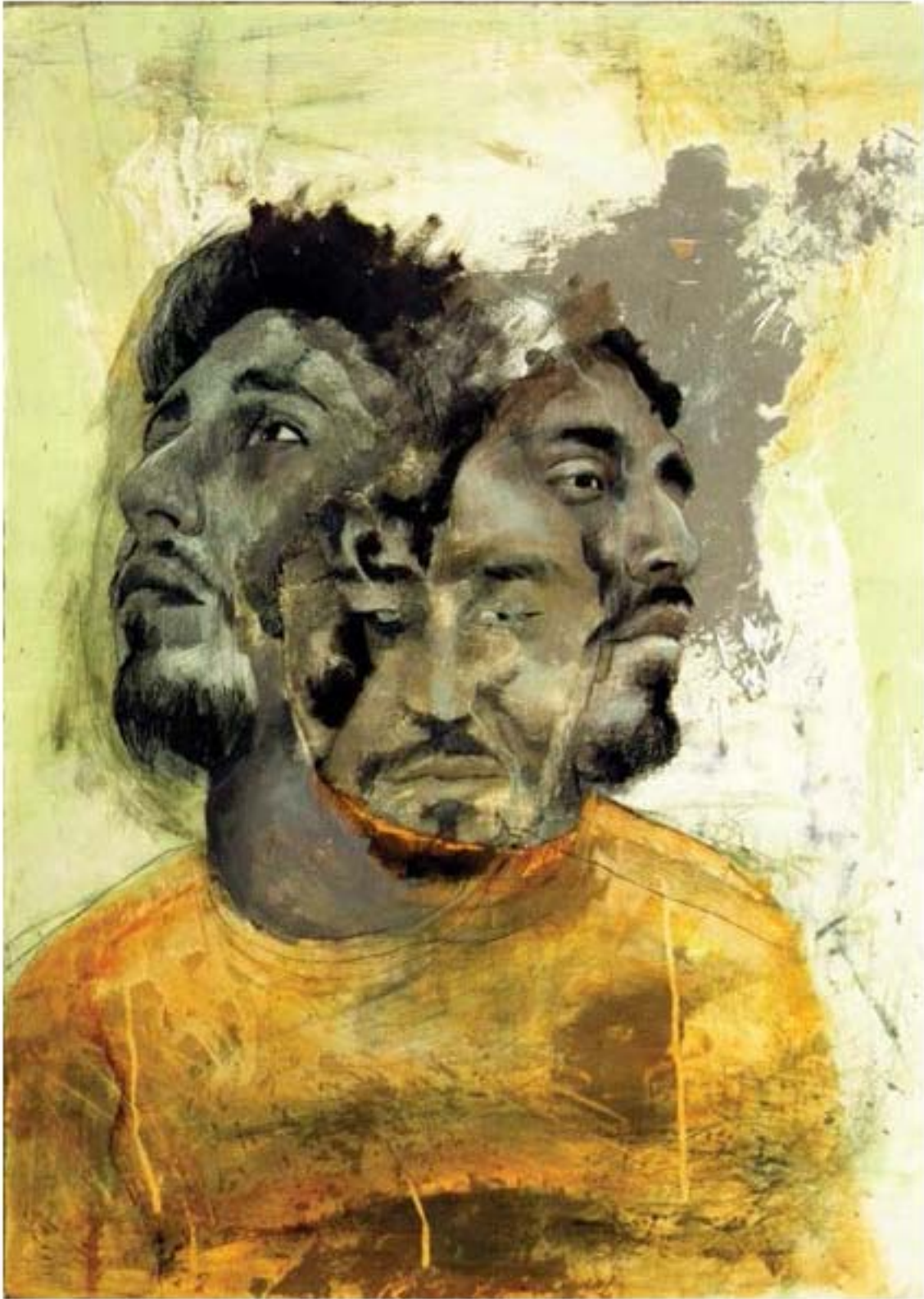
Este trabajo se llevó a cabo con alumnos de primer año. Se sugiere animar a la experimentación y exploración de materiales, soluciones y recursos plásticos y pictóricos que apoyen a adquirir familiaridad y confianza para construir la pieza. Cabe recordar que estos trabajos están diseñados para generar aspectos que se pueden desarrollar más adelante, y nunca con una intención de solamente calificar o evaluar un resultado previsible.



Evelyn González, *Mariana*



Francisco Ortiz Trejo, *Evelyn*



Alejandra Contreras, *Chucho*, acrílico sobre madera, 70 x 50 cm.

23. PALIMPSESTO DE UN COMPAÑERO(A) EN TRES TIEMPOS

PLANTEAMIENTO:

A fin de continuar con la revisión personal a través del reconocimiento en los otros, en esta ocasión se plantea un retrato de un compañero, solo que en esta ocasión es posible complejizar aún más las intenciones. Primeramente, se hace una revisión del palimpsesto, desde sus orígenes como tablillas para escribir o dibujar. El palimpsesto es un manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior borrada artificialmente, o bien una tablilla antigua que se podía borrar lo escrito para volver a escribir. Una de las maneras más recurrentes de su aplicación en la pintura, es ir aplicando, borrando o dejando rastros de lo hecho.

Esta superposición, cancelación y escritura generan elementos visuales que nos permiten atestiguar los vestigios de distintos momentos. El palimpsesto deja ver lo que hay debajo, los diversos estratos de ejecución y materiales, creando un rico entramado plástico y visual. El tiempo y el movimiento son parte de este entramado, en donde se tomarán tres retratos de diferentes ángulos de un compañero(a). El estudiante tiene como reto crear una composición donde se integren estos tres ángulos en una especie de desdoblamiento temporal en tres partes.

Las soluciones se pueden unificar o diferenciar claramente en cada uno de los tres aspectos que se retratan; así, puede plantearse una transición del dibujo a la pintura, una materialización desde la transparencia a la materialidad, mientras se encuentra la unidad en la pieza.

Se van a realizar tres retratos de diferentes ángulos y tamaños de alguna compañera (o), quitando, pegando, borrando, dibujando, pintando etcétera. El trabajo va a ser en grises neutros, para que los elementos adheridos (foto, fotocopia, lápiz, carbón) encuentren una armonía cromática en cada trabajo, y en lo individual.

Derivado de este trabajo, se va a hacer un retrato del compañero (a) elegido, sobre papel preparado de 20 x20 cm, se utilizará solamente lápiz para formar un políptico con todos los dibujos.

Se trata de dos trabajos secuenciados que van juntos.

OBJETIVOS:

1. Realizar un triple retrato de un compañero en donde tres aspectos encuentran unidad compositiva en la pieza.
2. Estructurar el cuadro con base al palimpsesto visual.
3. Mantener una escala cromática reducida y proponer diferentes niveles de representación.

RESULTADOS:

Los resultados de este trabajo presentan recursos plásticos de gran riqueza y experimentación. La relación entre dibujo y pintura se integra en cada una de las piezas, si bien de manera única, con ciertas coincidencias. El palimpsesto se convierte, a partir de este trabajo, en un aprendizaje consciente de la pintura que se integra también en su obra personal.



Elia Andrade, *Abraham*, acrílico / tela / madera 70 x 50 cm.



Marisol Lara, *Trujillo*, acrílico / tela / madera, 70 x 50 cm.



David Pescador *Marisol*, acrílico / tela / madera 70 x 50 cm.



Jorge Tujillo, *La cubana*, acrílico/ madera, 70 x 50 cm.



Abraham Vázquez, *Ibáñez*, acrílico / tela / madera 70 x 50 cm.



Alejandra Contreras, *Madre*, óleo sobre tela, 170 x 130 cm, 2012.

24. RETRATO DE MI MADRE

PLANTEAMIENTO:

Cada ser encuentra una infinita red de asociaciones afectivas y emocionales con la persona que les dio el don de la existencia corporal y la transmisión de la trascendencia espiritual. Esta red compuesta de vínculos imperceptibles no tiene fin, es una réplica metafórica de la red de Indra, solo que es personalizada a través de una trama silenciosa y secreta. Recordemos que la infinita red de Indra se refiere como símbolo de la interconexión, interdependencia y responsabilidad mutua. El cúmulo de misterios que yacen en las relaciones vividas entre la intensidad, la cercanía y las distancias de una madre con su hija o hijo, siempre quedará entre los más profundos misterios que componen lo inefable en el humano.

Las artes han tenido especial cuidado en exponer a los vínculos producto de esta relación. Apenas leves atisbos que tratan de mostrar las polaridades entre el amor y las patologías. Siempre tratadas con las distancias propias de la tercera persona; en común abordadas como señalamientos emocionales, que no tienen como intento, exponer una manifiesta pasión desbordada en la primera persona del artista que la vive.

Sin embargo, contamos en especial con las letras como excelentes escenarios, que han llevado a esta serie de íntimas relaciones: madre- hija(o), por medio de novelas, poesías y en especial ensayos, que han tratado de mostrar a través de pequeñas dosis, lo que yace en las mentes de esos dos seres.

En este trabajo vamos a exponer un pequeño trozo de lo vivido en las décadas pasadas con la madre. Lo que va a aparecer es un grano de arena que pertenece al gran desierto de las experiencias que ya no aparecen en la parte consciente de la mente. Todo se ha sedimentado y ocultado con los años. El mundo y las relaciones cercanas que derivan del entorno llamado familia, esconden las profundas emociones que solo la madre y su hija(o), intuyen que existe.

Junto a la madre se va a juntar, en este caso, la hija o el hijo, cuando era un niño o una niña entre cuatro y seis años. Esto significa una fragmentación del tiempo y de los pensamientos que se tienen actualmente con la madre, un regreso en el tiempo de quien hace la pintura y un quiebre hacia la visión de una mujer que ahora no corresponde en tiempo ni edad con la niña. No son dos mujeres o dos personas adultas, son una madre adulta y un niño o una niña. Parece una extraña relación, pero es tal vez más real que la edad cronológica de ambos o ambas en la actualidad.

Acompañando a las dos, va a incluirse un objeto muy significativo para ambos o ambas, pero también, puede ser solo significativo para el niño o la niña y su relación objeto con su madre.

Va a ser una composición adecuada al formato y escala que ahora tienen y tiene que tener una serie de estudios (bocetos) previos, que van a constituir el guion de una buena pintura.

Es necesario hacer este ejercicio escrito, a fin de crear una relación artística con diferentes medios, ya que va a haber fotografía, notas, y un complejo tejido de recuerdos, emociones, pensamientos y sobre todo hechos artísticos, los cuales, van a crear una obra significativa y relevante.

Queda en proyecto, la posibilidad que el día de la revisión, puedan asistir a la sesión algunas de las madres participantes. Tal vez sin voz ni voto, solo como espectadoras.

OBJETIVOS:

1. Realizar un retrato de la madre con quien la pinta. La madre es retratada como se encuentra actualmente, el alumno(a) se incluirá en el retrato, pero con una edad de un niño(a) de 4-6 años.
2. Proponer una pintura con una alta carga emotiva y personal, lo cual normalmente no es una sugerencia “académica”.

RESULTADOS:

Este ha sido uno de los trabajos más complejos que se proponen, precisamente por su carga emotiva y personal. En varias sesiones se revisan las propuestas, los bocetos, los escritos y fotografías, lo cual va trazando la dirección de un camino introspectivo, de recuerdos, pensamientos y emociones que, al momento de materializarse en una pintura vuelven a experimentarse continuamente. Al momento de proponer este trabajo y el siguiente, que es un retrato del padre, estábamos conscientes de los riesgos e imprecisiones que se corren cuando se aborda un proyecto tan personal. Así, los resultados y la experiencia en las revisiones y críticas estuvieron, casi de manera inevitable, cargados de emotividad y sentimientos que surgieron en el proceso.

Inmersos en la institución académica, donde las ideas, discursos y argumentaciones son los ejes formativos sobre los que caminamos, el adentrarse en dimensiones aún más imprecisas, como son las emociones, afectos o manifestaciones espirituales, debe hacerse con cautela y respeto. Consideramos que no deben evadirse ya que también son importantes dimensiones artísticas.



Idalid Castillo, s/t, óleo sobre tela, 140 x 220 cm, 2012.



Podemos observar, en un nivel general, que las piezas fueron amorosamente construidas, con cuidado y respeto, intentando siempre, de manera inevitable, reconocer y rendir homenaje a sus madres.

Lorena Becerra, *Stabat Mater*, óleo / tela, 180 x 60 cm, 2012.

Primer Lugar Concurso ARTE 40



Moisés Jácome, s/t, óleo / tela, 100 x 130 cm, 2011.



David Martínez, *Madre*, 100 x 80 cm, 2012.



Idalid Castillo, s/t, óleo y grafito / tela, 200 x 80 cm, 2013

* Las piezas tienen la misma escala y técnica..

25. RETRATO DE MI PADRE

PLANTEAMIENTO:

En esta ocasión se propone un retrato paterno en la apariencia actual que tenga el padre, sin contemplar otro personaje. Se especifica ahora una escala y formatos definidos: una pieza rectangular en sentido vertical, de 200 x 80 cm. Esta es la única sugerencia que se plantea, el cuadro en sí es totalmente libre, siempre y cuando se contemple, aparte del retrato, que éste contenga una intención y carga emocional, lo cual, en realidad, es muy difícil de evitar. Al igual que el trabajo anterior, se pide un relato que acompañe la pieza, a manera de relato, ya sea ficción o no, en una extensión mínima de tres cuartillas, el cual será leído por el estudiante al momento de la revisión en grupo.

Cabe mencionar que si no existe padre (o madre) se puede recurrir a una figura paterna, ya sea un tío, o un abuelo. En este caso todos los integrantes realizaron retratos de sus papás, en el caso de que estuviesen ausentes o ya hayan fallecido, se elige una fotografía representativa.

OBJETIVOS:

1. Realizar un retrato de su padre, de la forma en que lo perciben actualmente.
2. Proponer una composición que se relacione con la intención afectiva que se desee ponderar.
3. Escribir un relato que se leerá el día de la revisión final en grupo

RESULTADOS:

Este trabajo se realiza posterior al trabajo de la madre, que sirve de preparación para relacionar la pintura con un sentido emotivo. Los resultados fueron sorprendidos, en realidad no pensamos nunca que fuese a desbloquearse, en la mayoría de los integrantes, un río de emociones, mayormente dolorosas, sentencias y cuestionamientos. La relación de estos estudiantes con sus padres es mucho más controversial que la que vimos anteriormente con las mamás. Es claro que desde un punto de vista académico, no es conveniente ahondar demasiado en aspectos personales. La intención de este trabajo es honrar y reconocer a las figuras paternas de los chicos, el resultado fue la evidencia de relaciones lastimadas o ausentes. No es pertinente en una clase de pintura dar un enfoque psicoanalítico a la interpretación o análisis de las piezas que se producen; el mundo interpretativo lo dejamos abierto para quien desee emprender la tarea.



Marisol P.Lara



Lorena Becerra



Jorge Trujillo



Fernando Álvarez



Alejandra Contreras, s/t, Acrílico / cartón, 70 x 60 cm, 2013.

REVISIONES DEL DESNUDO

26. CONSTRUCCIÓN DE UN DESNUDO

PLANTEAMIENTO:

En este caso, no es un trabajo sino una serie de ejercicios que se proponen de manera continua, una vez cada mes, con modelo en vivo. La intención es construir un desnudo utilizando diferentes superficies: cartones, papeles translúcidos, cartulinas, acetatos, etc.

El propósito no solamente es unir de manera aleatoria los papeles, sino ensamblar la construcción corporal en relación a una construcción plástica. El ensamble, la construcción, la superposición, el traslape, son términos que se exponen en clase y se deben reflejar en los ejercicios.

Se sugiere que las escalas de los dibujos sean de escalas medianas a grandes. Se busca lograr mayor soltura con estos ejercicios, trabajar poses de media hora, con la posibilidad que continúen trabajándolos después-. Las medidas son variables e irregulares, las técnicas deben ser mixtas, así como un uso de papeles o cartones a manera de ensamblaje.

OBJETIVOS:

1. Fortalecer la práctica del dibujo con modelo.
2. Construir un desnudo por medio del ensamblaje de diferentes papeles, marcando la relación con la composición corporal.
3. Establecer por medio de distintos planos las distancias de la figura.

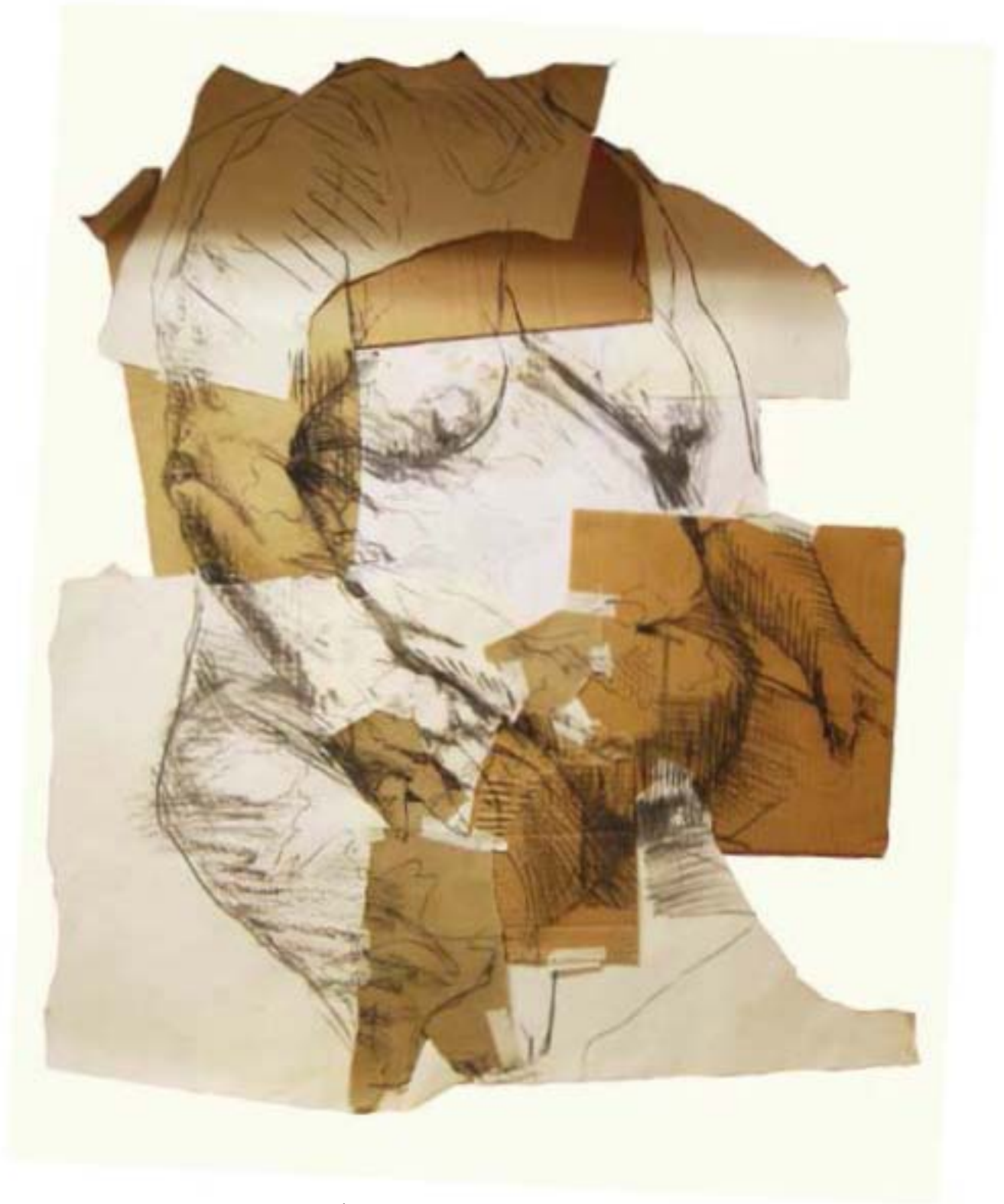
RESULTADOS:

Siempre se aprecian resultados óptimos, tanto en el desarrollo de los ejercicios, como en el efecto que tienen en el resto de su trabajo. Se logra mayor fluidez en los gestos, mejor entendimiento de las masas, escalas, distancias, así como construcción y ensamblaje. El tener un carácter de ejercicio, permite a los estudiantes tener mayor atrevimiento al experimentar con las múltiples posibilidades.

Se sugiere mantener una continuidad y periodicidad en este tipo de trabajos que, como mencionábamos, también permiten otros tiempos y velocidades de trabajo, muy beneficiosos para la práctica continua.



Krycia González, s/t, grafito / papel, 90 x 60 cm, 2013.



Fernando Álvarez, s/t, carboncillo / papeles, 100 x 100 cm, 2013.



Erick Saucedo, s/t, acrílico / cartón, 80 x 65 cm, 2012.



Alejandro Rodríguez, s/t, carbón / papel y cartón, 100 x 100 cm, 2013



Javier Gutiérrez



Omar Reyes

27. DESNUDO EN TRES TIEMPOS

PLANTEAMIENTO:

Se continúa con el desnudo como tema de estudio, en este caso de tres distintos puntos de vista de la misma postura de una modelo desnuda, con sugerencia al movimiento. Se hará una sesión de fotografías y estudios en vivo, desde la misma distancia. En la primera será vista de abajo hacia arriba, la segunda de manera paralela, y la tercera será una vista de arriba hacia abajo. La modelo será pintada sin cabello en una escala cromática natural, mientras que el fondo será una base de rojo o naranja y después se neutralizará. Se pueden o no ver los vestigios del color base. La escala será de 200 x 60 cm.

OBJETIVOS:

1. Realizar un estudio de desnudo femenino frontal, desde tres puntos de vista, claramente visibles.
2. Solucionar la construcción cromática del cuerpo humano.
3. Considerar las posibilidades espaciales del movimiento de punto de visión.

RESULTADOS:

Este trabajo permite muchas variantes, al menos eso se evidencia en los resultados finales. Si bien la ejecución de las piezas fue atinada y se siguieron los lineamientos, a pesar de la delimitación de los objetivos la solución personal de las composiciones se observan aproximaciones que se intentan por primera vez, ya sea en el color, en la expresión de la figura, los pesos y atmósferas, entre otros elementos.



Krysia González

Erick Saucedo



Paola Dávila, óleo y acrílico / papel, 70 x 50 cm.

* Todas las piezas tienen las mismas técnicas y medidas.

REVISIONES DE LA NATURALEZA MUERTA

28. ESTUDIOS DE UNA SILLA

PLANTEAMIENTO:

Este trabajo se desarrolla a lo largo de dos meses, en donde el estudiante realiza el estudio formal de una silla y lo lleva a un desarrollo serial. Se escogerá un modelo de silla en particular, pueden ser incluso sillas o bancos que se encuentren en el taller. De ella se harán 10 variaciones de puntos de vista, donde también pueden variar las distancias, los niveles de representación, las posiciones, acumulaciones, así como los tratamientos, escenarios, etc.

Podemos tomar a la silla como pretexto para comenzar a discutir en clase las diferencias, por ejemplo, entre secuencia, serie y conjunto. Incluso los estudiantes pueden elegir secuenciar la silla estableciendo una narrativa temporal. La paleta, en esta ocasión, se mantendrá en una neutralidad resulta únicamente por grises, en donde la concentración de atención estará en las características antes mencionadas. El tener un objeto inanimado para estudio, permite una mayor disposición a la investigación y experimentación. Se pueden utilizar papeles, acetatos, plásticos, etc.

OBJETIVOS

1. Realizar un estudio exhaustivo de las posibilidades formales y espaciales de un objeto, en este caso, una silla.
2. Experimentar posibilidades materiales que permitan ir más allá de una mera representación y deriven en construcciones visuales.
3. Considerar composiciones o tratamientos que no se hayan utilizado anteriormente.

RESULTADOS:

Este es un trabajo con magníficos resultados que lamentablemente nos es imposible incluir en su totalidad. Consideramos que todos los integrantes presentaron propuestas con alta creatividad, investigación y compromiso, aunado al testimonio de un trabajo exhaustivo que, al final, duró todo un semestre. Si bien la mayor parte del tiempo, los alumnos se dedican a su producción personal, en este caso vimos un interés que se desarrolló de manera natural, hasta casi el punto en que únicamente se dedicaron a la serie de las sillas. En algunos casos, las sillas se convirtieron en un pretexto para el estudio del espacio, las infinitas posibilidades compositivas, de tratamiento, en donde las veladuras, los planos, y los ambientes se vuelven los protagonistas.



César Córdova



Hazael González



Abraham Jiménez,





Alejandra Contreras, Óleo y acrílico sobre madera, 70 x 50 cm, 2011.

* Todas las piezas tienen la misma técnica y escala.

29. SILLA VOLADORA

PLANTEAMIENTO:

En este trabajo se continúa con una silla, la cual será la misma para todos los integrantes, de la cual se realizan apuntes, estudios y registros, y escoger el punto de vista desde el cual será representada. La silla debe estar volando o suspendida y se utilizarán alas, ya sean de mariposa, de libélula o murciélago. El ambiente y el fondo, así como la composición cromática quedan a libertad completa de los estudiantes. Las piezas serán trabajadas sobre bastidores de 80 x 60 cm. con técnica libre.

OBJETIVOS:

1. Crear una composición cuyo elemento principal sea una silla volando en un espacio, con un punto de vista no frontal.
2. Brindar un carácter de personaje a un objeto, inanimado como una silla.
3. Proponer una espacialidad correspondiente al tema.

RESULTADOS:

Vemos una natural diferencia entre las piezas, aunque el hecho de que sea la misma silla, mantiene una unidad en el conjunto. Si bien la silla debe parecer volar y no se especifica un punto de vista determinado, la mayoría de los participantes escoge una perspectiva de abajo hacia arriba. La personificación del objeto se enfatiza al no estar una situación habitual.



Jorge Trujillo



David Pescador



Abraham Vázquez



Jorge Trujillo, s/t, óleo sobre madera, 70 x 50 cm, 2013.

30. NATURALEZA MUERTA PERSONAL

PLANTEAMIENTO:

Este último trabajo tiene como pretexto la naturaleza muerta como tema, y decimos pretexto ya que en realidad se plantea como un autorretrato indirecto, en donde los objetos representan alguno o varios aspectos, aficiones, intereses, de sí mismos. Se propone una composición libre, en cuanto a las consideraciones espaciales y de color, con cinco elementos que los representen en este momento de sus vidas, dispuestos como ellos elijan. El punto de vista se sugiere que no sea convencional, es decir paralelo y frontal. La paleta cromática se sugiere que sea reducida, ya sea con colores neutros o un solo color y sus distintos valores, con algunos acentos de color y manteniendo una relación notable entre dibujo y pintura.

OBJETIVOS:

1. Componer una naturaleza muerta, donde los cinco objetos que se elijan, representen la personalidad de quien los pinta, a manera de un autorretrato indirecto.
2. Utilizar un punto de vista no convencional y mantener una relación armónica entre dibujo y pintura.
3. Elegir una escala cromática reducida, con algunos acentos de color.

RESULTADOS:

Este trabajo lo consideramos, en algunos sentidos, como la culminación de los trabajos dirigidos. Si bien mencionamos anteriormente que no existe un orden preciso para proponerlos, hemos intentado mantener un desarrollo natural en cuanto a las exigencias y los objetivos de los trabajos. En este caso se trata nuevamente de una naturaleza muerta que realmente es un autorretrato indirecto a través de objetos cercanos a las vidas de los jóvenes pintores. Vemos ya claramente personalidades artísticas ya maduras y no tanto en proceso formativo: los recursos compositivos, el manejo cromático, las soluciones espaciales y de tratamiento, la solución a las relaciones de dibujo-pintura, acabado-inacabado, y demás contrastes.

Si bien mantienen una intención de trabajo dirigido, podemos atestiguar que ya son cuadros autónomos, con estilos personales ya definidos, al grado que estas piezas fueron compradas por coleccionistas, lo cual es también un tema que tratamos en el Seminario de Pintura Contemporánea.

Para finalizar, presentamos dos de los proyectos colectivos recientes que se han desarrollado y puesto en marcha en el Seminario de Pintura Contemporánea. Como mencionamos anteriormente,

consideramos este tipo de práctica profesional como la culminación del conocimiento y aprendizaje de una etapa formativa de dos años, en los cuales, los alumnos no solamente realizan los trabajos dirigidos, sino que desarrollan paralelamente un cuerpo de trabajo que les permite, por otro lado, proyectar exposiciones individuales en un tiempo próximo; también se concluyen los ciclos con una muestra colectiva de gran escala en donde los integrantes aprenden a consolidar un proyecto específico de pintura. Las obras que se logran después de dos años de trabajo demuestran la madurez, y al mismo tiempo la frescura de un joven que comienza a andar en este largo sendero.

Se propone, debate y acuerda en ciertos lineamientos necesarios para unificar una muestra de tan diversos estilos y comienza un nuevo aprendizaje en donde los alumnos ya están inmersos en una práctica profesional y académica al mismo tiempo.



Abraham Rosas, s/t, óleo sobre madera, 50 x 70 cm, 2013.



Elia Andrade, s/t, óleo sobre madera, 50 x 70 cm, 2013.



Marisol P.Lara, s/t, óleo sobre madera, 50 x 70 cm, 2013.

6. EXPONER: MONTAJE DE DOS PROYECTOS DEL SEMINARIO DE PINTURA CONTEMPORÁNEA

6.1. EL TIEMPO DE LA PINTURA

GALERÍA LUIS NISHIZAWA, ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS, 2010.



PARTICIPANTES:

Cassandra de Santiago

David Pescador

Diego Narváez

Elia Andrade

Fernando Aranda

Manolo Garibay

Silvia Andrade



Montaje y Museografía Galería Luis Nishizawa



Montaje Galería Luis Nishizawa.



Diego Narváez y David Pescador



Elia Andrade



Silvia Andrade



Visitas guiadas: Silvia Andrade



Fernando Aranda



Gustavo Quiroz y Manolo Garibay



Entrevista en TVUNAM



PARTICIPANTES:

Fernando Álvarez

Omar Mendoza

Fernanda Arévalo

Argeo Mondragón

Idalid Castillo

Cecilia Mutio

Ileana García

Paola Pola

Carolina Garrido

Fabián Ramírez

Krysia González

Erick Saucedo

Javier Gutiérrez

Sara Silva

Jessica Hernández

Beatriz Parra

Nadia Lomelí

Alejandra Contreras

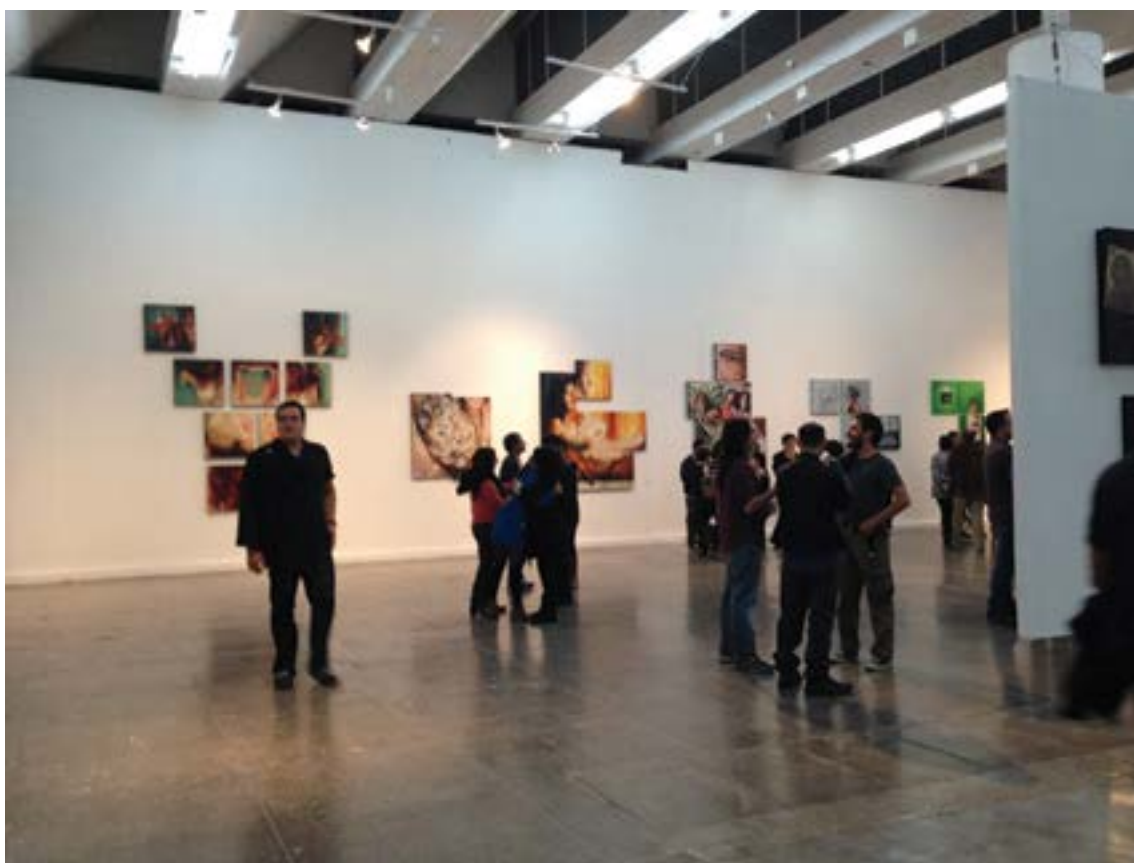
6.2. LA MUJER DE 60 X 60

GALERÍAS LUIS NISHIZAWA Y ANTONIO RAMÍREZ, FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO;
MUSEO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS Y ARTES, C.U.

Este proyecto parte con un grupo muy numeroso de participantes, quienes tienen poca experiencia en la práctica de la pintura. Debido a que no cuentan con un cuerpo de trabajo, en este caso se propone un proyecto donde también se plantea una temática (en realidad funciona más bien un pretexto o motivo) aunado a un cuestionamiento compositivo de la pintura: el políptico.

Tomando como base el módulo de 60 x 60 centímetros, cada uno de los veinte integrantes desarrolla de tres a cuatro polípticos con la mujer como temática. Cada integrante diseña el formato y la escala que desean, y las técnicas son completamente libres.

El resultado fueron un grupo variado de recursos, soluciones y posibilidades pictóricas y compositivas. El trabajo de taller, que se desarrolló a lo largo de un año y medio, estimula en la mayoría de los casos a los integrantes y, de pronto, todo gira en torno a la exposición: la producción de obras, con sus intentos fallidos y atinados, las posibilidades compositivas que ofrecen los polípticos, la amplitud imprecisa del tema, donde cada uno lo trasciende a un mero pretexto, y donde lo importante es el juego de la creación.



Inauguración de la exposición *La Mujer de 60 x 60*, MUCA CU





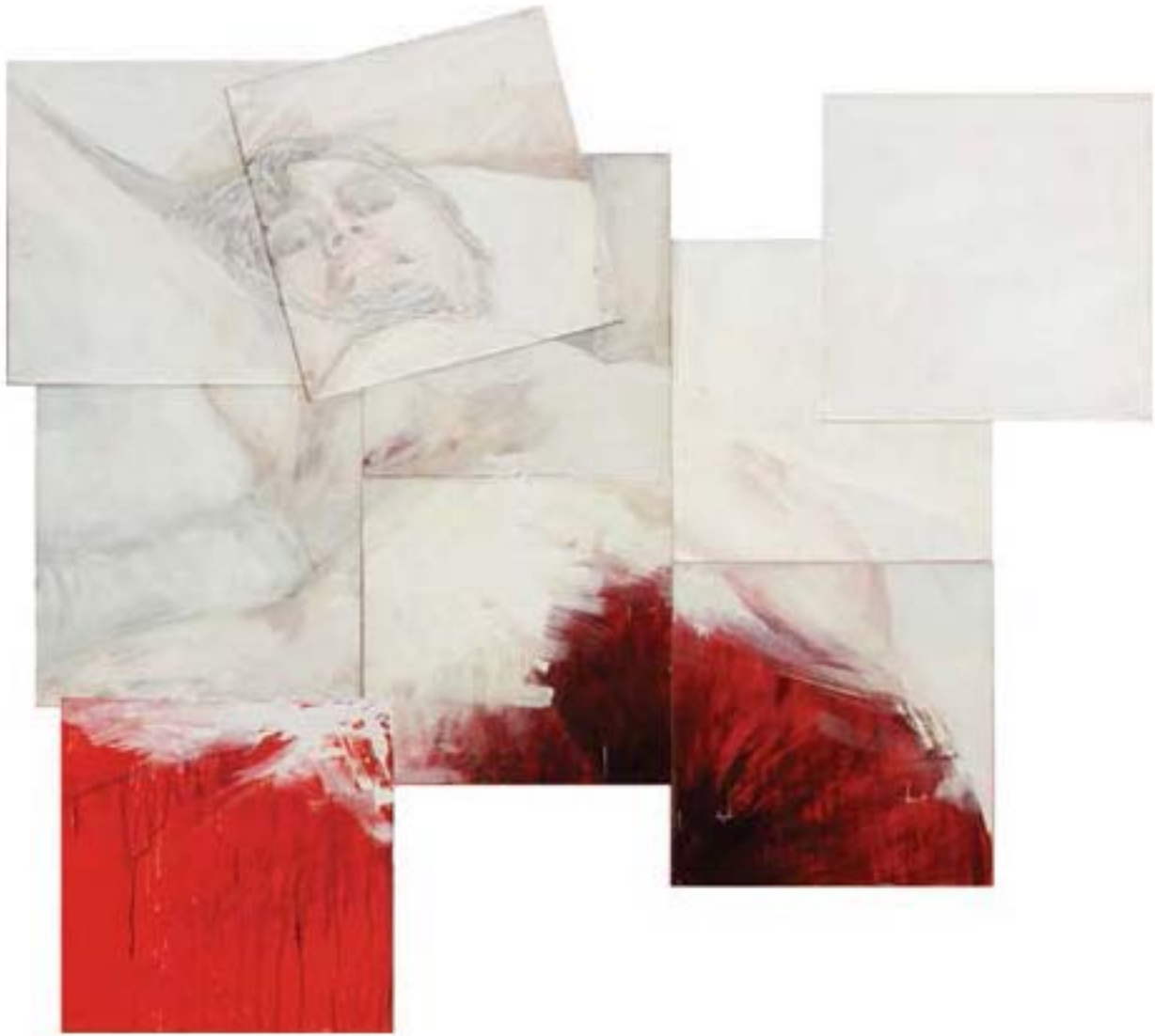
Idalid Castillo



Fernando Álvarez



Fernando Álvarez





Fabián Ramírez



Erick Saucedo



Sara Silva

CONCLUSIONES

Una de las premisas iniciales de esta tesis es el planteamiento que sí se puede enseñar a alguien a ser pintor o pintora. Hemos revisado múltiples propuestas en cuanto a la didáctica artística y se puede concluir que, si bien la respuesta es afirmativa, se requieren condiciones previas a las universitarias para ello; evidentemente, si pensáramos que es una tarea imposible, esta investigación no tendría sentido, como tampoco lo tendría nuestra labor académica. Debemos considerar ahora las ventajas de lo que pudiera haber sido considerado anteriormente como factores adversos para la creación y adecuarnos a los tiempos y posibilidades que se presentan en la actualidad.

En la primera parte de la investigación se revisaron los principales modelos de enseñanza y aprendizaje que han sido aplicados para la educación artística, a lo largo de la historia occidental: primeramente, las propuestas que han planteado los propios artistas, derivadas mayormente de la práctica, de las necesidades que se identifican a partir de la misma experiencia. Muchos de los postulados didácticos planteados desde los tratados renacentistas, escritos por los pintores, continúan en cierta manera como referentes, desde posibles metodologías para investigar en las artes, libros de artista, atlas, tratados técnicos, etcétera. También continúan vigentes los últimos modelos de educación artística que significaron un gran cambio, las propuestas de la Bauhaus alemana y la de los pintores del constructivismo socialista. Aunque la era digital y las manifestaciones contemporáneas de las artes nos inviten a dudar y cuestionar el sentido de las artes y, sobre todo, la manera en que se enseñan, sabemos que existen principios que han persistido por siglos, los cuales han sido comprobados. El revisar la historia de modelos educativos en las artes, nos permitió identificar aciertos y aspectos valiosos que aún permiten una sólida formación a un estudiante: el dibujo, como un proceso mental directo y que conecta con las demás disciplinas de manera inmediata, debe ser la base formativa de cualquier estudiante de nuestra facultad.

Por otro lado, revisamos los modelos que derivan de diversas áreas sociales y humanísticas, que, si bien no tienen una relación directa con la práctica artística o la creatividad plástica sino desde el estudio, son, como hemos visto, los ideólogos responsables y encomendados para diseñar los modelos educativos que se instauran en las instituciones educativas, como parte de un ordenamiento con intenciones de homologar y condicionar la educación mundial. En noviembre de 1991 tiene lugar la primera reunión de la Red de Investigación ELIA (European League of Institutes of the Arts)¹,

1. James Elkins, en colaboración con diversos catedráticos, propone un estudio de las nuevas direcciones educativas de las

como su nombre lo indica es un consejo de las principales escuelas e institutos de arte de Europa y tiene como intención redefinir la educación artística a nivel europeo, bajo la consideración de las nuevas políticas y demandas educativas. Estas nuevas políticas consideran nuevos caminos en la educación artística, sobre todo en el campo de la investigación, y en estas reuniones se ponderan las creaciones de nuevas metodologías para la investigación en las áreas artísticas. Aunque podría parecer un ejemplo lejano y ajeno a nuestra realidad, si lo estudiamos con detenimiento, nuestras instituciones también se adhieren a las políticas educativas internacionales y podemos tener como resultado, por ejemplo, propuestas académicas alejadas de las realidades y necesidades profesionales de nuestro país y momento histórico.

La educación artística profesional y la práctica artística tienen la misma capacidad de adaptación a los tiempos y a los entornos, dentro de los cuales surgen y se desarrollan. Actualmente, somos testigos de una crucial modificación de nuestras mentes, sus mecanismos e inquietudes, sobre todo a partir del incremento de información o, mejor dicho, exceso ineluctable de información visual que vivimos gracias a la masificación de los medios digitales. Esto trae también como resultado un incremento en nuestras distracciones: vivimos rodeados de constantes e incesantes estímulos sensoriales que en primera apariencia incrementan nuestro universo y detonan infinitas ideas; sin embargo, es prudente subrayar que la creación artística surge del interior de cada individuo, si bien todos vivimos una constante influencia y retroalimentación. Esta celeridad, la saturación informativa y la explosión de imágenes son factores que dificultan la práctica de la pintura en nuestros estudiantes; consideramos de suma importancia reconocer estas particularidades como condiciones para un mejor desarrollo.

La segunda parte del documento presentó cuestionamientos más precisos en relación a la enseñanza de la pintura y donde desarrollamos la propuesta de enseñanza de la pintura, a nivel profesional, que hemos diseñado. El modelo didáctico que se desarrolla en el Seminario de Pintura Contemporánea ha intentado adecuarse a la eliminación de contenidos formativos básicos dentro de la oferta académica del nuevo plan de estudios (2014), como lo eran Educación Visual, Diseño Básico, entre otras. El interés de los jóvenes estudiantes hacia los medios digitales se debe, en buena medida, al debilitamiento curricular y la sobre oferta de cursos optativos, en donde un taller de pintura tiene solamente asignadas 10 horas a la semana. Quienes diseñan los planes de estudios, como hemos visto, no son artistas y desafortunadamente éstos tampoco son considerados. Con desconocimiento de los requerimientos formativos de un posible pintor, quienes diseñaron nuestro plan de estudios actual eliminan materias básicas y medulares, como dibujo o anatomía artística, para incluir “nuevos” discursos; aunque los profesores que impartan las nuevas materias sean los mismos que impartían las anteriores. La falta de artistas que trabajen como profesores en una escuela de arte destruye los referentes, de los cuales carecen los estudiantes, e impide cualquier defensa de las prácticas artísticas al momento de comprar cientos de computadoras e imaginar nuevos cursos para

artes a nivel profesional y particularmente, a nivel posgrado, en donde la premisa que plantea cuestiona su validez y utilidad en la realidad profesional en el campo de las artes visuales. Véase *Artists with PhDs. On the new Doctoral Degree in Studio Art*, Washington, New Academia, 2009.

utilizarlas; todo ello hace más confuso e impreciso el panorama profesional para los estudiantes, quienes deben elegir entre demasiadas opciones sin ninguna aparente relación. Sabemos que los tiempos han cambiado, sabemos que ahora debemos aspirar a poder realizar investigaciones artísticas, dentro de los ámbitos académicos, y si bien requerimos profesores que enseñen a los estudiantes cómo utilizar las técnicas metodológicas para su investigación de posgrado, también necesitan referentes de profesionales de las artes, profesores que no solamente sean profesores, sino que también tengan una intensa práctica profesional que puedan compartir con sus alumnos.

La pintura, como lo hemos visto a lo largo del texto, requiere tiempo, atención, paciencia, perseverancia, tenacidad, obstinación; cualidades que no son intrínsecas de ciertas personalidades, sino que son valores que se trabajan y construyen día a día a través de su práctica, hasta fortalecerse y volverse parte de uno. Nuestra misión como pintores y profesores es defender la pintura, defender las artes, como manifestaciones esenciales de la humanidad, lo intentamos llevar a cabo día a día dentro del taller, paralelo a una práctica artística personal.

El tiempo de la pintura, de las prácticas artísticas es un tiempo que parece no entrar dentro de los bancos de horas institucionales, por ello el Seminario de Pintura Contemporánea funciona como una especialización en desarrollo de proyectos pictóricos, que bien puede fungir como un posgrado, sin tener el reconocimiento como tal. Consideramos que la estancia mínima de dos años, permite desarrollar un cuerpo de trabajo con el cual el estudiante adquiere confianza y fortaleza en relación a su obra y a sí mismo. También adquiere una consciencia de diversas posibilidades de proyección profesional, aún en los cambiantes e inciertos escenarios de lo que significa desarrollar una vida artística en México.

El resultado de la propuesta de los trabajos dirigidos ha sido variable, de acuerdo a los diferentes grupos a los que han sido propuestos. Como hemos mencionado anteriormente, y es importante recordarlo en nuestra labor docente, existe una relación dependiente entre el profesor y los estudiantes: no importa qué tan sabio y elocuente sea un maestro, si no existe una receptibilidad por parte del alumno no se establece la relación. En México se ha construido un sistema educativo inactivo y carente de inteligencia y participación, en donde la identidad y la consciencia personal son minadas día a día, simplemente para ser malos receptores y repetidores de información, la pasividad carente de voluntad y pasión es un mal que aqueja a muchos de los jóvenes que ingresan en la Facultad.

La intención de esta compilación ha sido: primeramente, crear una memoria del trabajo que se ha realizado en el Taller de Pintura a lo largo de más de 25 años, la cual nos permite reflexionar, cuestionar y replantear muchos aspectos didácticos, artísticos y académicos de nuestra actividad, que como ya hemos afirmado, nunca es estática sino está en constante transformación y re significación.

Hemos puesto a prueba diferentes modelos de admisión en el taller: por medio de selección, con base en un proyecto, su trabajo y una entrevista; hemos trabajado con alumnos de posgrado, donde se dificulta llevar los créditos de una maestría y desarrollar un proyecto artístico, lo cual parece, y es contradictorio. Hemos trabajado con los primeros años de licenciatura, con la intención y cuestionamiento sobre si es posible estimular su formación desde un nivel básico, algo de lo cual

carece la actual licenciatura, en donde se espera que un alumno pueda desarrollar un proyecto de producción, cuando ni siquiera conoce la gramática elemental de la pintura, nociones compositivas o un entendimiento cromático.

El diseño de los trabajos dirigidos siempre contempla la producción personal, llevada de manera paralela. Si no se cuenta con la obra suficiente (a ello no solamente nos referimos al número o cantidad de piezas que se tengan, sino también a la calidad, entendida ésta como una madurez y concreción de un cuerpo de trabajo) no se recomienda emprender proyectos individuales. Cada generación, cada grupo de pintores integrantes del Seminario de Pintura Contemporánea cierra el ciclo en el taller con proyectos colectivos de grandes dimensiones — en museo o galería, bajo un claro discurso curatorial, con la edición de un catálogo—. De igual manera, consideramos que ésta puede ser la conclusión más pertinente a la investigación, en donde las propuestas didácticas que hemos presentado se ven objetualizadas en las piezas de los integrantes, y envueltas en un solo proyecto final, que es una exposición colectiva en donde ellos mismos, siempre con la guía y apoyo de los profesores, adquieren la experiencia y se adiestran en poder proponer y desarrollar un proyecto colectivo de pintura que va desde concebir el discurso, hacer las solicitudes con sus correspondientes requisitos, pintar las piezas, tras varias y largas sesiones de revisiones y consideraciones. Adquieren también nociones de diseños curatoriales básicos para concebir la exposición como un solo discurso, así como conocer y aplicar nociones de montaje de obra y museografía.

Como hemos visto, es difícil establecer criterios de evaluación y percibir los resultados más allá de los naturales, la pintura es una práctica de vida que requiere tiempo: para desarrollarse y consolidarse. Sin embargo, dado que esta es una investigación de carácter académico, consideramos importante mencionar que contamos con los datos de la participación que tienen constantemente los integrantes del Seminario de Pintura Contemporánea, una vez que egresan de la Facultad. Algunos se ven beneficiados con alguna beca del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, ganan una bienal o concurso de pintura, otros encuentran un nicho dentro de alguno de los mercados de arte, dispuestos a asumir las condiciones del juego. Otros se dedican a dar clases en escuelas de educación media, universidades o se aventuran a abrir espacios “colectivos” donde se apoyan con otros colegas para intentar desarrollar proyectos. Los porcentajes de personas que continúan pintando tras haber tenido una formación en el Seminario de Pintura Contemporánea son bastante altos, bajo la consideración de la alta deserción que de por sí tienen las carreras artísticas. A pesar de ser una ciudad inmensa, el medio artístico, el de los pintores continúa siendo abarcable y tarde o temprano se van estableciendo las conexiones. Ahí es donde podemos constatar que muchos ex-alumnos continúan en este camino, con persistencia y resistencia.

Esta investigación no pretende cerrar nada, ni agotar ningún tema —es casi imposible en el caso de la pintura y su enseñanza—. Al igual que los cuadernos de estudio, que nunca terminan, ya que se van escribiendo mientras transcurre la pintura, es decir, siempre.

FUENTES DE CONSULTA

- ACASO, María, *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Madrid, Catarata, 2015.
- _____, *rEDUvolution, Hacer la revolución en la educación*, Madrid, Paidós, 2013.
- _____, *et al., Didáctica de las artes y la cultura visual*, Madrid, Ediciones Akal, 2011.
- ALBELDA, José, *Desde dentro de la pintura*, Valencia, Universitat Politècnica de València, Cuadernos de Imagen y reflexión, 2008.
- ARNHEIM, Rudolf, *El pensamiento visual*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1985.
- _____, *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Editorial Paidós Ibérica, 1993.
- _____, *Arte y percepción visual*, Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1972.
- BARASH, M., *Teorías del arte*, Madrid, Alianza, 2001.
- BAUDELAIRE, Charles, *Curiosidades Estéticas*, Madrid, Júcar, 1988.
- _____, *El pintor de la vida moderna*, Murcia, Fundación Caja Murcia, 2004.
- BELL, Julian, *¿Qué es la pintura? Representación y arte moderno*, Barcelona, Galaxia Gutemberg, 2010.
- BELLORI, Giovanni Pietro, *The lives of Annibale and Agostino Carracci*, Pennsylvania, University Park, 1968.
- BOIME, Albert, *The Academy and french painting*, Londres, Phaidon, 1970.
- BORDIEU, Pierre, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.
- BROWN, Maurice y Diana Korzenik, *Art making and education, disciplines in art education: contexts of understanding*, Chicago, University of Illinois Press, 1993.
- BRUNER, J., *The Process of Education*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1960.
- CARRERE, Alberto y José Saborit, *Retórica de la Pintura*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2000.
- CENNINI, Cennino, *El libro del arte*, Madrid, Akal, 1988.
- DELACROIX, E., *The journal of Eugène Delacroix*, (ed.) Hubert Wellington, Londres, Phaidon Press, 1995.
- DEMPSEY, Charles, "Some observations on the Education of Artists in Florence and Bologna during the Later Sixteenth Century," *Art Bulletin* 62, 1980.
- DERRIDA, Jacques, *La verdad en pintura*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2010.

- DEWEY, John, *Art as experience*, Nueva York, The Berkley Publishing Group, 2005.
- EFLAND, Arthur, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in teaching the Visual Arts*, Nueva York, Teachers College Press, 1990.
- _____, K. FREEDMAN y P. STUHR, *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, Paidós, 2003.
- EISNER, Elliot W, *The arts and the creation of mind*, New Haven, Yale University Press, 2002.
- _____, "The Getty Education Insitute for the Arts", *Studies in Art Education* 40 (1), 1998, pp. 26-32.
- _____, (ed.) *The Arts, Humand Development, and Education*. Berkeley, McCutchan Publishing, 1976.
- ELKINS, James, *Six stories from the end of representation*, California, Stanford Univeristy Press, 2008.
- _____, *Why art cannot be taught*, Chicago, University of Illinois Press, 2001.
- _____, *What painting is*, Nueva York, Routeledge, 2008.
- _____, *On the new Doctoral Degree in Studio Art*, Washington, New Academia, 2009.
- FLAVIN, Dan, On american artist's education, en *Artforum* 6, N. 7, marzo 1968, pp. 35-39.
- GABLIK, S., *¿Ha muerto el arte moderno?*, Madrid, Hermann Blume, 1987.
- GIBSON, J. J., *The senses considered as perceptual systems*. Boston, Houghton Mifflin, 1996.
- GOMBRICH, Ernst, *The Story of Art*, Nueva York, Phaidon, 1961.
- GOODMAN, Nelson, *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor, 1990.
- HETLAND, Lois, et al., Studio Thinking. *The real benefits of art education*, Nueva York, Teacher's College Press, 2010.
- HOCKNEY, David, *Secret knowledge, rediscovering the lost techniques of the old masters*, Nueva York, Viking Studio, 2001.
- HOFMAN, W, *Los fundamentos del arte moderno*, Barcelona, Península, 1992.
- ITTEN, Johannes, *The art of color*, Nueva York, Van Nordstrand Reinhold Company, 1964.
- KEPES, Gyorgy, *Language of Vision*, Chicago, Paul Theobal and Company, 1944.
- KUSPIT, Donald, *El fin del arte*, Madrid, Akal, 2006.
- LANGER, Susanne, *Philosophy in a New Key*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.
- _____, *Problems of Art*, Nueva York, Scribner, 1975.
- LEVI, Albert William y Ralph A. Smith, *Art Education, a critical necessity*, Chicago, University of Illinois Press, 1991.
- LEVIN, Kim, *Beyond modernism*, Nueva York, Harper & Row, 1988.
- LIPOVETSKY, Gilles, *La era del vacío*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2002.
- MADOFF, Steven Henry (ed.), *Art School. Propositions for the 21st. Century*, Cambridge, The MIT Press, 2009.
- MYERS, Terry (ed.), *Painting, documents of contemporary art*, Londres, Whitechapel Gallery, 2011.
- ORTEGA Y GASSET, José, *La deshumanización del arte*, Madrid, Alianza, 2006.
- PANOFSKY, Erwin, *Idea: a concept in Art Theory*, Nueva York, Phaidon, 1980.
- PEVSNER, Nikolaus, *Las academias de arte*, Madrid, Cátedra, 1982.
- READ, H., (1944), *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1991.

- RICOEUR, Paul, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, Siglo XXI, 1998.
- RYLE, Gilbert, *The concept of mind*, Londres, Hutchinson's University Library, 1949.
- SINGERMAN, Howard, *Art subjects. Making artists in the american university*, Berkeley, University of California Press, 1999.
- SCULLY, Sean, *Resistance and Persistence: Selected writings*, Nueva York, Merrel Publishers, 2006.
- SMITH, Ralph (ed.), *Readings in Discipline-Based Art Education*, Virginia, National Art Education Association, 2000.
- TÀPIES, Antoni, *En blanco y negro. Ensayos*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2008.
- WEITZ, Morris, "The nature of Art," en *Readings in Art Education*, Elliot Eisner y David Ecker, Nueva York, Blaisdell, 1969, pp. 49-56.
- WHITFORD, Frank, *Bauhaus*, Londres, Thames & Hudson, 1984.
- WINGLER, H.W, *Das Bauhaus*, Alemania, Rasch, 1962.
- ZIEGFELD, Ernest, *Art in the College Program of General Education*, Nueva York, Teacher's College, 1990.

ANEXO

A continuación, presentamos una relación de las personas que han transitado por el Seminario de Pintura Contemporánea y que tienen algún reconocimiento una vez que salen del taller. Consideramos importante estos estímulos como validadores, no solo de nuestra propuesta didáctica para la formación de estos jóvenes, sino también los reconocimientos que convencionalmente “validan” la carrera profesional de un pintor, desde un punto de vista muy general.

JÓVENES CREADORES FONCA

2012-2013

Miguel Ángel Ramos
Gustavo Hernández Quiroz
Abraham Jiménez
Mónica Zamudio
Hazael González

2013-2014

Diego Narváez
Cassandra de Santiago Delfín
Nadja Lozano
Benjamín Valdés

2013-2014

Erick Saucedo
David Pescador
Jorge Trujillo
Marisol P. Lara

2014-2015

Abraham Vázquez

Moisés Jacomé

Fernando Álvarez

Abraham Jiménez

2015-2016

Mariana Paniagua

Verna López

César Códova

Krysia González

Omar Ibáñez

Erick Saucedo

SISTEMA NACIONAL DE CREADORES DE ARTE

Mauricio Cervantes

Ulises García Ponce de León

Javier Guadarrama

Claudia Gallegos

Ramiro Martínez Plascencia

Hazael González

PREMIOS

v Patricia González de Santiago, 1er. Lugar Concurso de Dibujo Rafael Cauduro, 2010

v Lorena Becerra, Ganadora Concurso ARTE 40, 2012

v Abraham Vázquez, 1er. Lugar I Concurso de Pintura INDART, 2013

v Erick Saucedo, Ganador Concurso Arte LUMEN, 2015

v Diego Narváez, Ganador 1ra. Bienal Luis Nishizawa, 2017

v Paulo Estefan, Ganador del Encuentro Nacional de Arte Joven, 2017

