



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS
FACULTAD DE ARQUITECTURA

ENTRE LA *MANERA NATURAL* Y EL *SISTEMA DE PRODUCCIÓN CULTURAL*.
DOS TEORÍAS DEL DIBUJO EN LA FAD, UNAM.

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN ARTES Y DISEÑO

PRESENTA:
ADY CARRIÓN PARGA

TUTOR PRINCIPAL:
DR. RENATO GONZÁLEZ MELLO
IIE

TUTORES:
DR. JOSÉ DE SANTIAGO SILVA
FAD

DR. AURELIANO SÁNCHEZ TEJEDA
FAD

DRA. RITA EDER
IIE

DRA. BLANCA GUTIÉRREZ GALINDO
FAD

CIUDAD DE MÉXICO, 2023



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.

Para Alhelí.

Y para Martha y Guillo, por todo.

Agradecimientos

Quiero agradecer, en primer lugar, a quienes integran el sínodo de esta investigación: las doctoras Rita Eder, Blanca Gutiérrez Galindo, los doctores Renato González Mello, José de Santiago Silva y Aureliano Sánchez Tejeda, por su apoyo constante y lúcidas observaciones.

Estoy agradecida asimismo con mis compañeras del seminario de Doctorado, Rebeca Barquera, Andrea García y Claudia Garay, de quienes aprendí la disciplina y el trabajo riguroso. Les agradezco sus comentarios, su confianza y su mirada siempre inquisitiva, pero, sobre todo, su ejemplo.

A las alumnas que asisten a mis cursos de dibujo en la Facultad de Artes y Diseño les agradezco su entusiasmo y dedicación. Ellas me han mantenido interesada en el dibujo, en su enseñanza y sus dinámicas dentro del arte contemporáneo, y también, ellas me han enseñado nuevas maneras de ser maestra, artista y mujer.

Finalmente, me resulta indispensable agradecer a mi familia. A Francisco, mi compañero de vida, con quien he discutido todos estos temas largamente y a quien le comparto mis cuestionamientos, dudas, reflexiones y convicciones. Jamás habría logrado este documento sin su apoyo, sin nuestro andar juntos en el mundo. Y a nuestra hija, Alhelí, quien me ha tenido paciencia a lo largo de todo este proceso y ha crecido conmigo durante estos años. Esta investigación está dedicada a ella; y a sus abuelos, a quienes debo tanto.

Entre la *manera natural* y el *sistema de producción cultural*. Dos teorías del dibujo en la FAD UNAM.

Índice

Lista de ilustraciones

Introducción

Capítulo 1. *The Natural Way to Draw*: un famoso libro de un casi desconocido artista

Resumen del capítulo

1.1. Inventando una modernidad estadounidense. Algunas reflexiones en torno a la Art Students League y el contexto del arte en Nueva York a inicios del siglo XX.

1.2. Kimon Nicolaidis: un artista entre movimientos.

Biografía mínima

Exposiciones de Nicolaidis

La pintura vernácula

El precisionismo

El expresionismo abstracto

1.3. El libro *The Natural Way to Draw* y sus fuentes.

El lector: el estudiante de arte

El valor de lo táctil

El gesto

La huella académica

Dibujo y experiencia

1.4. La publicación del libro *The Natural Way to Draw*.

La primera edición, 1941

La segunda edición, 1969

La primera edición en español, 2014

Capítulo 2. Dibujo y artes visuales: una relación conflictiva. Tradiciones, recuperaciones y rupturas en el contexto de la ENAP 1970s

Resumen del capítulo

2.1. Las artes visuales: un cambio de paradigma fallido en la ENAP.

2.2. Entre el dibujo y el diseño. La disputa por la enseñanza del arte.

2.3. Gilberto Aceves Navarro y la recuperación del gesto.

El gesto... hablar de él...

Lado izquierdo, lado derecho. El cerebro en dos mitades

2.4. La crisis permanente.

2.5. El movimiento estudiantil de la ENAP 1976-1979.

Capítulo 3. El arte como *sistema de producción cultural*.

Resumen del capítulo

3.1. Juan Acha y el contexto del plan de estudios de la licenciatura en artes visuales.

3.2. Teoría y práctica en Juan Acha.

Las teorías se producen

La praxis es transformación

Investigación-producción

Nuestra realidad

Ideologías y falsa conciencia

La condición latinoamericana

3.3. Juan Acha, crítico de arte.

Juan Acha en Diorama de la Cultura y en la revista Plural

Juan Acha en Artes Visuales, 1973-1978

3.4. Teoría del dibujo: un texto póstumo.

Disertación final

Ilustraciones

Fuentes consultadas

Lista de ilustraciones

- Fig. 1. *Kimon Nicolaides en su estudio*. Fotografía en “The Mamie Harmon Papers Relating to Kimon Nicolaïdes”, *Archives of American Art, Smithsonian Institution*. Consultado en *Archives of American Art Journal*, Vol. 44, No. 1-2.
- Fig. 2. *Portada y canto del libro: Kimon Nicolaides, The Natural Way to Draw, 1st. Edition, 1941*. Foto: Ady Carrión Parga (en adelante ACP).
- Fig. 3. *Portada y contraportada del libro: Kimon Nicolaïdes, La forma natural de dibujar, 1ª ed. en español*, (México: FAD-UNAM, 2014). Foto: ACP.
- Fig. 4. Kimon Nicolaides. *Dibujo de contorno y dibujo de gesto*. Ilustración del libro *The Natural Way to Draw* (1941). p. 15.
- Fig. 5. Kimon Nicolaides. *Dibujo de gesto*. Ilustración del libro *The Natural Way to Draw* (1941). p. 19.
- Fig. 6. *Clase de dibujo de la figura humana femenina para mujeres en La Liga de Estudiantes de Nueva York*, ca. 1905. Publicada en Michael Landgren (1940). p. 81.
- Fig. 7. John Sloan, *Woman and Butterfly*, 1895, ilustración para revista. Tomado de John Sloan, *op. cit.*, p. XV.
- Fig. 8. John Sloan, *Hell Hole*, 1917, grabado en metal. Tomado de John Sloan, *op. cit.*, p. XXXIII.
- Fig. 9. Marius de Zayas, *Doly Roszika*, ca. 1900, tinta sobre papel. Tomado de Antonio Saborit *et al, op. cit.*, 2009.
- Fig. 10. Marius de Zayas, *Alfred Stieglitz*, 1909, carboncillo sobre papel. Tomado de Antonio Saborit *et al, op. cit.*, 2009.
- Fig. 11. Marius de Zayas, *Caricatura de Alfred Stieglitz*, 1910, tinta sobre papel, publicada en la portada de la revista *Camera Work*, abril 1910. Tomado de Antonio Saborit *et al, op. cit.*, 2009.
- Fig. 12. Marius de Zayas, *291 Throws Back its Forelock*, 1915, tinta sobre papel, publicada en la portada del primer número de la revista *291*, marzo 1915. Tomado de Antonio Saborit *et al, op. cit.*, 2009,
- Fig. 13. *Anuncio de la exposición de pinturas de Diego Rivera y arte mexicano en la Modern Gallery*, (New York: New York Magazine, 15 octubre 1916). Tomado de Laura Moure Cecchini, *op.cit.*
- Fig. 14. Marius de Zayas, *Caricatura de Paul Haviland en su visita al taller de Pablo Picasso*, ca. 1911, tinta sobre papel. Tomado de Antonio Saborit *et al, op. cit.*, 2009.
- Fig. 15. Marius de Zayas, *Caricatura de Paul Haviland en su visita al taller de Pablo Picasso*, ca. 1911, tinta sobre papel. Tomado de Antonio Saborit *et al, op. cit.*, 2009.
- Fig. 16. John Sloan, *The cubic man*, 1913, grafito sobre papel. Tomado de John Sloan, *op. cit.* p. XXX.
- Fig. 17. “Nicolaides Shows Modernist Works”, artículo publicado en la *The Art News*, sábado, 10 noviembre 1923, 7. Descargado de Jstor.
- Fig. 18. Kimon Nicolaides, *Two Heads*, 1920s, tinta y grafito sobre papel, 21 X1 17.8 cm. Obra en el Whitney Museum of American Art. Imagen descargada de: <https://whitney.org/collection/works/1303>.
- Fig. 19. Portada del catálogo de la exposición *Murals by American Painters and Photographers*, descargada de www.moma.org
- Fig. 20. Charles Sheeler, *Industry*, 1932, fotomural. Tomado de *Murals by American Painters and Photographers*. p. 59.

- Fig. 21. Thurman Rotan, *Skyscrapers*, 1932, fotomural. Tomado de *Murals by American Painters and Photographers*. p. 58.
- Fig. 22. Georgia O'Keeffe, *Manhattan*, 1932, óleo sobre tela. Tomado de *Murals by American Painters and Photographers*. p. 42.
- Fig. 23. Henry Billings, *Electricity in Modern Life*, 1932, óleo y hoja de metal sobre madera. Tomado de *Murals....* p. 21.
- Fig. 24. Ben Shahn, *The Passion of Sacco and Vanzetti*, 1932. Tomado de *Murals....* p. 45.
- Fig. 25. Reginald Marsh, *Post-War America*, 1932. Tomado de *Murals....* p. 39.
- Fig. 26. Kimon Nicolaides, *Manhattan Merry Go-Round*, 1932. Boceto de tres paneles. Tomado de *Murals....* p. 41.
- Fig. 27. Kimon Nicolaides, *Manhattan Merry Go-Round*, 1932. Panel derecho Tomado de *Murals....* p.41.
- Fig. 28. Kimon Nicolaides, *Portrait of a woman*, s.f., pastel y grafito sobre papel, 26.6X19cm. Imagen descargada el 4 de junio de 2023 de: <https://www.artnet.com/artists/kimon-nicolaides/portrait-of-a-woman-THGjMFgr14VrXvncSVvn5w2>
- Fig. 29. Kimon Nicolaides, *Deco-figure*, s.f., acuarela sobre papel, 29.8X22.2 cm. Imagen descargada el 4 de junio de 2023 de: https://www.artnet.com/artists/kimon-nicolaides/deco-figure-ZyxJvCUp_HhsD1_bWWghQA2.
- Fig. 30. Kimon Nicolaides, *Energy Manifestation #4*, 1937, óleo sobre tela, 76.2X61cm. Imagen descargada el 4 de junio de 2023 de: <https://www.mutualart.com/Artwork/Energy-Manifestation-4/54095208C21D54CC>.
- Fig. 31. Kimon Nicolaides, *Energy Manifestation #8*, 1932-1933, óleo sobre tela, 120X89.5cm. Colección: The Wolfsonian-Florida International University, Miami Beach, Florida. Descargada el 4 junio 2023 de: <https://digital.wolfsonian.org/WOLF021325>
- Fig. 32. Kimon Nicolaides, *Vortex*, 1937, óleo sobre papel montado sobre cartón, 22.9X14 cm. Descargada el 4 de junio de 2023 de: https://www.artnet.com/artists/kimon-nicolaides/vortex-2-others-lrgr-3-works-Xq0J_xP-bN7PQeggGXZ2dw2
- Fig. 33. Kimon Nicolaides, sin datos sobre la obra. Imagen tomada de “The Mamie Harmon Papers Relating to Kimon Nicolaides”, *Archives of American Art, Smithsonian Institution*. “The Mamie Harmon Papers” Consultado en *Archives of American Art Journal*, Vol. 44, No. 1-2.
- Fig. 34. Kimon Nicolaides, sin datos sobre la obra. Imagen tomada de “The Mamie Harmon Papers Relating to Kimon Nicolaides”, *Archives of American Art, Smithsonian Institution*. “The Mamie Harmon Papers” Consultado en *Archives of American Art Journal*, Vol. 44, No. 1-2.
- Fig. 35. Kimon Nicolaides, *An analysis of Raphael's Alba Madonna in 'Light and Dark' (Excercise 49A) and of Titian's Diana and Callisto in 'Straight and Curved Lines' (Excercise 29C)*. Ilustración del libro *The Natural Way to Draw* (1941). p. 182.
- Fig. 36. Kimon Nicolaides, *An analyze some of your own quick compositions (Excercise 14) in straight and curved lines*. Ilustración del libro *The Natural Way to Draw* (1941). p. 205.
- Fig. 37. Marius de Zayas, *Francis Picabia*, 1914. Publicado en *Camera Work*, no. 46, abril 1914. Tomado de: Antonio Saborit *et al*, *op. cit.*, 2009.
- Fig. 38. Ad Reinhardt, *Cómo mirar el arte moderno en América, P.M.*, publicado el 2 de junio de 1946. Tomado de Manuel Fontán del Junco *et al*, *Genealogías del arte, o, La historia del arte como arte visual*. Madrid: Fundación Juan March-Málaga: Museo Picasso Málaga, 2019. p. 356.
- Fig. 39. Peter A. Juley & Son, *Retrato de Kimon Nicolaides trabajando*. Publicada al interior del libro Kimon Nicolaides, *The Natural Way to Draw*, (1941).
- Fig. 40. Kimon Nicolaides, *The Natural Way to Draw*, 2nd edition, 1969. Foto: ACP.
- Fig. 41. Portada *The Last Whole Earth Catalog*, 1971.

- Fig. 42. Imagen Function of the Whole Earth catalog
- Fig. 43. Referencia al libro *The Natural Way to Draw* en la última edición del *Whole Earth Catalog*, 1971, p. 356.
- Fig. 44. Kimon Nicolaidis *The Natural Way to Draw*. Reimpresión s.f., ca. 1994.
- Fig. 45. Vista de sala de la exposición *Hoy*, de Gilberto Aceves Navarro en el Museo de la Ciudad de México. Mayo-agosto 2019. Foto: ACP.
- Fig. 46. Gilberto Aceves Navarro, de la serie *Caminantes*, 2019, acrílico sobre tela, 2 bastidores e Imagen descargada de: <https://marvin.com.mx/hoy-gilberto-aceves-navarro/> el 4 de junio de 2023.
- Fig. 47. Gilberto Aceves Navarro, *Decapitación de San Juan*, , pastel sobre papel, 16 mayo 1977. Foto: ACP.
- Fig. 48. Gilberto Aceves Navarro, *Decapitación de San Juan*, pastel sobre papel, 19 marzo 1977. Foto: ACP.
- Fig. 49. Gilberto Aceves Navarro, , *Decapitación de San Juan*, pastel sobre papel, 26 marzo 1977. Foto: ACP.
- Fig. 50. Gilberto Aceves Navarro, , *Decapitación de San Juan*, , pastel sobre papel, 25 abril 1977. Foto: ACP.
- Fig. 51. *Carlos en su bicentenario*, vinílica sobre papel craft, 1981. Medidas: 6X4m. Imagen tomada de Caamaño *et al*, *op. cit.* p. 91.
- Fig. 52. *Diorama de la Cultura* del 6 de mayo de 1973, pp. 2-3, con los textos de Juan Acha, p. 2, y Raquel Tibol, p. 3. Ambos sobre Vicente Rojo. Foto: ACP.
- Fig. 53. Primera colaboración de Juan Acha en la revista *Plural*. Nov. 1972. Foto: ACP.
- Fig. 54. Portada de *Plural* 24, septiembre 1973. Al interior, el primer artículo largo de Acha en la revista. Foto: ACP.
- Fig. 55. Portada del No. 7 (julio 1975) de la revista *Artes Visuales*, editor huésped: Juan Acha. Foto: ACP.
- Fig. 56. Página legal y *Editorial* del No. 7 de la Revista *Artes Visuales*. Foto: ACP.
- Fig. 57. Juan Acha, “Francis Bacon: acción expresionista/silencios ambientales” en revista *Artes Visuales*, no. 16 (México, invierno 1977). Foto: ACP.
- Fig. 58. Marius de Zayas, *Auguste Rodin y Edward Jean Steichen*, 1910. Tomada de: Antonio Saborit *et al*, (2009),
- Fig. 59. Marius de Zayas, *Cora Brown Potter*, 1910. Tomada de: Antonio Saborit *et al*, (2009).
- Fig. 60. Marius de Zayas, *Alfred Stieglitz*, 1913. Tomada de: Antonio Saborit *et al*, (2009).
- Fig. 61. Marius de Zayas, *La esposa de Eugene Meyer, Jr.*, 1913. Tomada de: Antonio Saborit *et al*, (2009).
- Fig. 62. Autoras anónimas, *Intervención gráfica en la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM*, 29 de marzo de 2019. Foto: ACP.

Introducción

Inicié esta investigación motivada por un detalle mínimo: en la edición en español del libro *The Natural Way To Draw* de Kimon Nicolaidis¹ (figs. 1-2), publicada por la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM (fig. 3), aparecía el término *expresión* como traducción de *gesture*.² En el momento pensé que si dejaba pasar esa traducción sin comentarla, sin señalar la distancia entre un término y otro, correríamos el riesgo, como comunidad académica, de perder el concepto mismo, su uso y su práctica. Porque quienes dibujamos y enseñamos dibujo hacemos uso frecuente del término *gesto* para referir un ejercicio o una forma de trazar que es idéntica a la que refiere Nicolaidis. El sentido del *gesto* está en enfocarse en el movimiento, implica el registro de lo que el sujeto está haciendo, no de su forma. En este sentido, se contrastan claramente dibujo de gesto y dibujo de contorno, como lo hace Nicolaidis (fig. 4). El dibujo de gesto implica asimismo cobrar conciencia del movimiento del cuerpo de quien dibuja. Si a este trazo le llamamos ahora *expresión*, perdemos la precisión de la acción misma y de la atención que genera en la persona que dibuja. Asimismo, se genera confusión en relación al sujeto ligado a la *expresión*, ¿la expresión de qué o de quién se trata?; el *dibujo de expresión*, ¿qué registra?, ¿la expresión del dibujante o de aquello que es dibujado? *Expresión y gesto* provienen de genealogías diferentes y juzgué pertinente rastrear y desentrañar cada una de ellas.

¹ Existen dos maneras de escribir el nombre de este autor: Nicolaïdes (conservando la diéresis que rescata su origen griego), o bien, Nicolaidis (adaptando el apellido a la ortografía de la lengua inglesa). La edición de la FAD optó por la primera. Sin embargo, en el contexto anglosajón donde se desarrolló el personaje, se suele utilizar la segunda. Por ser la de uso más frecuente, esta investigación asume la ortografía anglosajona: Nicolaidis.

² Kimon Nicolaidis, *La forma natural de dibujar. Plan de trabajo para estudiantes de arte* (1ª ed. inglés 1941). Trad. Arnoldo Langner. México: UNAM-FAD, 2014. p. 33 y ss.

A la par me surgieron otras inquietudes vinculadas al contraste entre la solidez de la palabra escrita en oposición a la volatilidad de la palabra hablada. Dibujantes y docentes hablamos del *gesto* con mucha frecuencia, entendemos a qué nos referimos con este término y procuramos que las, los y les estudiantes capturen su significado. Se trata de un dibujo que registra el movimiento de lo visto (fig. 5), se registran las fuerzas internas, no el borde, no la superficie. Pero, a pesar de que hablamos de *gesto* habitualmente, no solemos escribir al respecto. Si las y los dibujantes no escribimos sobre nuestra propia práctica, damos pie a esta clase de traducciones equívocas. Me pareció urgente hacer un análisis y contextualización del término *gesto* y ubicarlo en la historia a la que pertenece, refiriendo también a los autores que, si bien no inventaron la noción, sí la describieron y sistematizaron, sobre todo, para el contexto de la enseñanza.

Por otro lado, la circunstancia me hizo preguntarme también: ¿cuántos otros vocablos usamos cotidianamente en el taller de dibujo que no han sido historizados, contextualizados o simplemente analizados?, ¿cuántos otros términos o conceptos hemos perdido ya?, ¿quiénes habrán sido las últimas personas en enunciarlos sin encontrar interlocutores capaces de recibir este legado?

Siendo el taller de dibujo el espacio en el que yo me desempeño como académica, me pareció que muchas de nuestras prácticas actuales provienen, por un lado, del libro *The Natural Way To Draw* (1941) de Kimon Nicolaidis (1891-1938) y, por otro lado, del libro *Dibujando con el lado derecho del cerebro* (1979) de Betty Edwards (n. 1926), a través de la apropiación que hizo de ambos textos Gilberto Aceves Navarro (1931-2019) en los años 1970 y 1980. La influencia de Aceves Navarro sigue siendo muy profunda en las prácticas de dibujo de la hoy Facultad de Artes y Diseño de la UNAM,³ aún 50 años después de que ingresó como maestro a esta institución. Me decidí a hacer un análisis del contexto en el que surgieron inicialmente estos planteamientos (los de

³ En 2014 la Escuela Nacional de Artes Plásticas se convirtió en Facultad de Artes y Diseño.

Nicolaides y Edwards), para identificar qué discursos estamos invocando en el taller cuando solicitamos a alumnas y alumnos realizar un dibujo de gesto, un dibujo de contorno, un dibujo de masa, un dibujo volteado de cabeza, o bien, un dibujo con la mano menos dominante. Es por ello que durante mucho tiempo consideré esta tesis un esfuerzo historiográfico por rastrear el camino recorrido por algunos de los términos más usados en el taller de dibujo. Sin embargo, conforme fui identificando los contextos de los diferentes discursos involucrados, me propuse integrar una narración que permitiera distinguir el surgimiento y la postura específica de cada una de estas dos teorías del dibujo. Cabe mencionar que decir que son dos y decir que son teorías es una propuesta argumentativa de esta tesis, que confío se sostenga a lo largo de las siguientes páginas. El objetivo último es abonar a una reflexión colegiada, más allá de las prácticas o ejercicios específicos, que permita reconocer las peculiaridades de la enseñanza de las artes en la ENAP.

La investigación develó que Aceves Navarro apropió una serie de ejercicios y prácticas que desde su contexto original estaban impregnados de nociones del pragmatismo norteamericano de John Dewey, por un lado, y de la psicología de William James, por el otro.⁴ Es importante reconocer que estos discursos se incorporan a otros discursos y contextos.⁵ Del pragmatismo aparece la educación centrada en el alumno, así como las nociones de experiencia, naturaleza, hábito y

⁴ Aquí hago referencia a los textos de Michael Collins, “Tactility, habit and experience: The influence of William James and John Dewey on Kimon Nicolaides’ *The Natural Way to Draw*”, en Albert Arthur Anderson (Jr.), Paul Erik Bolin (eds.), *The History of Art Education: Proceedings of the Third Penn State International Symposium: October 12-15 1995*. College Park, PA: The Pennsylvania State University Art Education Program-School of Visual Arts, 1997. p. 175-184. Así como a Jo-Anna Johnson Moore, *William James and Art: Perspectives for Art Educators*. PhD. Thesis, Graduate School of Education. Boston: Harvard University, 1997.

⁵ Retomo aquí el planteamiento de Rosa N. Buenfil Burgos quien plantea, a partir de su interpretación a Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, que es necesario destacar el carácter relacional de todo discurso, enfatizando que todo análisis debe hacerse reconociendo otras series discursivas contiguas a aquellas que estamos revisando. Rosa Buenfil, “Discursive Inscriptions in the Fabrication of a Modern Self: Mexican Educational Appropriations of Dewey’s Writings” en Popkewitz, Thomas (ed.), *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the travelling of pragmatism in education*. New York: Palgrave MacMillan, 2005. p. 184.

vitalidad. Asimismo, estos ejercicios están permeados del énfasis que William James ponía en las sensaciones, la percepción, el tacto y la acción como aspectos que definen al individuo. Todas estas prácticas fueron recuperadas y resignificadas, primero, en el contexto del movimiento do-it-yourself de los años sesenta y setenta en Estados Unidos y, posteriormente, se adaptaron a la realidad cultural y educativa de México en las décadas de 1970 y 1980, caracterizadas por un aumento exponencial en la matrícula universitaria y por el proceso de profesionalización de la enseñanza del arte bajo el modelo de las artes visuales.

A lo largo del recorrido fue posible ubicar a Kimon Nicolaidis en su contexto, a partir de la institución educativa en la que se formó y se desempeñó como docente, la *Art Students League de Nueva York*, así como en relación con algunos de sus contemporáneos. Al parecer, su texto ha tenido mayor influencia en México que en su contexto de origen.⁶ Es de señalar que se trata de un artista con escasa participación en galerías y museos, reconocido sobre todo por su labor docente en la Liga. Ha sido posible reconocer que al escribir su libro, Nicolaidis se nutrió de diversas fuentes. En su texto es visible la influencia de sus propios maestros (particularmente de Kenneth Hayes Miller, pero también están presentes las ideas de John Sloan y Robert Henri), así como del contexto cultural que caracterizaba a la ciudad de Nueva York en las primeras décadas del siglo XX. El libro fue escrito en los Estados Unidos, entre 1923 y 1936, en un momento en el que ya era común la crítica al academicismo, pero aún estaba abierta la controversia sobre cuál sería el mejor rumbo para el arte estadounidense. La búsqueda de un arte propio, independiente del europeo, era la empresa colectiva de los artistas.⁷ De este modo, quienes eran partidarios de copiar al impresionismo europeo

⁶ Es importante destacar que no existen estudios monográficos ni tesis doctorales sobre Kimon Nicolaidis y que, en general, no es mencionado en los estudios sobre la pintura estadounidense de los años veinte y treinta del siglo pasado.

⁷ Podemos rescatar la frase de Jackson Pollock de 1944, en la que plantea que: “La idea de una pintura americana aislada, tan popular en este país en los años treinta, parece absurda...”. Citado

se enfrentaban a los pintores oscuros de la *Ashcan School* que retrataban los aspectos más sórdidos de la vida moderna en la ciudad, mientras que la exposición del *Armory Show* de 1913 presentó grandes ejemplos de la vanguardia europea (Picasso, Picabia, Duchamp, Brancusi, entre otros). Muchos de estos artistas europeos seguirían presentándose, después del *Armory Show* y hasta entrados los años treinta en diversos espacios de exhibición. En particular, esta investigación refiere las exposiciones y publicaciones resultado del trabajo curatorial y la gestión realizados por el dibujante mexicano Marius de Zayas (1880-1961), quien colaboró con Alfred Stieglitz en Nueva York. Estos autores de la vanguardia europea se presentaron primero en las *Little Galleries* de Alfred Stieglitz, también conocidas como la *291*, en la que de Zayas colaboraba de manera muy cercana. Posteriormente en la galería que abrió de Zayas llamada la *Modern Gallery* (1915-1918) y, después en la *De Zayas Gallery* (1919-1921).⁸ Por otro lado, en los años veinte y treinta, los muralistas mexicanos José Clemente Orozco (1883-1949), Diego Rivera (1886-1957) y David Alfaro Siqueiros (1896-1974) llegaron a distintas zonas de los Estados Unidos a realizar obra mural en sitios específicos, y en estas décadas, se presentaron al menos dos exposiciones muy amplias exclusivamente dedicadas al arte mexicano.⁹ En ellas era evidente que los artistas mexicanos

en David Anfam, *El expresionismo abstracto*. Trad. Isabel Ferrer Marrades. Barcelona: Ediciones Destino, 2002. p. 51.

⁸ Alejandro Ugalde, *The Presence of Mexican Art in New York between the World Wars: Cultural Exchange and Art Diplomacy*. Ph. D. Dissertation. Nueva York: Columbia University, 2003. p. 105.

⁹ Se trata, por un lado, de la exposición "Mexican Art" que se presentó en el Art Center en 1928, organizada por Frances Flynn Plane y que incluía a 17 artistas mexicanos modernos, es decir, posteriores a la Revolución Mexicana, entre ellos estaban: Roberto Montenegro, Diego Rivera, Siqueiros, Máximo Pacheco, Orozco, Rodríguez Lozano, Charlot, Covarrubias, Tamayo, Julio Castellanos, Fermín Revueltas, Antonio Ruiz y Luis Hidalgo. Ugalde (2003). p. 180-181. Por otro lado, me refiero a la exposición Mexican Arts, presentada en el Metropolitan Museum of Art de Nueva York en agosto de 1930. Esta exposición había sido presentada primero en la SEP en México. Era un proyecto del embajador de Estados Unidos en México, Morrow, y había sido organizada por D'Harnoncourt y el Dr. Atl. En ella, se incluían, además de la obra de los más relevantes pintores mexicanos modernos, artesanías mexicanas y dibujos infantiles (realizados con el método ideado por Adolfo Best Maugard), y significa la primera vez que se presentaban objetos

desafiaban los cánones europeos y estaban construyendo una obra original y relevante. Es un momento de gran ebullición cultural, en el que Nueva York aparece como un gran centro artístico y cultural. Al analizar este periodo, Alejandro Ugalde (2003) refiere que para inicios de 1930, Nueva York tenía el mayor número de museos en el hemisferio occidental, el conjunto más importante de periódicos de arte y, por mucho, el mercado artístico más activo del mundo. La gran paradoja, nos dice Ugalde, es que, a pesar de que el mundo del arte en Nueva York estaba creciendo vertiginosamente, aún no se creaba un movimiento artístico original y propiamente americano.¹⁰ En este contexto se formó Kimon Nicolaides y posteriormente escribió su texto sobre enseñanza del dibujo.

En el contexto de esta búsqueda por un arte propiamente estadounidense, que pudiera independizarse de las referencias europeas, durante la década de 1920 y 1930, los artistas estadounidenses se interesaron por el arte moderno mexicano. La corriente del Renacimiento mexicano se veía como un ejemplo a seguir, debido a su exitoso distanciamiento de las convenciones europeas, al tiempo que hacía una original incorporación de prácticas y sensibilidades locales, en un lenguaje que podía ser compartido a nivel internacional. La propuesta mexicana destacaba por su realismo, así como por su compromiso político con un régimen socialista. Este interés se muestra en las diversas exposiciones de arte mexicano y comisiones artísticas a pintores mexicanos que tuvieron lugar en las décadas de 1920 y 1930 en los Estados Unidos.¹¹ Sin embargo, apenas iniciado el conflicto de la Segunda Guerra Mundial, este interés disminuyó, y la historiografía oficial, encarnada en los textos de los críticos de arte norteamericanos Barbara Rose, Harold Rosenberg y

de la cultura popular mexicana en un museo como el Met, lo que generó un intenso debate en la prensa. Ugalde (2003). p. 198 y ss.

¹⁰ Ugalde (2003). p. 9.

¹¹ *Ibid.* p. 4 y ss.

Clement Greenberg, presentará al expresionismo abstracto como el primer movimiento artístico plenamente estadounidense.¹²

Pero antes del expresionismo abstracto existen artistas e inquietudes que forman parte del contexto en el que se escribió el libro *The Natural Way to Draw* y que se abordan en esta investigación. Se trata de la Ashcan School, la pintura social, el precisionismo, el muralismo de Thomas Hart Benton, la fotografía artística de Stieglitz, el dibujo de Marius de Zayas, las exploraciones pictóricas de Georgia O'Keeffe, John Marin, Marsden Hartley, entre otros; todas ellas búsquedas por definir un arte moderno propiamente norteamericano.

Esta diversidad de propuestas y las controversias en torno a ellas, se minimizaron a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial, con la hegemonía del expresionismo abstracto como la corriente artística norteamericana por excelencia. En este sentido, las discusiones en torno a la función del arte y su papel en los tiempos modernos, los conflictos entre las posturas a favor de un arte realista y con función social, y aquellos que planteaban una renovación de las formas del arte a tono con la vanguardia europea, disminuyeron en los Estados Unidos. Sin embargo, estas mismas discusiones seguirán vigentes en México, hasta bien entrada la década de 1970. Los años de 1950-1960 en México se caracterizarán por la pugna entre la hegemonía de la Escuela Mexicana de Pintura y el surgimiento de una nueva generación de artistas que buscaba una expresión individual y mayor

¹² De ahí que la historiografía norteamericana preste poca atención a las obras realizadas en la década de los 1930. Jonathan Harris, "Modernidad y cultura en Estados Unidos, 1930-1960", en Paul Wood *et al*, *La modernidad a debate. El arte a partir de los años cuarenta*. Trad. Isabel Balsinde. Madrid: Akal, 1999. p. 13. Por otro lado, queda fuera de los límites de esta investigación abordar el hecho de que también algunos de los exponentes del expresionismo abstracto, particularmente Jackson Pollock, se nutrieron de los planteamientos y las experimentaciones plásticas de los muralistas. Pollock se interesó tempranamente en Orozco y posteriormente formó parte del *Taller Experimental Siqueiros* que estableció David Alfaro Siqueiros en Nueva York. Para abordar este asunto se puede consultar: Jurgen Harten (ed), *Siqueiros/Pollock, Pollock/Siqueiros*. Dusseldorf: Dumont-México: INBA, 1995. Y, más recientemente, Barbara Haskell (ed.), *Vida Americana. Mexican Muralists Remake American Art 1925-1945*. Nueva York: Whitney Museum of American Art, 2020.

libertad en su exploración formal. Habitualmente catalogado como la *Ruptura*, este periodo es mucho más complejo, como lo han explorado investigaciones recientes.¹³ Se ha señalado así que, más allá de la transgresión en la pintura, alejándose del canon del realismo, costumbrismo y contenido social impuesto por la Escuela Mexicana de Pintura, en estos años se da una exploración de lo corporal, lo lúdico, la sexualidad, la interrelación entre disciplinas diversas, así como un cuestionamiento tanto de la modernidad como de la noción de identidad nacional.¹⁴

Esta investigación explora en qué medida se trasladaron o no estos debates a la enseñanza del arte en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, donde, bajo el argumento de la modernización de los estudios, en 1971 se instauró la licenciatura en artes visuales. Asimismo, se indaga cuánto se conserva, al interior de la ENAP, de estos discursos y qué otros sistemas discursivos se ponen en juego. En plena década de 1970, en la ENAP se argumentaba a favor o en contra de la Escuela Mexicana de Pintura. Es por ello interesante recuperar, en el primer capítulo del libro, las lecturas favorables que se hicieron de este movimiento en los Estados Unidos a principios de los años 1930. La segunda parte de la investigación, se centra en los años setenta, cuando se sucede un largo conflicto que pone en crisis a la institución. Sucede así que de diciembre de 1971 y hasta mayo de 1980, se registran acontecimientos en que estudiantes entran en conflicto con las autoridades en torno a las condiciones de la enseñanza del arte.

El texto analizado al inicio de esta tesis, *The Natural Way to Draw*, como una fuente para reflexionar en torno a la década de 1930 en los Estados Unidos, aparecerá en México con mucho éxito en los años 1970. Es así que será incluido en la bibliografía del plan de estudios 1973 de la licenciatura en artes visuales de la ENAP. Como mencioné líneas arriba, el principal promotor de

¹³ Rita Eder (ed.), *Desafío a la estabilidad. Procesos artísticos en México 1952-1967*. México: UNAM-MUAC, 2014. Y Rita Eder (ed.), *Genealogías del arte contemporáneo en México 1952-1967*. México: UNAM-IIE, 2015.

¹⁴ Rita Eder (2014). p. 28-32.

este texto fue el pintor Gilberto Aceves Navarro, quien lo adaptó a su propia concepción del dibujo. En el texto de Kimon Nicolaidis se fomenta una visión del dibujo vinculada a una condición *natural*, en la que la percepción del individuo se define por sus *sensaciones*. Por su parte, la personalidad de Gilberto Aceves Navarro enfatiza, en su ejercicio docente, el papel del maestro como un *provocador* e insiste en el énfasis en la sensorialidad para el desarrollo del dibujo. En manos de Aceves Navarro, la teoría de Nicolaidis presenta el dibujo como acción, como gesto revelador y estructura mística, como transfiguración del misterio, en la que el docente tiene un papel primordial como guía, y el estudiante debe ejercer una sensibilidad y una atención exacerbadas. El dibujo aparece como un proceso vertiginoso hacia lo desconocido y por conocer.

La investigación plantea recuperar asimismo las reflexiones de otro personaje de gran relevancia para la ENAP en esta época: el teórico y crítico de arte, de origen peruano, Juan Acha (1916-1995). Apenas unos meses después de su llegada a México en 1972, Acha se incorporó a la ENAP para impartir la asignatura de Teoría del Arte en la licenciatura en artes visuales. Desde sus primeras publicaciones, Acha ubica al dibujo (junto con la pintura, la escultura, el grabado y las artes no objetuales) como parte de un *sistema de producción sociocultural*, el cual se conforma de tres procesos fundamentales: producción, distribución y consumo. En 1979, Juan Acha concreta su primera publicación sobre su teoría del arte. Le seguirá una prolífica labor intelectual, con numerosas y vastas publicaciones en torno a un planteamiento central: la necesidad de construir una producción artística propiamente latinoamericana, acompañada de una reflexión teórica propia. De tal modo que el arte latinoamericano atienda los problemas y sensibilidades de los propios latinoamericanos. Cabe mencionar que el latinoamericanismo de Acha es un rasgo de época, tal como se evidencia en los múltiples ensayos en torno a la literatura, la política y el arte latinoamericanos que se difundían en las publicaciones periódicas en las que el propio Acha participaba: *Diorama de la Cultura*, *Plural*, entre otras. En ellas encontramos constantemente

artículos sobre Chile, Colombia, Cuba, etc. A finales de la década de 1970 y principios de 1980, Acha publicó los libros correspondientes al sistema de producción cultural latinoamericano en su conjunto (Acha, 1979) y, posteriormente, a definir en específico lo referente al producto artístico (Acha, 1981). Ambos libros son parte de la investigación que desarrolló en su carácter de académico de la ENAP.

A partir de 1978-79 y debido a un acontecimiento vinculado a su contratación en la licenciatura en artes visuales, Acha se vinculó al posgrado de la escuela, por lo que sus planteamientos no lograron asentarse entre los alumnos y docentes a nivel licenciatura. Su propuesta de vinculación entre teoría y práctica, su planteamiento de la investigación-producción están presentes en sus escritos tempranos, y son asunto que siguen en el debate al interior de la Facultad de Artes y Diseño. En sus libros posteriores, Acha se dirige a un público más amplio: alumnos y maestros de educación básica y media superior.¹⁵ A lo largo de su trayectoria, Acha desarrolló también una intensa labor como crítico de arte. Colaboró primero en la revista *Artes Visuales* del Museo de Arte Moderno y, de acuerdo con Rita Eder, es responsable de muchos de los textos de presentación que se publicaron en los catálogos de las exposiciones presentadas en el MAM en la década de 1970.¹⁶ Asimismo, participó en la revista *Plural* dirigida por Octavio Paz. Esta investigación busca destacar sus aportaciones como teórico y como crítico de arte en vinculación a la FAD y al campo del dibujo.

Es interesante destacar que, en lo que respecta al dibujo, la publicación póstuma (en 1999) de su libro *Teoría del dibujo: su sociología y su estética*, evidenció que Acha había aplicado su propia

¹⁵ Como ejemplo podemos mencionar Juan Acha, *Expresión y apreciación artísticas: artes plásticas*. México: Editorial Trillas, 1993. También ver: Juan Acha, *Las actividades básicas de las artes plásticas*. México: Editorial Trillas, 1994.

¹⁶ Rita Eder, "Juan Acha: pensar el arte desde América Latina". Nueva York: MoMA, 2016. Descargado de <https://post.moma.org/juan-acha-pensar-el-arte-desde-america-latina/>

teoría al campo del dibujo, con el fin de analizar el estado actual de esta disciplina, así como proyectar el desarrollo futuro de lo que él consideraba “un campo artístico en ciernes”.¹⁷ Sólo entonces, dos décadas después de la publicación de su primer libro, fueron visibles los alcances de su investigación en el campo del dibujo. Ha sido evidente desde entonces, la fecundidad de sus planteamientos.

Considero así que es posible reconocer dos posturas diferentes en torno a la enseñanza del arte y en particular, del dibujo, vinculadas a la FAD UNAM y representadas por estos dos docentes. Por un lado, Gilberto Aceves Navarro comparte una postura que se desarrolló largamente, asociada al sentido háptico, el impulso, el tacto, la experiencia, las sensaciones. Por otro lado, Juan Acha integró una teoría que parte del reconocimiento de una estructura sociocultural que define tanto la práctica del arte como la sensibilidad del artista. Cada uno participó, desde su perspectiva y postura, en el debate que vivió intensamente la ENAP y cada uno realizó una aportación fértil al desarrollo de la enseñanza del arte, aunque éstas no siempre fueron claramente reconocidas en su momento. El análisis de estas dos teorías del dibujo es el asunto de investigación de esta tesis. Pero estas teorías no se encuentran aisladas o previamente categorizadas, sino que interactúan con otros discursos, intereses y circunstancias históricas. En particular, en la década de 1970 conviven, por un lado, con el legado de la Escuela Mexicana de Pintura y, por el otro, con la imposición del proyecto de la visualidad, tal como se propuso tanto en el Plan 1971 como en el Plan 1973. Es mi interés analizar la complejidad de estas teorías y rescatar los contextos en que surgieron o se implementaron estas, que yo llamo, teorías del dibujo. Considero que reconocer estos discursos e identificar sus aportaciones, permitirá entender también las discusiones que surgieron al interior de la ENAP en la década de 1970, en las cuales también se vieron involucrados tanto Gilberto Aceves Navarro como Juan Acha.

¹⁷ Juan Acha, *Teoría del dibujo: su sociología y su estética*. México: Ediciones Coyoacán, 1999.

Pienso que esta tesis es una suerte de homenaje a la profesión docente, reconociendo que quienes nos dedicamos a la enseñanza del arte establecemos una red que enlaza el ámbito de la cultura vigente y el de la cultura en ciernes,¹⁸ esto es, entre la historia de nuestras prácticas, por un lado, y las sensibilidades de nuestras alumnas,¹⁹ por el otro. Hacemos este vaivén entre lo estable y lo inestable que señala John Dewey,²⁰ entre la cultura y la circunstancia. Me parece indispensable reconocer que las y los profesores partimos de diversos referentes, que nos nutrimos de distintos autores (sean artistas, teóricos o profesores) para integrar nuestras propias prácticas docentes. Identificar y nombrar estas fuentes aún me parece una tarea pendiente. Podemos reconocer que en la clase de Nicolaidis están no sólo sus maestros, sino también las ideas del pragmatismo, así como la influencia de las vanguardias y los distintos movimientos de inicios del siglo XX en los Estados Unidos. Asimismo, la clase de Gilberto Aceves Navarro convocaba al propio Nicolaidis con su séquito de influencias, a Betty Edwards con su enfoque de neurociencias, pero también a sus pintores predilectos: Rembrandt, De Kooning, Durero, Picasso. Juan Acha, por su parte, hacía una síntesis del estructuralismo, la teoría de la comunicación, la sociología y el marxismo, para aplicarlo a las exposiciones y artistas latinoamericanos del momento. Me gustaría poder referir las prácticas y aportaciones de tantos otros docentes, de entonces y de ahora. Lamentablemente, en México

¹⁸ Tomo la idea de *cultura en ciernes* de F. Quesada, tal como fue presentada en la ponencia “Continuidad en la ruptura”. México: Congreso Nacional de Educación Artística, 4 septiembre 2006.

¹⁹ Utilizo el femenino en plural por mayoría (en lugar del masculino genérico) como proponen académicas del CIEG como Hortensia Moreno Esparza reconociendo que se trata de una discusión política, más que lingüística. Lo hago, a pesar de no estar aprobado por la Real Academia de la Lengua Española, que ha declarado que el lenguaje no es sexista. Considero, en cambio, que se invisibiliza a nuestras estudiantes mujeres, al usar el genérico masculino. Actualmente en la FAD tenemos una población de 70% alumnas y 30% alumnos. Al respecto, ver Claudia Piñeiro y Hortensia Moreno, diálogo sobre lenguaje incluyente. Consultado en línea el 2 de junio de 2023 en: https://coordinaciongenero.unam.mx/avada_portfolio/es-ridiculo-o-innecesario-el-lenguaje-incluyente/.

²⁰ John Dewey, *La experiencia y la naturaleza* (1^a ed. inglés 1925). Trad. José Gaos. México: FCE, 1948. Capítulo 2.

tenemos pocos registros al respecto. No conozco un documento que narre cómo era la clase de dibujo que impartía en la ENAP Francisco Castro Leñero (1954-2002), recientemente fallecido. Ni memorias de las clases teóricas con Juana Gutiérrez Haces (1948-2007) o Armando Torres Michúa (1943-1999). ¿Qué decían Adolfo Mexiac (1927-2019) o Francisco Moreno Capdevilla (1926-1995) en el taller de grabado? Mis propios maestros de dibujo y escultura, quisiera poder citarlos, y dejar constancia de lo que aprendí con cada uno de ellos: Fernando Ramírez, Aureliano Sánchez Tejeda, Francisco Quesada. ¿Cómo abonar en esta práctica docente si no tenemos presentes los referentes de los que partimos?

Considero que el caso de Kimon Nicolaidis es un claro ejemplo de cómo los planteamientos de una persona dedicada a la enseñanza del arte se integran a partir de múltiples referentes, que incluyen las ideas filosóficas de la época, las exploraciones artísticas de quienes comparten su tiempo, así como las enseñanzas de sus instructores y las consideraciones presentes en la propuesta artística personal. Todo ello, aparece en las 25 lecciones de su libro. Si reconocemos esta amalgama en Nicolaidis, podremos voltear la mirada a otras experiencias docentes en nuestra historia reciente. Se establecen aquí bases para esas otras empresas de investigación.

Reconociendo que la historia de la enseñanza del dibujo en la hoy FAD UNAM ha sido una historia de agudas confrontaciones, que han incluido tanto imposiciones autoritarias como dramáticas exclusiones (desde la implementación del método Pillet a principios del siglo XX el cual recibió un fuerte rechazo por parte de los estudiantes -incluido el propio Diego Rivera-; pasando por la llegada de Antonio Fabrés a México y su propuesta docente de usar la fotografía como auxiliar en la enseñanza del dibujo, hasta la desaparición completa de la asignatura de dibujo -y su sustitución por la materia de diseño- en el plan de 1971), esta investigación se plantea reconocer las diferentes vertientes de desarrollo de nuestra institución, a partir de nuestras propias historias y prácticas académicas. Se plantea que una investigación de esta índole permita sentar algunas bases que

coadyuven a la integración de una identidad académica, en aras de un desarrollo institucional. Planteo de este modo que las visiones del dibujo de Nicolaidis, Aceves y Acha pueden verse como vertientes de desarrollo diferenciadas, pero potencialmente vinculables entre sí. Considero que en sí mismas, cada una de ellas es insuficiente para el desarrollo de nuestra facultad, pero que analizadas desde una perspectiva amplia, como la propongo en esta tesis, hacen evidente una posible integración.

Esta investigación se plantea hacer una aportación a esta genealogía de la enseñanza del arte, enfocada al dibujo, reconociendo los discursos filosóficos y las filiaciones artísticas que atraviesan las dos teorías del dibujo analizadas. Se espera así contribuir a una reflexión en torno a la enseñanza del arte, que nos permita discutir asuntos como el valor del oficio, la función del arte, el papel de la intencionalidad del artista, la condición del estilo, las peculiaridades de la integración de una propuesta artística, la relación entre práctica y teoría, el quehacer colectivo y el rol de la comunidad, así como las posibilidades de establecer un ámbito propio para la investigación artística. La investigación se encuentra dividida en tres capítulos, cada uno dedicado a un personaje emblemático.

El primer capítulo se refiere a Kimon Nicolaidis y su libro *The Natural Way to Draw*, procurando recrear el contexto cultural en el que Nicolaidis se formó y se desempeñó como instructor de dibujo. El capítulo reconstruye la historia de inicios del siglo XX en Nueva York a partir de estudios de otros autores (en particular Antonio Saborit sobre Marius de Zayas, Bram Dijkstra en torno a William Carlos Williams, y Barbara Haskell refiriendo la presencia e influencia de los muralistas mexicanos en los Estados Unidos de América). El capítulo también se nutre de entrevistas publicadas en 1973 en torno a los maestros y la enseñanza en la Liga de Estudiantes de Arte de Nueva York en 1930-1940. Finalmente, para abordar la trayectoria profesional de Kimon Nicolaidis se hace un análisis de la exposición más importante de su trayectoria: una muestra colectiva, presentada en 1932, en el recientemente creado Museum of Modern Art de Nueva York,

para inaugurar su nueva sede. El capítulo cierra con un análisis del libro en cuestión, refiriendo, a partir de Michael Collins, los lazos entre Nicolaidis y los textos tanto de William James como de John Dewey.

El segundo capítulo de esta tesis se centra en el pintor Gilberto Aceves Navarro y su práctica docente. Para ello, la investigación se traslada a la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM en la década de 1970, cuando se establece la licenciatura en artes visuales (en sustitución de las anteriores licenciaturas en Pintura, Escultura y Grabado). De este modo, busco reflexionar en torno a las condiciones de un conflicto académico singular, en el que los estudiantes demandan la reestructuración del plan de estudios. El capítulo aborda también la reinterpretación que Aceves Navarro realiza a los textos de Nicolaidis y de Betty Edwards, así como sus propias aportaciones a la enseñanza del dibujo. Para la reconstrucción histórica de este periodo he recurrido, por un lado, a las diversas publicaciones en torno a Gilberto Aceves Navarro y a Manuel Felguérez, acerca de los cuales existen estudios muy completos. Por otro lado, este capítulo recupera las aportaciones de la tesis de licenciatura en artes visuales, por la ENAP, presentada en 1987 por los egresados Roberto Caamaño Martínez, Salvador Herrera Tapia, Francisco Quesada García, Aureliano Sánchez Tejeda y Norberto Quintín Valdés López. Intitulada *Elementos para la definición del profesional en artes visuales (Documentos para su discusión)*, la tesis reúne y transcribe una serie de escritos que se integraron y circularon en la ENAP entre 1976 y 1982. Entre ellos, se encuentra la Convocatoria al Primer Congreso de Reestructuración Académica de 1976, pero también muchos otros folletos informativos del movimiento estudiantil y actas con los resolutivos de las asambleas, los cuales son documentos sumamente interesantes. La reflexión se nutre asimismo de una investigación previa de mi autoría, intitulada *De la idea al misterio. Gilberto Aceves Navarro en la ENAP UNAM*, así como de pláticas y conversaciones con maestros que vivieron de primera mano estos acontecimientos,

explicitando siempre las fuentes de la información.²¹ Finalmente, realicé entrevistas a cuatro artistas, quienes fueron estudiantes en la década de 1970: Roberto Caamaño Martínez (ingresó en 1976), Carlos-Blas Galindo (que ingresó en 1971), Mónica Mayer (quien ingresó en 1973) y Francisco Quesada García (ingresó en 1976). En general, aunque con posturas no necesariamente coincidentes, sus relatos confirman la fuerte polarización que existía en la escuela y dan luz sobre las peculiaridades de la discusión.

El tercer capítulo se concentra en Juan Acha y su producción simultánea como crítico y teórico del arte desde su llegada a México en 1972. Las fuentes de este capítulo son enteramente bibliográficas y hemerográficas. Se analiza su teoría del arte concebido como un sistema de producción cultural, así como su trabajo como editor y colaborador de la revista *Artes Visuales*, editada por el Museo de Arte Moderno de la Ciudad de México y cuya directora editorial era Carla Stellweg. Acha colaboró en dicha revista de 1973 a 1978, y fungió como editor invitado en el número 7, de julio de 1975, intitulado: “El futuro del arte”. El capítulo termina con una reflexión en torno a la publicación póstuma de Acha: *Teoría del dibujo: su sociología y estética*, de 1999, para precisar esta otra postura en torno al dibujo, destacando su condición dentro del sistema de producción cultural que son las artes. Si bien el enfoque háptico de Nicolaidis y la interpretación vitalista de Aceves tienen una amplia difusión entre los actuales docentes de la licenciatura en artes visuales de la FAD UNAM, la propuesta de pensar el dibujo como parte de un *sistema de producción cultural* desarrollada por Juan Acha tiene mucho menos eco en nuestros actuales programas y prácticas

²¹ En particular, resultaron sumamente valiosas las conversaciones con los doctores José de Santiago Silva y Aureliano Sánchez Tejeda en las diversas sesiones de tutoría durante el desarrollo de esta investigación. He procurado referirlos siempre que menciono la información que amablemente me compartieron.

cotidianas, a pesar de que se ha reconocido ampliamente la trascendencia de su aporte al arte contemporáneo.²²

²² Por ejemplo, la exposición y catálogo integrados por Joaquín Barriendos en 2017 e intitulados: *Juan Acha. Despertar revolucionario*. México: UNAM-MUAC-UNAM, 2017.

Capítulo 1.

The Natural Way to Draw: un famoso libro de un casi desconocido artista

Resumen del capítulo

A pesar del éxito editorial del libro *The Natural Way to Draw*,²³ existe muy poca información acerca de su autor, Kimon Nicolaides. Los datos biográficos se reducen a los publicados en la cuarta de forros del libro mismo. A la fecha no se han encontrado investigaciones doctorales en torno a su labor docente o a su trayectoria artística. En los textos recientes de historia del arte sobre las décadas de 1920 y 1930 en los Estados Unidos, nunca aparece mencionado. El único reservorio de documentos de Kimon Nicolaides se encuentra en el *Smithsonian Institute*, entre los *Archives of American Art*. Fueron donados por su estudiante Mamie Harmon en 2004. Lamentablemente, esta investigación no tuvo acceso a dicho acervo, debido a la pandemia por COVID-19, que ocasionó la suspensión de todos los trámites para solicitar visas nuevas a los Estados Unidos de América.

A falta de fuentes directas que refieran el trabajo y obra de Kimon Nicolaides, esta investigación se ha planteado analizar el contexto en que el artista se formó y posteriormente se desempeñó como docente en la *Art Students League*. En ese sentido, este capítulo dedica la primera parte a explorar la historia de dicha institución, así como el contexto de exposiciones que a inicios del siglo XX se presentaron en Nueva York, y que sentaron las bases para el desarrollo de un arte propiamente estadounidense, que pudiera considerarse a tono con las vanguardias. En particular, se analizan los proyectos desarrollados en la galería *291*, como solía llamarse a la galería de la *Photo-*

²³ El libro se publicita con la leyenda: más de 250 mil ejemplares en pasta dura vendidos (“More than 250,000 hardcover copies sold”). Se trata, pues, de un éxito editorial discreto. Ver portada de Kimon Nicolaides, *The Natural Way to Draw* (1^a ed. 1941, 2^a ed. 1969). Sin número de reimpresión. Boston: Houghton Mifflin Company, s.f. ca. 1994. (Fig. 44).

Secession ubicada en el piso superior del edificio marcado con el número 291 en la Quinta Avenida y fundada por el fotógrafo Alfred Stieglitz. En 13 años de trabajo (de 1905 a 1918) la 291 logró reunir a una serie de personalidades del arte y la literatura, y presentar ideas de la vanguardia europea. Entre aquellos involucrados con la galería, interesa a esta investigación la participación del dibujante mexicano Marius de Zayas (1880-1961), quien se desempeñó como artista, curador y editor en diversos proyectos de la galería. A iniciativa suya se realizaron exposiciones y publicaciones que buscaban presentar el arte moderno europeo al público estadounidense.

Posteriormente, se analizan dos exposiciones de Kimon Nicolaidis que fue posible ubicar a partir de la revisión hemerográfica. Se trata de una exposición individual que presentó en la galería Bernheim-Jeune en París (y, posteriormente, en el Whitney Studio en Nueva York), y de una exposición colectiva en el MoMA. El análisis de la obra identificada, así como del catálogo y las notas de prensa relativas a estas dos exposiciones, permite reconocer la participación y alcance de la propuesta de Nicolaidis en el medio artístico de Nueva York en los años 1920-1930. Se destaca el hecho de que se encuentra rodeado de artistas de intereses y estilos diversos, con los que de alguna manera él mismo dialoga. De este modo, se refieren las corrientes artísticas a las que estuvo vinculado en su momento, ya sea a través de su obra o de su enseñanza. Se abordan así la pintura vernácula, el precisionismo y el expresionismo abstracto.

El capítulo continúa con un análisis del texto escrito por Kimon Nicolaidis en 1936 y publicado, de manera póstuma, en 1941. Se analiza primero el contenido del libro, sus conceptos fundamentales, así como sus fuentes y referencias. El cierre del capítulo corresponde a un relato de la historia de la publicación del libro, destacando los distintos usos y lecturas que ha tenido el texto desde su primera edición en 1941 hasta la versión en español de la FAD UNAM en 2014.

Coincido con Collins (1997) en que la pedagogía de Nicolaidis era inusual en su época y que su sistema de enseñanza era realmente original para su momento histórico.²⁴ Considero asimismo, como lo hace Bram Dijkstra en su estudio sobre William Carlos Williams que “para entender las intenciones y el trabajo de un artista innovador, es de suma importancia saber cómo se formaron los intereses predominantes del artista a partir de su medio intelectual inmediato.”²⁵ Es por ello que este capítulo se dedicará a recrear el ambiente en el que Kimon Nicolaidis se formó en Nueva York entre 1912 y 1918, y en el que posteriormente se desempeñó como docente, de 1923 hasta su muerte en 1938. En este ambiente se encontrarán los indicios y referencias que dan pie a la originalidad de su sistema de enseñanza.

²⁴ Michael Collins (1997). p. 177.

²⁵ Bram Dijkstra, *Cubism, Stieglitz, and the Early Poetry of William Carlos Williams. The Hieroglyphics of a New Speech* (1^a ed. 1969). Princeton: Princeton University Press, 1978. p. X.

1.1. Inventando una modernidad estadounidense. Algunas reflexiones en torno a la Art Students League y el contexto del arte en Nueva York a inicios del siglo XX.

La *Art Students League* de Nueva York tiene sus antecedentes inmediatos en la Academia Nacional de Diseño, que había sido fundada en 1826 y seguía el modelo de la Real Academia de Gran Bretaña. En 1875, un grupo de artistas jóvenes, muchas de ellas mujeres, decidieron escindirse de la Academia Nacional de Diseño, mostrando así su descontento con los principios conservadores de la academia (fig. 6). Es interesante señalar que la propia Academia Nacional de Diseño tenía sus orígenes en una ruptura previa con la Academia de Nueva York (fundada en 1802). Sucede así que la *Art Students League* de Nueva York es resultado de sucesivas rupturas en las instituciones de enseñanza de esa ciudad, en las que la preocupación por el dibujo tiene un aspecto primordial.²⁶

Según refiere Cummings (1973a) los hechos sucedieron de la siguiente manera. En mayo de 1875 el consejo de la Academia Nacional de Diseño decidió no abrir los cursos en el ciclo correspondiente debido a una escasez de fondos. De este modo, se anunció que la escuela no continuaría con la enseñanza sino hasta diciembre y que la admisión sería más exigente. Al enterarse de la noticia, los estudiantes iniciaron una revuelta. Se reunieron con el profesor de dibujo Lemuel E. Wilmarth en su estudio, para manifestarle ésta y otras inconformidades. El profesor Wilmarth los incitó a crear una institución independiente.²⁷ Por su parte, Landgren (1940) refiere que los estudiantes le externaron a Wilmarth su descontento con las enseñanzas de la Academia Nacional

²⁶ En 1825, un grupo de estudiantes disidentes se separaron de la Academia de Nueva York y fundaron la Sociedad para el Progreso del Dibujo, que posteriormente dio lugar a la Academia Nacional de Diseño, a partir de la cual surgirá, con la ruptura de 1875, la Liga de Estudiantes de Arte de Nueva York. Arthur Efland, *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales* (1ª ed. inglés 1990). Trad. Ramon Vilà Vernis. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2002. p. 99.

²⁷ Paul Cummings (ed.). "The Art Students League. Part I". En *Archives of American Art Journal*. Vol. 13. No. 1. 1973. p. 1-2. Descargado el 30 de enero de 2020 de la URL de JSTOR: <https://www.jstor.org/stable/1557021>.

de Diseño: reclamaban mayor acceso a libros de arte, así como a colecciones de obras artísticas. También exigían mayor libertad en la enseñanza y en la práctica artística. Un mes después de esta reunión, se emitió una declaración de propósitos dirigida a los estudiantes de la Academia Nacional de Diseño. En ella, se planteaban como objetivos “promover el máximo desarrollo en los estudios artísticos, alentar un espíritu generoso entre los miembros, transmitir cualquier información valiosa acerca del arte que esté en conocimiento de alguno de sus miembros.”²⁸ Trasluce aquí un afán de desarrollo colectivo y horizontal entre artistas.

Entre otros factores que desencadenaron en la creación de la Liga de Estudiantes de Arte, es interesante destacar el cierre de la escuela de dibujo del natural y el cese del profesor Wilmarth, quien impartía esta asignatura. El interés por el dibujo del natural entre estos estudiantes de arte de finales del siglo XIX parece concomitante con la influencia general que tuvo la ciencia sobre la educación en los Estados Unidos, a partir de la cual se desarrolló un movimiento a favor del estudio de la naturaleza, “que sostenía que los contenidos de la enseñanza debían extraerse de observaciones cotidianas de la naturaleza.”²⁹

Fue así que en julio de 1875 se creó la Liga de Estudiantes de Arte, con una junta de control presidida por Edward Prescott y con el propio Lemuel Wilmarth como presidente de la Liga. Las clases que ofrecería esta institución eran “para el estudio del modelo desnudo y vestido, composición y perspectiva”, y se desarrollarían bajo los principios de los talleres parisinos.³⁰ La Liga de Estudiantes de Arte optó por una formación alejada de la academia y sus estrictas normas. De este modo, buscó establecer un diálogo con los movimientos artísticos europeos que establecían nuevas vías para un

²⁸ Michael E. Landgren (1940). Citado en Efland (2002). p. 100.

²⁹ Efland (2002). p. 222.

³⁰ Paul Cummings (ed.). “The Art Students League. Part I”. En *Archives of American Art Journal*. Vol. 13. No. 1. 1973. p. 2. Descargado el 30 de diciembre de 2020 de la URL de JSTOR: <https://www.jstor.org/stable/1557021>.

arte moderno.³¹ Esta institución fue la primera escuela de arte independiente en los Estados Unidos, gestionada por los propios artistas e interesada en conferir a la enseñanza del arte mayor libertad.

La institución se presenta como una agrupación libre, integrada por estudiantes, y desde sus inicios se caracterizó por impartir una educación sin certificados o diplomas. En este sentido, la Liga no entrega grados de tipo universitario o profesional, por lo que se mantiene como una escuela abierta, en la que cada estudiante construye su propia currícula a partir de la elección de los talleres o asignaturas a las que asistirá. Los estudiantes deciden por sí mismos cuánto tiempo dura su formación, y egresan en el momento en que deciden hacerlo. La currícula es abierta, y la formación se concentra en la estrecha relación que se establece entre un maestro y un grupo de estudiantes. Es por ello que el perfil de sus maestros es uno de los aspectos más destacados por la propia institución. Se asume que los maestros son artistas, y que los estudiantes, asimismo, se convertirán en artistas.³² Esta relación implica el desarrollo y la evaluación individuales, en el que cada estudiante mide sus propios logros. Se trata de un enfoque individualista de la enseñanza, que pone énfasis en las aptitudes y facultades de los estudiantes, las cuales serán desarrolladas a través de las prácticas y comentarios de los profesores. Si bien la Liga es una de las más notables instituciones de educación artística, este enfoque la mantiene, a la fecha, un tanto al margen de la discusión sobre la profesionalización del arte. En cambio, las “tradiciones de la Liga se desarrollan y mantienen a través de sus instructores.”³³

³¹“The History of the Art Students League of New York”, 1-2, consultado en línea en <https://www.theartstudentsleague.org/history-art-students-league-new-york/> el 4 de junio de 2017.

³² Robert B. Hale entrevistado por Forrest Selvig, 4 de octubre 1968. En Paul Cummings. “The Art Students League. Part II”. En *Archives of American Art Journal*. Vol. 13. No. 2. 1973. p. 8. Descargado de la URL de JSTOR <https://www.jstor.org/stable/1556951> el 30 de diciembre de 2020. La cita original dice: “it seems to me that the League is interested in turning out artists rather than people who teach other teachers.”

³³ Cita original: “The League’s traditions are developed and maintained through its instructors. En Paul Cummings. “The Art Students League. Part II”. En *Archives of American Art Journal*. Vol.

En este sentido, para saber más sobre el tipo de enseñanza que se impartía en la Liga de Estudiantes de Arte a principios del siglo XX, es necesario analizar el perfil de algunos de sus más influyentes instructores. Los pintores George Bellows (1882-1925), George Bridgman (1865-1943), William Merrit Chase (1849-1916), Kenneth Hayes Miller (1876-1952), Robert Henri (1865-1929) y John Sloan (1871-1951) son conocidos como la segunda generación relevante de maestros de la Liga. Todos ellos eran instructores en la década de 1910.³⁴ En décadas posteriores (1920s y 1930s) ingresarán como instructores Thomas Hart Benton (1889-1975), Harry Sternberg (1904-2001), Vaclav Vytlacil (1892-1984), Jan Matulka (1890-1972), Stuart Davis (1894-1964), Hans Hofmann (1880-1966), George Grosz (1893-1959) y el propio Kimon Nicolaidis (1891-1938).

Robert Henri y John Sloan, instructores de la Liga en los 1910, eran conocidos por haber formado parte del Grupo de los Ocho, integrado en Philadelphia a fines de los 1890, cuya única exposición grupal fue en 1908 en la Galería Macbeth en la ciudad de Nueva York. Estos artistas pretendían superar el academicismo dominante para integrar un arte estrechamente ligado a la vida norteamericana, en particular, la urbana. El Grupo de los Ocho fungió como antecedente de la Ashcan School,³⁵ como se llamó a un grupo de artistas cuya obra destacaba aspectos ocultos o trágicos de la vida urbana, con un tono de denuncia social, entre los cuales, además de Robert Henri y John Sloan, estaban George Bellows y George Bridgman, también instructores de la Liga.

13. No. 2. 1973. p. 18. (Todas las traducciones al español son mías, excepto que se señale lo contrario.)

³⁴ Landgren (1940) citado en Michael Collins (1997). p. 176. También en Paul Cummings. "The Art Students League. Part I". En *Archives of American Art Journal*. Vol. 13. No. 1. 1973. p. 9.

³⁵ El término Ashcan School se volvió de uso común a mediados de la década de 1930 y se refería a una suerte de fealdad que era retratada en la obra de estos artistas, tanto en lo que respecta a su temática como a su técnica. Ashcan significa bote de basura en inglés. Molly S. Hutton, *The Ashcan City: Representational Strategies at the Turn-of-the-Century*. Ph. D. Dissertation. Stanford: Stanford University, 2000. p. 15-16.

Interesados en retratar lo cotidiano, pero también la pobreza y las complejas relaciones sociales en la ciudad, la Ashcan School construía un sentido de lo antipoético de la ciudad de Nueva York. Ello, en contraste tanto con el academicismo como con el impresionismo norteamericano, que preferían imágenes alegres y luminosas. Obras como la de John Sloan procuran “la representación de la vida de la gente como parte del entramado material de la vida urbana en Nueva York, y emplea una narrativa oscura pero bastante amplia para describir las relaciones sociales dentro de las estructuras urbanas de carreteras, pasos elevados y edificios.”³⁶ John Sloan había empezado su trayectoria como ilustrador en periódicos y revistas, elaborando figuras que destacan por lo lineal y el alto contraste (fig. 7). Posteriormente, al vincularse a la Ashcan School, realizó grabados y pinturas en torno a espacios urbanos. Un ejemplo es el grabado en metal *Hell Hole*, de 1917 (fig. 8), el cual registra un local de reunión frecuente entre artistas en Greenwich Village.³⁷ recibió Los artistas de la Ashcan School se presentaron como una nueva generación de realistas, que retrataron la ciudad en un periodo de transformación intensa. Robert Henri, considerado el líder del Grupo de los Ocho, había estudiado bajo los preceptos realistas de Thomas Eakins y Thomas Anshutz en la Academia de Bellas Artes de Pennsylvania. Henri era un devoto de Walt Whitman y asumía cabalmente la noción de que es necesario ver y experimentar la vida plenamente, así como la urgencia de imbuir el arte con esta “vida plena”.³⁸ Al mudarse a Nueva York, Henri plantea y ejecuta un ataque vigoroso a las instituciones académicas del arte, a las que considera caducas. Este movimiento se convierte en toda una revuelta tanto del estilo como de la temática, pues retrataba con una paleta oscura y con trazos amplios los vecindarios más pobres de la ciudad. Henri y sus

³⁶ Harris. En Paul Wood *et al* (1999). p. 24.

³⁷ John Sloan (1977), *Gist of Art. Principles and Practise Expounded in the Classroom and Studio*. (1^a ed. 1939). Recorded with the assistance of Helen Farr Sloan. New York. Dover Publications, p. XXXIII

³⁸ Hutton, *op.cit.*, 1.

seguidores produjeron una pintura que era antiacadémica, pero inherentemente americana, porque se alejaba de una noción clásica de belleza y atendía a la existencia urbana norteamericana del momento.³⁹

El libro de Robert Henri *The Art Spirit*, publicado en 1923, era visto como referencia obligada entre los miembros de la Ashcan School. En él, Henri proponía un acercamiento entre arte y vida, para integrar un arte propiamente americano. De este modo, plantea que:

Sería bueno que se pudiera hacer algo para hacer al público más consciente de las relaciones entre arte y vida, de la parte que juega cada persona, ejercitando y desarrollando su propio gusto y juicio y no dependiendo de ninguna autoridad ‘externa’, sería buena cosa.⁴⁰

Todos estos artistas profesores de la Liga, (Bellows, Bridgman, Henri, Miller y Sloan) eran considerados herederos de la tradición de pintura vernácula. Sin embargo, como habían trasladado su temática a lo que sucedía en la ciudad, es posible decir que la obra de estos artistas se centraba en lo “vernáculo urbano” y estaba preocupada por una construcción de un arte propiamente americano.⁴¹ La historiografía oficial ha planteado que su obra era un tanto naïve y que sus “métodos realistas les impidieron mantenerse al corriente con el mundo global del arte moderno.”⁴² Sin embargo, investigaciones recientes plantean que los artistas de la Ashcan School “fueron artistas que de hecho capturaron este periodo de transición urbana en formas mucho más perceptivas y a tono con su entorno inmediato, de lo que se les suele reconocer.”⁴³

³⁹ *Ibidem*

⁴⁰ Robert Henri, *The Art Spirit*, citado en Jonathan Harris (1999). En Paul Wood *et al* (1999). p. 24.

⁴¹ Harris (1999). En Paul Wood *et al* (1999). p. 26.

⁴² Hutton (2000), iv. La cita original dice: “naïve artists who were unfortunately committed to mimetic imperatives at a time when the New York landscape was in great flux, their realist methods leaving them unable to keep up with the increasingly global world of modern art.”

⁴³ Hutton (2000), p. iv. La cita plantea: “the Ashcan artists were in fact able to capture this period of urban transition in ways that were much more perceptive and in tune with their immediate living environment than past critical scholars have acknowledged.”

Al mismo tiempo que los pintores de la Ashcan School presentaban en sus obras los barrios pobres de la ciudad, el fotógrafo Alfred Stieglitz (1864-1946) empezó a desarrollar una obra fotográfica que, tanto por sus sujetos como por su técnica, rompía con las convenciones vigentes. Su búsqueda por retratar la esencia de América, lo llevó a fotografiar caballos de trabajo y trabajadores comunes en medio de una calle nevada y lodosa, destacando lo cotidiano de su tema. Asimismo, mientras que en la fotografía de la época solía usarse un estilo impresionista, que borraba los límites de las figuras y las presentaba ligeram ente desenfocadas, Stieglitz optó por los contornos definidos y la imagen claramente enfocada. El realismo urbano de Stieglitz es simultáneo o quizás antecede a la obra de los pintores antes referidos. Bram Dijkstra (1978) plantea que Stieglitz descubrió los aspectos antipoéticos de Nueva York antes de que lo hicieran los pintores de la Ashcan School. Dijkstra también argumenta que los pintores del Grupo de los Ocho en realidad conocían bien la obra de Stieglitz y que probablemente tomaron algunas de sus ideas para el movimiento pictórico que impulsaban. Dijkstra asegura que los Ocho coincidieron con el grupo de la Foto-Secesión de Stieglitz en enero de 1908, en la exposición en el Club Nacional de Artes. Se ha planteado que el trabajo de Stieglitz fue una influencia importante en el desarrollo de sus conceptos en torno a la función del arte.⁴⁴ Por ejemplo, en notas tan tempranas como agosto de 1911, se hacen comentarios en relación a que las fotografías de Alfred Stieglitz crearon una sensación que transformó al medio artístico, llevando a toda una generación de pintores a asumir el reto de representar las calles y la vida de Nueva York.⁴⁵

Cuando Kimon Nicolaidis ingresa como estudiante a la Art Students League de Nueva York, alrededor de 1912, el ambiente cultural local se encuentra plagado de este ímpetu por construir un

⁴⁴ Bram Dijkstra, *op cit*, 92.

⁴⁵ J. Nilsen Laurvik, "Alfred Stieglitz, Pictorial Photographer" publicada en *International Studio*, XLIV, 174, Agosto 1911, 21-27. Citado en Dijkstra (1978), 92-93

arte propiamente americano, y un deseo de marcar distancia del academicismo heredado de Europa. El afán por retratar el entorno inmediato y descubrir la esencia de lo cotidiano está presente en el ambiente cultural. Al mismo tiempo, en la ciudad de Nueva York de inicios de 1910 están presentes grupos culturales altamente conservadores en puestos de poder. De hecho, el Metropolitan era, simultáneamente, el museo más prestigioso y la institución más conservadora de Nueva York.⁴⁶ Había sido fundado en los 1870s siguiendo el modelo de la cultura eurocéntrica. A principios del siglo XX abrió sus galerías al arte Egipcio y Oriental, y empezó a incluir obra del impresionismo europeo. Sin embargo, en el Metropolitan no se presentaban obras modernas americanas ni tampoco de la vanguardia europea.⁴⁷ Alejandro Ugalde (2003) menciona que en la década de 1910 los directivos del Metropolitan mantenían un enfoque del arte elitista y eurocéntrico. En cambio, existían otras personalidades, como el presidente del museo, Robert W. de Forest, que tenían una perspectiva mucho más abierta.⁴⁸

Es por ello que resulta interesante reconocer en qué espacios comenzó a presentarse la obra de los artistas de la vanguardia europea, así como de artistas americanos que planteaban un enfoque nacionalista y a la vez moderno. Uno de estos sitios fue la galería de la Photo-Secession fundada por Alfred Stieglitz en 1905.

Si bien la galería tenía como objetivo inicial el presentar las posibilidades artísticas de la fotografía, muy pronto empezó a exhibir obras dibujísticas, pictóricas y escultóricas. Todo ello, con el fin de presentar las manifestaciones más modernas del arte a través de la obra de artistas provenientes, sobre todo, de Europa. Fue así que entre 1908 y 1912 se integraron exposiciones muy

⁴⁶ Bram Dijkstra plantea que el director del Metropolitan Museum of Art, Sir Purdon Clarke, solía referirse a la obra de William Blake como algo que no valía ni siquiera el papel en el que estaba hecha. Dijkstra (1978), 11.

⁴⁷ Alejandro Ugalde, *op cit*, p. 200

⁴⁸ Ugalde (2003), p. 201

novedosas que presentaban al público la obra de artistas modernos europeos, desde Cézanne hasta Picasso. Estas exposiciones tuvieron lugar en un espacio pequeño, llamado oficialmente la galería de la Photo-Secession pero referido también como las Little Galleries, debido a sus escasos metros cuadrados, o más popularmente, la 291, a partir de la dirección que tenía en la Quinta Avenida. En esta galería, se presentó la obra dibujística de Auguste Rodin en enero de 1908, pinturas de Henri Matisse en abril de 1908 y febrero de 1910, litografías de Toulouse-Lautrec en diciembre de 1909, pinturas y dibujos de Henri Rousseau en noviembre de 1910, acuarelas de Cézanne en marzo de 1911, así como pinturas y dibujos de Pablo Picasso en 1911. Para todos estos artistas, se trataba de su primera exposición individual en los Estados Unidos.⁴⁹ Durante la década de 1910, también se presentaron ahí exposiciones individuales de Constantin Brancusi, André Dérain, Francis Picabia, Marius de Zayas, así como de jóvenes artistas norteamericanos como Marsden Hartley, Charles Demuth, Charles Sheeler, John Marin, Georgia O’Keeffe, entre otros.

Muchas de estas exposiciones fueron gestionadas por Marius de Zayas (1880-1961), quien era un dibujante mexicano instalado recientemente en Nueva York, a partir de la persecución política vivida por su familia durante el régimen de Porfirio Díaz.⁵⁰ Las caricaturas de Marius de Zayas se publicaban en diversos periódicos y también formaban parte de las exposiciones de la galería 291. En ellas, de Zayas retrataba a personajes culturales y políticos de la sociedad neoyorquina con una original síntesis de trazos, que enfatizaba el movimiento de los personajes (fig. 9). De acuerdo a Francis M. Naumann, Marius de Zayas y Alfred Stieglitz “trabaron una de las relaciones de trabajo más armónicas y exitosas que tuvieron lugar en el periodo formativo del modernismo en Estados Unidos”.⁵¹ Una pequeña muestra de esta colaboración son las singulares caricaturas que hizo

⁴⁹ Bram Dijkstra. 1978. p. 11

⁵⁰ Saborit (2009), p.

⁵¹ Francis M. Naumann, citado en Antonio Saborit (2009), p. 41

de Zayas del propio Alfred Stieglitz. En una caricatura de 1909, realizada con carboncillo sobre papel, (fig. 10), de Zayas enfatiza el contraste entre la oscuridad que rodea al personaje (quien habita una suerte de cuarto oscuro) y la luminosidad que emana de su rostro y del visor de su “cámara fotográfica”. En otra caricatura, realizada en 1910 con tinta china (fig. 11), de Zayas representa a Stieglitz sin rostro, caracterizado más bien por su actitud corporal y por su desbordante cabellera. Es interesante destacar que esta caricatura apareció en la portada de la revista *Camera Work*, que era parte del proyecto cultural de ambos artistas.

En un texto escrito en los 1950, de Zayas recuerda esta época de intensos debates en torno al arte. Dice así que: “El arte moderno necesitó once años de arduo trabajo, de 1908 a 1918, para volverse popular, digámoslo así, en Nueva York.”⁵² Se trata, pues, de un periodo de intensa actividad cultural que generó una fuerte impresión entre artistas y escritores jóvenes que visitaban la 291 ávidos de acercarse a las nuevas formas del arte.

En 1913 la Sociedad Independiente de Artistas organizó la exposición anual de arte en la Armería del Regimiento No. 63 del Ejército de los Estados Unidos de América, lo que se conoció como el Armory Show. Una exposición que se presentó como un shock para gran parte de la sociedad norteamericana. Entre las obras que generaron mayor controversia, se encontraban el *Desnudo bajando una escalera* de Marcel Duchamp y el *Desnudo azul* de Henri Matisse.⁵³ La galería de la 291 había preparado al público para recibir algunas de estas propuestas. De hecho, como se mencionó líneas arriba, la primera exposición individual de Picasso en los Estados Unidos de América fue organizada por el propio Marius de Zayas para la 291 en enero de 1911. Podemos destacar algunos de los conceptos que se utilizaron para describir la obra de Picasso. El catálogo de la muestra incluyó un texto del propio Marius de Zayas. Según recuerda de Zayas, “Era la primera

⁵² Marius de Zayas. 2005. P. 47-48

⁵³ Bram Dijkstra (1978), p. 52.

vez que intentaba ‘presentar’ artistas de las nuevas tendencias’.”⁵⁴ De Zayas plantea que: “Picasso tiene un concepto de la perspectiva muy distinto del que es de uso corriente entre los tradicionalistas. Según su modo de pensar y de pintar, la forma debe ser representada en su valor intrínseco, y no como una relatividad con otros cuerpos.”⁵⁵ Se plantea así que la forma tiene un valor en sí misma, y que es necesario tomar distancia de la perspectiva tradicional.

En 1915, se presentó una segunda muestra de Picasso en la 291. Acerca de ella, se escribió así en la prensa:

Resulta casi imposible no tocar las pinturas de Picasso. Si existiera algún temor sobre la permanencia de su integridad debido al manoseo, las deberían acompañar con letreros de No Tocar el Lienzo. Uno se va encima de ellas para sentir si ese pedazo de algo que parece como calicó es calicó o es una ilusión. Pasamos los dedos sobre un pedazo de periódico para ver si su tinta se nos pega, como pasó con su última edición. No se puede descansar hasta no saber si lo que parece rugoso es rugoso y si lo que parece suave es suave. Ese es Picasso. Y casi todo Picasso.⁵⁶

La asociación entre pintura y tacto está aquí muy presente, y resulta característica de este periodo en el que prevalece una reflexión en torno a los sentidos y los valores de las sensaciones. De este modo, de Zayas se refiere al arte de Picasso como un “arte puramente sensorial”, que se opone al arte de Picabia, que “es meramente intelectual”. Asimismo, de Zayas plantea que:

El mundo de la sensación es mucho más amplio de lo que parece a nuestra limitada sensibilidad. Por falta de órganos lo suficientemente sutiles, cuántos hechos se nos escapan en el juego de las fuerzas naturales. El desconocido campo inagotable que el futuro descubrirá nos reserva enormes almacenes junto a los cuales lo que hoy conocemos no es sino una magra cosecha. Bajo la hoz de la ciencia algún día caerán los atados, cuya semilla hoy ha de parecer una paradoja absurda.⁵⁷

Estas discusiones se materializaban en muchas de las exposiciones de la 291, y también en la revista que durante un año (de 1915 a 1916) publicaron estos artistas justamente con ése nombre: 291 (fig.

⁵⁴ De Zayas (2005), p. 96

⁵⁵ *Ibidem*

⁵⁶ *The New York Times*, diciembre 1915, citado en De Zayas *op. cit.*, (2005), p. 100

⁵⁷ De Zayas (2005), 108.

12), la cual era coordinada por Marius de Zayas, quien provenía de una familia con mucha experiencia en el campo de las publicaciones y la prensa.⁵⁸

Éste es el ambiente cultural en el que se encuentra la ciudad de Nueva York, en el momento en que Kimon Nicolaidis ingresó como estudiante a la Art Students League alrededor de 1912. Las discusiones en torno al arte académico, el arte de vanguardia y la necesidad de promover un arte propiamente americano eran algo propio del medio artístico local.

Por otro lado y regresando al contexto de la Liga de Estudiantes, en los años 1920s se incorporaron como instructores los pintores Thomas Hart Benton y Harry Sternberg, quienes no formaban parte de la Ashcan School, sino que realizaban una obra realista con tinte social. Benton era reconocido como uno de los pocos muralistas estadounidenses y Sternberg se destacará también por su trabajo mural comprometido socialmente. En muchas de sus obras de esta época podemos “reconocer descripciones de gente, acontecimientos y entornos físicos y sociales: podemos decir que existe una familiaridad inmediata que nos permite sentirnos confiados al describir lo que vemos.”⁵⁹ Estos artistas pugnaban por una representación de la realidad, acompañada de un sentido de solidaridad por el prójimo, así como de denuncia ante las injusticias de la sociedad de su tiempo. Es de destacar que algunos de estos artistas, se interesaron en distintos grados por el muralismo mexicano, con cuya obra tuvieron contacto gracias a que:

Entre 1927 y 1940 los principales muralistas mexicanos –José Clemente Orozco, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros– visitaron los Estados Unidos para ejecutar litografías y pinturas de caballete, exponer su obra y crear murales a gran escala en ambas costas y en Detroit.⁶⁰

⁵⁸ Saborit (2009), p.

⁵⁹ Jonathan Harris (1999). En Paul Wood *et al* (1999), p. 13.

⁶⁰ Barbara Haskell (2020). “América: El muralismo mexicano y el arte en los Estados Unidos, 1925-1945”. Whitney Museum of American Art, Nueva York, 2020. Pdf en español. p. 1. (Crédito de traducción no especificado) descargado de:

https://whitneymedia.org/assets/generic_file/1374/20_Vida_Essay_PDF.pdf

En este contexto de búsqueda de un arte propiamente estadounidense y de lucha contra los modelos europeizantes, la presencia del muralismo mexicano era algo muy novedoso, pues:

Al plasmar temas sociopolíticos con un vocabulario pictórico que celebraba las tradiciones prehispánicas del país, los murales otorgaron a la antigua técnica del fresco una renovada vitalidad que competía de igual a igual con las tendencias de vanguardia que arrasaban en Europa, mientras que establecía, al mismo tiempo, una nueva relación entre el arte y el público al narrar historias relevantes para hombres y mujeres común y corrientes. No había nada en los Estados Unidos que pudiera compararse.⁶¹

En una exposición reciente presentada en el Museo Whitney de Nueva York e intitulada *Vida americana: Muralists Remake American Art 1925-1945* se hace una revisión detallada de las consecuencias que generó la presencia de diversos exponentes del muralismo mexicano, entre los artistas estadounidenses de la época. Barbara Haskell, curadora de la muestra, señala cómo la presencia en Estados Unidos de Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros, fue decisiva para los artistas estadounidenses que buscaban una alternativa al modernismo europeo, y que estaban interesados en acercarse al público amplio, afectado por los embates de la Gran Depresión. La caída del mercado de valores en 1929 evidenció las injusticias del sistema económico de los Estados Unidos, y generó un sentido de crítica al capitalismo y solidaridad hacia la población en algunos circuitos culturales.

Esta exposición incluye más de una decena de artistas vinculados a la Liga de Estudiantes, ya sea como maestros o como alumnos.⁶² Esto significa que entre los artistas de esta institución había un buen número que entró en contacto con la obra de los muralistas mexicanos, y que se interesó,

⁶¹ Haskell, *op. cit.* (2020), p. 1

⁶² En la exposición se encuentran los artistas de la Liga de Estudiantes de Arte: Thomas Hart Benton, Will Barnet, Charles Alston, Harry Sternberg, Ben Shahn, Jackson Pollock, Xavier González, Charles White, Jacob Lawrence, Eitaro Ishigaki, Philip Guston, Reuben Kadish, Fletcher Martin, Edward Millman, Seymour Fogel, Emil Bistram, Philip Evergood, Marion Greenwood, Elizabeth Catlett y Jacob Burck. Ver: James Harrington. “Vida Americana: Mexican Muralists Remake American Art, 1925-1945. The Art Students League provided fertile ground for de Mexican remake of American Art”, publicado el 28 mayo 2020 en *LINEA, Studio Notes from de Art Students League of NY*. Consultado en línea en junio de 2021.

en mayor o menor medida, en la propuesta de un arte socialmente comprometido, que tomaba distancia de las formas y propuestas de la vanguardia europea. Entre estos personajes, se encuentran justamente Thomas Hart Benton y Harry Sternberg, instructores de la Liga en los años 1920 y 1930. Benton es de los artistas norteamericanos que más se interesó en José Clemente Orozco, a partir de la exposición de su obra que vio, en abril de 1929, en la Liga de Arquitectura de Nueva York. Su interés fue tal que organizó una exposición similar, incluso ampliada, en la Liga de Estudiantes de Arte. Benton también presentó su obra con la de Orozco en otra muestra. Haskell señala que:

El respeto que Benton sentía por el artista mexicano lo llevó a participar de una exposición doble, dedicada a su obra y a la de Orozco, en Delphic Studios, la galería que Alma Reed había abierto en octubre de 1929.⁶³

Un año después, en el otoño de 1930, ambos pintores coincidieron nuevamente, gracias a la labor de promoción de Alma Reed. A ambos se les encargó pintar los murales de la *New School for Social Research* en Nueva York, en el nuevo espacio diseñado por Joseph Urban y ubicado en la West 12th Street. El presidente de la escuela, Alvin Johnson:

Encargó a Orozco y Benton pintar lo que cada uno considerara ‘el movimiento vivo más poderoso de nuestra época’. Benton eligió la industria, el trabajo y la cultura popular; Orozco eligió la revolución y la fraternidad universal.⁶⁴

Al mismo tiempo que realizaba el mural, Thomas Hart Benton impartía sus clases en la Liga de Estudiantes de Arte de Nueva York. Ese mismo otoño de 1930, el joven estudiante Jackson Pollock “se mudó a Nueva York para inscribirse a la clase dictada por Thomas Hart Benton en la Liga de Estudiantes de Arte; pronto se haría amigo íntimo de la familia de su profesor”.⁶⁵ Entre 1930 y 1933, Pollock tomaría la clase de Benton, con quien además se enfrascó en intensas discusiones⁶⁶

⁶³ Haskell, *op. cit.* (2020), 5.

⁶⁴ *Ibidem*

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ Harris (1999). En Paul Wood *et al* (1999). p. 15.

Asimismo, Pollock mostró interés por la obra de Orozco, y posteriormente participaría en el Experimental Workshop de David Alfaro Siqueiros en Nueva York.

En este sentido, entre 1910 y 1930, los años en los que Kimon Nicolaides estudió y se convirtió en instructor de la Liga de Estudiantes de Arte, la institución estaba conformada por profesores de diversos perfiles. Estaban, por un lado, los pintores de la Ashcan School, enfocados en lo vernáculo urbano, y en desarrollar una obra estrechamente vinculada al acontecer de la ciudad. Por otro lado, estaban los pintores considerados “pintores sociales”, quienes reconocían una función fundamental de la pintura dentro de la sociedad, muchos de los cuales tenían simpatía o interés por el muralismo mexicano. Todos ellos se movían en un contexto en el que se estaban presentando las obras de la vanguardia parisina en la 291, y a algunos de los nuevos artistas modernos estadounidenses, como Georgia O’Keeffe quien también estudió en la Liga en este periodo. Asimismo, estaban presentes las discusiones en torno a la influencia del arte primitivo en la vanguardia, pues la 291 era también el espacio en el que por primera vez se exhibían piezas de arte africano o mesoamericano junto con obras de Pablo Picasso o de Diego Rivera.⁶⁷ Todos estos artistas, estudiantes e instructores, buscaban con gran afán la forma de presentar la esencia del arte estadounidense moderno, perseguían constantemente “aquella gran cosa americana”, como dice la famosa frase de Georgia O’Keeffe:

Mientras trabajaba, me puse a pensar en los hombres de la ciudad que había visto en el Este. Hablaban tan seguido de escribir la gran novela americana, la gran obra de teatro americana, la gran poesía americana... Yo estaba muy entusiasmada por nuestro país, pero sabía que en esos tiempos casi cualquiera de esas grandes mentes estarían viviendo en Europa, si les hubiese sido posible. Ni siquiera querían vivir en Nueva York -entonces, ¿cómo iba a sucedir aquella gran cosa americana?⁶⁸

⁶⁷ Saborit (2009), 42 y ss.

⁶⁸ Wanda M. Corn, *The Great American Thing: Modern Art and National Identity, 1915-1935*, (Berkeley: University of California Press, 1999), 1. La cita original de Georgia O’Keeffe dice: “As I was working I thought of the city men I had been seeing in the East. They talked so often of writing the Great American Novel-the Great American Play-the Great American Poetry... I was quite excited over our country and I knew that at that time almost any of one of those great minds would

Por otro lado, en estos años la Liga recibe a muchos artistas europeos que se incorporan a su planta docente, acentuando el interés por el arte moderno europeo. A finales de los años 1920 y principios de los 1930 se incorporaron como profesores de la Liga personalidades como Vaclav Vytlačil, Jan Matulka y el expresionista alemán George Grosz. Vytlačil dio una serie de conferencias en el otoño de 1928 y la primavera de 1929, en las que expuso sus ideas en torno al arte moderno. El artista George McNeil (1908-1995), entonces alumno de la Liga, recuerda éste como un evento clave en la difusión del arte moderno en la Liga.

Vytlačil hablaba sobre algunos de los aspectos estructurales del arte moderno y recuerdo que por primera vez aprendí acerca de la influencia del arte primitivo en relación al arte moderno.

Es oportuno recordar que fue justamente en una exposición organizada por Marius de Zayas Nueva York en 1914 (15 años antes de estas conferencias), que se presentaron a un tiempo las esculturas africanas y las pinturas de Picasso, y se asoció el arte africano como una raíz del arte moderno.⁷⁰ En este sentido, las discusiones en la Liga parecen un tanto desfasadas de las primeras reflexiones en torno a estos temas sobre el modernismo europeo. El propio Marius de Zayas había escrito dos textos relativos a esta cuestión: *A Study of the Modern Evolution of Plastic Expression* (escrito en 1913 en coautoría con Paul Haviland) y un segundo estudio intitulado *African-Negro Art: Its Influence on Modern Art*, el cual publicó en 1916 a través de su galería recientemente inaugurada

have been living in Europe if it had been possible for them. They didn't even want to live in New York -how was the Great American Thing to happen?"

⁶⁹ George McNeil entrevistado por Irving Sandler, el 9 de enero de 1968. Publicado en Paul Cummings (compilador y editor). "The Art Students League. Part II" en *Archives of American Art Journal*, Smithsonian Institution. Vol. 13. Nr. 2. 1973, p. 1. La cita original dice: "He [Vytlačil] talked about some of the more structural aspects of modern art and I remember for the first time I learned about the influence of primitive art in relation to modern art."

⁷⁰ Laura Moure Cecchini (2021), "Aztec Cubists between Paris and New York: Diego Rivera, Marius de Zayas, and the Reception of Mexican Antiquities in the 1910s". En *Modernism/modernity*. Volume 28. Number 2. Johns Hopkins University Press, 2021. p. 251-286.

(la Modern Gallery, que abrió en 1915). De Zayas aparece así, sin lugar a dudas, como uno de los primeros artistas-teóricos que refieren la relación entre primitivismo y modernismo. Otro ejemplo de las propuestas visionarias de Marius de Zayas, se encuentra en la exposición que organizó en octubre de 1916 en la Galería Moderna, en la que simultáneamente se presentaron obras de Diego Rivera (realizadas entre 1911-1915 en su estancia en París), junto con esculturas y piezas cerámicas prehispánicas (fig. 13). Según Laura Moure Cecchini (2021), ésta era una coincidencia muy inusual para la época. Es decir, lo que hoy nos parece habitual de la convivencia entre la obra de Rivera y las piezas prehispánicas, era realmente novedoso en 1916. En primer lugar, porque la obra de Rivera no tenía ninguna referencia o interés en las antigüedades mexicanas o africanas⁷¹ En cierto sentido esta exposición se anticipó por 15 años a la primera retrospectiva de Diego Rivera en el MoMA en 1932, y a la primera exposición de arte precolombino en un museo de arte moderno, también en el MoMA en 1933.⁷²

En su explicación del arte africano como raíz del arte moderno, Marius de Zayas echaba mano de las teorías evolucionistas de la época, en las que se ubicaba la cultura africana en una fase inferior en el desarrollo de las civilizaciones. Por ello, de Zayas plantea que el arte africano muestra una sensibilidad originaria, que para los europeos o norteamericanos es inaccesible debido cultura y educación. En este sentido, de Zayas plantea que el arte africano nos enseña a sentir y ver la forma en su lado puramente expresivo, expone asimismo el estado subjetivo de la representación y restaura

⁷¹ En una carta a Martín Luis Guzmán, fechada el 2 de febrero de 1916, Rivera refiere esta exposición de la siguiente manera: “creo que la exposición de que me habla usted será la de los cuadros que se llevó de Zayas en comisión para The Modern Gallery 500 Fifth Ave. Son cuatro y uno que me compró él desde aquí. Son cinco lo cual como usted ve no es muy nutrido como exposición, en fin, a cualquier cosa le llaman ópera. Según me escribió Zayas habían gustado y esperaba, etcétera, etcétera, y quería exponerlos solos o juntos con los de Picasso que se llevó al mismo tiempo desde aquí” en Martín Luis Guzmán (2002), *La querrela de México*, México, Fondo de Cultura Económica, p. 56.

⁷² Moure Cecchini (2021),

para la mentalidad europea, la necesidad de representar las emociones subjetivas, en lugar de la realidad objetiva.⁷³ De Zayas asegura que tanto el arte moderno como el primitivo no se ocupaban de fenómenos directos, por ello abandonan el ilusionismo. En cambio, buscan destilar la experiencia original, lo que se lograba a través de formas más abstractas, entendidas asimismo, como formas más universales.⁷⁴ Según Moure Cecchini:

De Zayas y [Paul] Haviland, como otros teóricos del primitivismo, veían la simplificación y la abstracción de las formas como equivalentes de la expresión auténtica de las emociones, en oposición a la tradición académica, presumiblemente artificial.⁷⁵

En un texto posterior, escrito a finales de la década de 1940, de Zayas reflexiona así sobre el arte africano:

Si a través del arte europeo adquirimos la comprensión de la forma, desde el punto de vista naturalista, llegando a la representación mecánica [es decir, la fotografía], el arte negro nos ha hecho descubrir la posibilidad de dar expresión plástica a la sensación producida por la vida externa, y en consecuencia, también, la posibilidad de encontrar nuevas formas para expresar nuestra vida interior.⁷⁶

Recordemos que de Zayas no solo era galerista y escritor, sino también dibujante. Haciendo referencia a esta simplificación de la forma, Marius de Zayas realizó una secuencia de dibujos de Paul Haviland en camino a visitar el estudio de Picasso (figs. 14-15)

Me interesa destacar aquí la reflexión en torno a la simplificación como un aspecto propio del arte moderno. De Zayas realiza, evidentemente, una referencia al cubismo y, en particular, a la obra de Pablo Picasso. De hecho la obra de Rivera que de Zayas presentó en 1916 en la Modern

⁷³ Marius de Zayas (1916) citado en Laura Moure Cecchini (2021). La cita original dice, en palabras de Marius de Zayas: “Negro art has had a direct influence on our comprehension of form, teaching us to see and feel its purely expressive side... Negro art has reawakened in us a sensibility obliterated by education.” Y “the abstract representation of modern art is unquestionably the offspring of the Negro Art, which has made us conscious of a subjective state, obliterated by objective education”. Moure Cecchini (2021), p. 269 y 270, respectivamente.

⁷⁴ *Ibid*, p. 270

⁷⁵ *Ibid*, p. 269.

⁷⁶ Marius de Zayas. 2005. *Cómo, cuándo y por qué el arte moderno llegó a Nueva York* (1ª ed. inglés 1998). México. UNAM-DGE Equilibrista Ediciones. 2005. p. 153.

Gallery era evidencia justamente de un movimiento gradual hacia esta simplificación de la forma, básicamente, hacia el cubismo.

Desde una perspectiva diametralmente opuesta, el pintor John Sloan hizo en 1913 una sátira del cubismo en la caricatura *The Cubic Man* (fig. 16). En ella, Sloan hace una burla al cubismo, construyendo a los personajes (el hombre, el gato y la casa) a partir de cubos, y refiriéndolos como un hombre cúbico, un gato cúbico y una casa cúbica. La construcción de la imagen a partir de cubos es completamente distinta de la síntesis realizada por de Zayas, que refiere con mayor fidelidad al movimiento cubista. En esta parodia, Sloan muestra su distancia y desconocimiento del movimiento cubista.

A partir de los años 1930, en la Liga se fue incrementando el interés por el arte moderno, aunque sin abandonar a los grandes maestros.⁷⁷ Suele mencionarse que la Art Students League de Nueva York, al mismo tiempo que propone la continuidad de sus tradiciones y de la enseñanza impartida por sus emblemáticos pintores (Kenneth Hayes Miller, Joan Sloan, Geroge Bellows, Thomas Hart Benton), fomentaba el diálogo con las corrientes de arte modernas y de la vanguardia europea. Esta convivencia no siempre fue armónica. En los treinta se intensifica el debate entre posturas enfrentadas. Antiguos estudiantes recuerdan algunas de las acaloradas discusiones, en las que los jóvenes discutían con sus profesores sobre la función del arte, y si ésta debía o no tener una connotación social. Esta controversia tenía por un lado, a los artistas socialmente comprometidos (John Sloan, George Bellows, Harry Sternberg, entre otros) quienes pugnaban por un realismo descriptivo, acompañado de una postura social en la que se denunciaban injusticias e inequidades de la sociedad capitalista, agudizadas en este periodo de la Depresión. Por otro lado, estaban los artistas que se enfocaban en las aportaciones formales, alejándose de la consideración del contexto

⁷⁷ Cummings, "The Art Students League. Part II" en *Archives of American Art Journal*, Smithsonian Institution. Vol. 13. Nr. 2. 1973. p. 2.

social del que formaban parte. Estas discusiones sucedían al interior de la Liga de Estudiantes de Arte, como parte de un contexto propio de los años treinta, en el que los artistas se preguntaban, como lo señala David Anfam (2002): “¿Qué era la pintura, la escultura o la fotografía ‘avanzada’? ¿Debía ser abstracta o representativa? ¿Las influencias extranjeras la viciarían o la fortalecerían? ¿Cómo debía uno reconciliar la expresión de los sentimientos con la realidad del medio y con la del mundo cotidiano?”⁷⁸

El testimonio del artista Will Barnet (1911-2012) aporta detalles a algunas de estas discusiones al interior de la Liga, cuando él era estudiante, entre 1931 y 1933. Dice así Barnet:

Recuerdo que yo discutía sobre Vermeer con algunos de los pintores sociales -realmente entraba yo en controversia con otros pintores. Recuerdo algunos pintores sociales que me gustaban mucho y eran maestros en la Liga, como Harry Sternberg. Solíamos tener largas discusiones acerca de la función del arte en nuestro mundo y yo solía decirle que si Vermeer pudo tomar la esquina de una habitación para hacer una obra de arte, qué sentido tenía ir en búsqueda de escenas de linchamiento o escenas de mineros para pintarlas.⁷⁹

La referencia a las escenas de linchamiento y a las manifestaciones de los mineros es sumamente interesante, puesto que, justamente a partir de la presencia de David Alfaro Siqueiros en los Estados Unidos se habían desarrollado murales con estas temáticas. De abril a noviembre de 1932, Siqueiros estuvo en Los Ángeles, presentando exposiciones, impartiendo un curso sobre la historia de la pintura mural en el Chouinard Art Institute, y realizando murales con algunos de sus alumnos. Sus murales fueron toda una revelación para el medio cultural de la época.⁸⁰ Dice Lorser Feitelson: “la

⁷⁸ David Anfam. *El expresionismo abstracto* (1^a ed. inglés 1990). Trad. Isabel Ferrer Marrades. Barcelona: Ediciones Destino, S.A. p. 51.

⁷⁹ Will Barnet entrevistado por Paul Cummings. La cita original dice: “I remember arguing about Vermeer with some of the social painters -I did have a great deal of controversy with other painters. I remember social painters I liked very much who taught at the League, like Harry Sternberg. We would have long arguments on the role of art in our world and I used to say if Vermeer can take the corner of a room and make a work of art out of it why bother to run around painting lynching scenes and coal miners.” En Cummings, “The Art Students League. Part II” en *Archives of American Art Journal*, Smithsonian Institution. Vol. 13. Nr. 2. 1973. p. 4.

⁸⁰ Haskell (2020). p. 8.

reacción en el mundo del arte fue maravillosa... [el mural] ¡Tenía agallas! Hacía que todo lo de esa época pareciera ilustración para caja de caramelos. Muchos de los artistas dijeron, ‘¡Dios mío! Este vocabulario es maravilloso.’⁸¹ Siqueiros regresó a México en noviembre de 1932, pero dejó un ejemplo potente sobre la posibilidad “de utilizar el arte para denunciar las prácticas laborales explotadoras, el imperialismo económico y lo que él llamo ‘la política antidemocrática de la discriminación racial’.”⁸² De acuerdo a Haskell:

En febrero de 1933, el John Reed Club de Hollywood anunció una exposición en apoyo a ‘los chicos de Scottsboro’, los nueve adolescentes falsamente acusados de violar a dos mujeres blancas en un tren en Alabama en 1931 y condenados a muerte por ello. Utilizando las técnicas que les había enseñado Siqueiros, Lehman, Kadish, [Philip] Guston y [Luis] Arenal crearon murales portátiles sobre cemento representando linchamientos y otras atrocidades perpetradas contra los afroamericanos.⁸³

Se trata de obras realizadas para denunciar las injusticias de la sociedad contemporánea. Estas piezas fueron destruidas por la propia policía local una noche antes de la inauguración. A pesar de esta reacción, Guston seguirá creando obra con una fuerte carga política.⁸⁴

Como parte del contexto, es necesario destacar que en 1933 inició el Proyecto de Arte Federal (PAF) como parte de los programas implementados por el New Deal del presidente Franklin Delano Roosevelt para combatir la Depresión. El PAF promovía la realización de murales en diversos edificios de la administración pública y contrataba directamente a los artistas para ello. Miles de pintores estadounidenses participaron en este proyecto. Según Anfam (2002), el PAF “supuso una importante ayuda en las circunstancias difíciles de la Depresión, pero es poco probable que sea responsable de la creación de una vanguardia neoyorquina.”⁸⁵ En general, el PAF prefería la figuración, por lo que en él se reunirán una gran variedad de “los realismos contemporáneos -

⁸¹ Feitelson citado en Haskell (2020). p. 8.

⁸² Haskell (2020). p. 8.

⁸³ *Ibidem.*

⁸⁴ *Ibidem.*

⁸⁵ Anfam (2002). p. 53.

populistas y conservadores como el de Benton o izquierdistas y humanitarios como el de Ben Shahn.⁸⁶

El testimonio de Wil Barnet evidencia que en la década de los treinta se discutía en la Liga en torno a la función del arte en la sociedad, contraponiendo posturas abiertamente de izquierda que establecían un compromiso entre artista y sociedad, con posturas que destacan al individuo y su expresión personal. Barnet se ubica entre quienes piensan que el arte no requiere establecer un compromiso político o social, y que una obra puede ser una “obra maestra” sin estar vinculada directamente a una postura política. Asume así que el arte puede aislarse de su entorno social y que el significado de la obra se construye al margen del contexto. En este debate podemos ver el inicio de una controversia que se enfatizará con el tiempo. Años después esta pugna se manifestará más tajantemente entre figuración y abstracción en los Estados Unidos, en particular con el surgimiento del expresionismo abstracto en los años 1940.⁸⁷

Es interesante destacar que muchos de los artistas posteriormente vinculados al expresionismo abstracto, estudiaron en la Liga de Estudiantes de Nueva York entre 1922 y 1933. Barnett Newman ingresó en 1922, Adolph Gottlieb en 1923,⁸⁸ Mark Rothko asistió brevemente a clases en 1925 con Max Weber y Stuart Davis⁸⁹, David Smith estudió con Jan Matulka en 1926,⁹⁰ Clifford Still participó de la Liga de Estudiantes en el ciclo 1928-1929,⁹¹ James Brooks asistió a la

⁸⁶ *Ibid.* p. 53-54.

⁸⁷ Anfam (2002). p. 53 y ss.

⁸⁸ “The Art Students League of New York” en *The Art Story Modern Art Insight*. Consultado en línea en theartstory.org el 4 de junio de 2017. Información confrontada con la de “Some Prominent Former Students of The Art Students League of New York” en el sitio web de la Liga. Consultado en línea en theartstudentsleague.org el 4 de junio de 2017.

⁸⁹ Anfam (2002). p. 45. Así como www.artstudentsleague.org/legacy. Consultado el 21 de marzo de 2023.

⁹⁰ Anfam (2002). p. 40.

⁹¹ *Ibid.* p. 33.

Liga de 1927 a 1930,⁹² Jackson Pollock ingresó en 1930, para estudiar con Thomas Hart Benton⁹³ y, finalmente, Arshile Gorky también ingresó a la Liga en los treinta.⁹⁴ Al mismo tiempo que estos jóvenes artistas asistían a clases a la Liga de Estudiantes de Arte, Kimon Nicolaides se desempeñaba como docente en ella, impartiendo clases de dibujo. Antes de precisar más sobre el desempeño docente de Kimon Nicolaides, introduzcamos brevemente a este personaje.

Tenemos así que entre 1912 y 1936, que es el periodo en que Kimon Nicolaides se establece en Nueva York, asiste a la Liga de Estudiantes y ejerce la docencia ahí mismo, la escena local es muy diversa y los debates son intensos. La Liga de Estudiantes tiene lazos con algunos de los movimientos más destacados de la época, en particular, con los diversos realismos, a través de John Sloan, quien era miembro fundador de la Sociedad de Artistas Independientes, fundada en 1916, y de Thomas Hart Benton, muralista norteamericano profundamente interesado en la obra de José Clemente Orozco. Pero también con el surgimiento del expresionismo abstracto, a partir de los instructores Jan Matulka y Hans Hofmann, a quienes David Smith y otros reconocen como sus maestros.

1.2. Kimon Nicolaides: un artista entre movimientos

Biografía mínima

Es preciso reiterar, como se mencionó en la introducción, que no existe mucha información acerca de la vida y obra de Kimon Nicolaides. No se han encontrado estudios especializados para atender

⁹² Gladys Shafran Kashdin, *Abstract-expressionism: an analysis of the movement based primarily upon interviews with seven participating artists*. Ph. D. Dissertation, Fine Arts. The Florida State University, 1965. p. 213.

⁹³ Anfam (2002), p. 30.

⁹⁴ Según George McNeil, Stuart Davis organizó en 1930 una exposición de los jóvenes artistas: Gorky, Graham, el propio McNeil, junto con su profesor Jan Matulka. George McNeil entrevistado por Irving Sandler, el 9 de enero de 1968. Publicado en Paul Cummings "The Art Students League. Part II" en *Archives of American Art Journal*, Smithsonian Institution. Vol. 13. Nr. 2. 1973, p. 1.

su trayectoria, ya sea como artista o como docente. En este sentido, aparece como un personaje marginal en la historia del arte norteamericano. Los datos biográficos conocidos provienen de la primera edición de su libro en 1941 y se repetirán idénticos en las ediciones posteriores. Se trata de una narrativa épica, en la que se nos presenta un personaje que debe enfrentar diversos obstáculos antes de lograr su desarrollo como artista. Se relata así que Nicolaides, nacido en Washington, D.C. en 1891, decide convertirse en pintor, a lo que su padre, de ocupación comerciante, se opone. El joven Nicolaides huye de casa y se establece en Nueva York para concretar su deseo de estudiar arte. Sin el apoyo familiar, desempeña diversas actividades para sostenerse económicamente. Finalmente, su padre acepta pagar su formación en la *Art Students' League* de Nueva York, donde estudiará con George Bridgman, Kenneth Hayes Miller y John Sloan.⁹⁵

Otras fuentes, también lo ubican como alumno de Robert Henri, el líder del Grupo de los Ocho.⁹⁶ Según Collins (1997), Nicolaides estudió pintura con Miller y asistió a los cursos de anatomía y estudio de paños bajo la instrucción de George Bridgman. Aunque no se establecen las fechas exactas en las que Nicolaides estuvo inscrito en la *Art Students' League* de Nueva York, es posible estimar que fue entre 1912 y 1917. Por otro lado, según Collins (1997), al concluir la Primera Guerra Mundial, Nicolaides regresaría a continuar sus estudios en la Liga, alrededor de 1920.⁹⁷

Cuando en 1917, Estados Unidos ingresa a la Primera Guerra Mundial, Nicolaides se enlistó como voluntario en el Cuerpo de Camuflaje y sirvió en Francia a lo largo de un año, lo que le mereció una distinción.⁹⁸ En la guerra, Nicolaides tenía entre sus tareas el estudio de “geographical contour maps”,⁹⁹ es decir, mapas que describían la geografía del territorio a través del contorno, “lo

⁹⁵ Nicolaides (2014) solapa interior.

⁹⁶ Collins, M. (1997). p. 176.

⁹⁷ *Ibidem.*

⁹⁸ Nicolaides (2014), solapa interior.

⁹⁹ *Ibidem.*

que resultó su introducción al concepto de ‘contorno’, que constituye el Ejercicio 1 de este libro.”¹⁰⁰ De este modo, el concepto de “contorno”, tal como lo desarrolla en el libro, tendría una relación directa con el dibujo de mapas descriptivos de un territorio, aprendido y desarrollado en un contexto de guerra. Según lo describe Nicolaidis, el dibujo de contorno implica recorrer con la mirada la superficie del cuerpo o del objeto dibujado, concentrando la mirada en un punto que se va desplazando y registrando este desplazamiento a partir de un movimiento equivalente a través del lápiz que se mueve sobre el papel. Se trata de imaginar que tocamos y recorremos la figura o el objeto con la punta del lápiz. El contorno se acerca mucho a una noción de relieve de un territorio, en la que el cuerpo humano a dibujar se convierte en dicho territorio.

Terminada la Primera Guerra Mundial, Nicolaidis regresó a continuar sus estudios en la Liga. En este periodo tomó clases con John Sloan y Robert Henri. Con Henri estudió pintura; mientras que con Sloan tomó cursos tanto de dibujo como de pintura.¹⁰¹ Entre 1922 y 1923 estuvo una temporada en París, donde realizó su primera exposición individual en la “famosa” galería Bernheim-Jeune.¹⁰² Al regresar a Nueva York, en 1923, Nicolaidis se incorpora como instructor de la Art Students’ League. En el libro se señala que “se convirtió, como indica el Art Digest, en un segundo padre de los cientos de estudiantes que desfilaron por su clase en la Art Students’ League de Nueva York”.¹⁰³

Kimon Nicolaidis impartió clases en la Art Students’ League de 1923 hasta su sorpresiva muerte en 1938, a los 47 años de edad. Como instructor de la Liga, convivió con muchos de los profesores mencionados en el apartado anterior. Junto con él, también eran profesores Thomas

¹⁰⁰ *Ibidem.*

¹⁰¹ Collins (1997), p. 176.

¹⁰² Es interesante señalar que en esta misma galería había expuesto Diego Rivera en 1913, con el Groupe Libre. Laura Moure Cecchini (2021). p. 253.

¹⁰³ Nicolaidis (2014) solapa interior.

Hart Benton y Max Weber, así como sus anteriores maestros Robert Henri, John Sloan, Kenneth Hayes Miller y George Bellows. Entre los instructores se encontraban también, en la década de 1930, artistas interesados en el arte moderno europeo –en particular en autores como Paul Klee y Wassily Kandinsky, pero también en movimientos como el expresionismo alemán y el cubismo. Entre ellos, estaban los ya mencionados Vaclav Vytlačil, Jan Matulka, Stuart Davis, Hans Hofmann, e incluso el propio George Grosz, quien en 1933 inició su presencia intermitente como maestro de la Liga de Estudiantes.¹⁰⁴ El artista George McNeil recuerda así las enseñanzas de algunos de estos docentes:

Cuando Matulka enseñaba, lo hacía formalmente. Impartía clases de dibujo de figura humana, un tipo de figura humana estilo Picasso, del periodo escultural de dibujos de Picasso. [...] Pero Vytlačil tenía un entendimiento más estructural del arte moderno y particularmente de la abstracción. Matulka era más apreciado. Pero realmente yo hice dibujos muy realistas cuando trabajé con Matulka, unos dibujos con un fuerte parecido a estatuas.¹⁰⁵

Por su parte, Irving Sandler afirma que David Smith reconoce en Matulka al profesor que lo introdujo y lo hizo interesarse por el arte moderno.¹⁰⁶ Will Barnet, también estudiante de la Liga en esas fechas, dice al respecto de Hofmann:

Hofmann tomaba la figura y la cortaba en sus planos principales. Entonces, recuerdo que algunos estudiantes de la Liga decían: ‘No hay nada nuevo en ello. No hay nada moderno en este proceder. Es justamente como el dibujo tradicional en el que se estructura la figura a partir de planos básicos.’ Y había algo de verdad en ello.¹⁰⁷

¹⁰⁴ Paul Cummings. “The Art Students League. Part II” en *Archives of American Art Journal*, Smithsonian Institution. Vol. 13. Nr. 2. 1973, p. 1.

¹⁰⁵ George McNeil entrevistado por Irving Sandler en Cummings “The Art Students League. Part II” en *Archives of American Art Journal*, Smithsonian Institution. Vol. 13. Nr. 2. 1973, p. 2. La cita original dice: “So that when Matulka taught he was teaching formally. He taught figure drawing, a kind of Picassoesque –that sculptural period of figure drawing. [...] But Vytlačil had more of a structural understanding of modern art and particularly of abstraction. And Matulka had more of an appreciation. But really I made quite realistic drawings when I was working with Matulka, these strong statuesque type of drawings.”

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ *Ibidem*. La cita original dice: “Hofmann took the figure and broke it down into its main planes. So I remember that some students at the League were able to say, ‘There’s nothing new about this. There’s nothing modern about this. It’s just like traditional drawing where he has sort of structuralized or structured the figure into basic planes.’ And there was some truth in this.”

Asimismo, Barnet recuerda el ambiente de la Liga:

La Liga estaba conformada por muchas personas asociadas a Kenneth Hayes Miller, quien más o menos dominaba la Liga. Era un hombre notable. Debo decir esto sobre Miller. Era un hombre del Renacimiento y creo que había aspectos muy loables en sus ideas y su enseñanza. Y Nicolaides enseñaba dibujo entonces, pero yo sentía que podía dibujar mucho mejor que él, por lo que no vi ninguna razón para estudiar con él.¹⁰⁸

Tanto William Barnet como George McNeil se convirtieron en profesores de la Liga, en una costumbre propia de la institución, que invita a sus estudiantes a impartir clases. Cummings plantea que las prácticas de enseñanza de la Liga se desarrollan y mantienen a través de sus instructores. Asimismo dice que en la Liga: “No sólo hay un sentido de continuidad, sino una conciencia del honor que implica ser invitado a enseñar en la Liga, una actitud que se ha heredado desde la fundación de la escuela hasta la actualidad.”¹⁰⁹ William Barnet recuerda que en sus primeros años como profesor en la Liga, a finales de la década de 1930, tenía la sensación de estar presentando por primera vez el arte moderno a sus alumnos:

Yo daba conferencias sobre Kandinsky y Klee. Hice mucho para aumentar el interés en el arte contemporáneo. Aunque estos hombres ya eran aceptados en Europa, aún no eran completamente aceptados en Nueva York. [...] Me embargaba este sentimiento de estar haciendo algo completamente nuevo y experimental. Sentía que había descubierto un nuevo y fresco punto de vista en lo que respecta al concepto y me dedicaba a compartir estas ideas en mis clases en la Liga y así influí en muchos de los jóvenes pintores actuales.¹¹⁰

¹⁰⁸ Will Barnet entrevistado por Paul Cummings, el 9 de enero de 1968. En Cummings. “The Art Students League. Part II” en *Archives of American Art Journal*, Smithsonian Institution. Vol. 13. Nr. 2. 1973. p. 2. La cita original dice: “The League was made up of many people associated with Kenneth Hayes Miller, who more or less dominated the League. He was quite a remarkable man. I must say this about Miller. He was a Renaissance man and I think there were many fine features to his ideas and teaching. And Nicolaides was teaching drawing then but I felt I could draw a lot better than he could so I didn’t see any reason to study with him.”

¹⁰⁹ Paul Cummings ed. “The Art Students League. Part II” en *Archives of American Art Journal*, Smithsonian Institution. Vol. 13. Nr. 2. 1973, p. 18. La cita original dice: “to teach at the League, an attitude which has carried down from the founding of the school to the present day.”

¹¹⁰ Will Barnet entrevistado por Paul Cummings, el 9 de enero de 1968. En Cummings. “The Art Students League. Part II” en *Archives of American Art Journal*, Smithsonian Institution. Vol. 13. Nr. 2. 1973. p. 4. La cita original dice: “I lectured on Kandinsky and Klee. I did a lot to arouse interest in contemporary work. Even though these men were already being accepted in Europe they weren’t quite accepted in New York. [...] There was this feeling of doing something brand new

Considerando que estos debates en torno al arte moderno europeo habían estado presentes desde los tempranos 1910, tanto en la galería *291* como en la *Modern Gallery* de Marius de Zayas, así como en las publicaciones que Stieglitz y de Zayas editaban (como la revista *291*), esta referencia a la promoción de Kandinsky y Klee en los años 1930 parece bastante tardía. Ello indica que tomó cerca de dos décadas empezar a discutir el arte moderno europeo abiertamente entre los asistentes a la Liga de Estudiantes de Arte.

Tanto Barnett como McNeil son maestros contemporáneos a Nicolaidis, aunque más jóvenes que él. En sus relatos se puede apreciar esta convivencia entre diferentes visiones en torno al arte, desde las herederas de la Ashcan School, hasta las visiones ultra-modernas, como las llamaba John Sloan,¹¹¹ pasando por el realismo, el compromiso social, el expresionismo, el precisionismo y el arte popular norteamericano. Me interesa ubicar la enseñanza de Nicolaidis en este contexto tan variado que caracterizaba a la Liga. A juzgar por su libro, que analizaré más adelante en este capítulo, su enfoque no era el de la clase de dibujo académica (preocupada por la proporción, la anatomía y la composición), como aún se impartían en esta institución,¹¹² pero tampoco se ubica del lado de las vanguardias europeas conocidas entonces en Estados Unidos, a saber: cubismo, expresionismo alemán, abstraccionismo de Picabia, Klee, Kandinsky. Sin embargo, y como destacaré más adelante,

and experimental. I felt that I had discovered a fresh point of view as far as concept was concerned and I taught these ideas at the League and influenced many of the young painters today.”

¹¹¹ John Sloan, *Gist of Art*, p. 44 y ss.

¹¹² Por ejemplo, Robert Beverly Hale dice que en 1942 se convirtió en instructor de la liga, impartiendo la clase de anatomía a partir del fallecimiento de George Bridgman. Dice Hale que su clase, más que de anatomía, es una clase de dibujo tradicional. Y la anatomía es parte de los elementos del dibujo tradicional. Cummings “The Art Students League. Part II” en *Archives of American Art Journal*, Smithsonian Institution. Vol. 13. Nr. 2. 1973. p. 8. La cita original dice: “I don’t actually teach anatomy. I teach straightforward traditional drawing; that’s what I teach. Anatomy, as you know, is but one of the elements of traditional drawing. So I really teach them about life and line and mass and form and planes and perspective and anatomy, which is one of those elements, you might say. I still do that course.”

su propuesta docente se acerca a la síntesis radical de la propuesta de Marius de Zayas. Es innegable que los planteamientos de Nicolaidis enlazan en cierta medida con la enseñanza académica, al referir ejercicios típicos de ese modelo, como son: el estudio de las telas, el de la anatomía y la copia de grandes maestros. Lo interesante es que todos estos asuntos aparecen de forma tardía en su libro, en lugar de surgir como lecciones básicas, es decir, como fundamentos. Sin embargo, las referencias a la experiencia en el dibujo parecen novedosas dentro de este contexto y provienen, según William Collins, de su maestro Kenneth Hayes Miller, quien era parte del grupo más conservador y académico de la escuela. Por otro lado, su reflexión en torno al tacto y a las sensaciones, lo vinculan a las ideas de William James prevalentes en la época, las cuales incluso traslucen en muchos de los planteamientos que hacía la crítica de arte en relación a la obra de Picasso de la década de 1910. Como ejemplo, podemos recordar la frase: “Resulta imposible no tocar la pintura de Picasso” que un crítico escribió en torno a la exposición en la *291* en 1915.¹¹³ Finalmente, su abordaje de lo que él denomina “el elemento subjetivo” en el arte, así como su interés por el proceso de simplificación de la forma, lo vinculan de cierta manera al ejercicio de caricaturización propuesto por Marius de Zayas y presentado en muchas de sus obras. Todo este entramado de vínculos y referencias será abordado más adelante, al momento de analizar el libro que preparó durante sus años como docente. Pero, antes de reflexionar sobre su planteamiento pedagógico, es necesario precisar cuál era la participación de Nicolaidis como artista en las décadas de 1920 y 1930, y en particular, cómo era su obra.

Exposiciones de Nicolaidis

¹¹³ *The New York Times*, diciembre 1915, citado en De Zayas (2005). p. 100.

Los datos biográficos que acompañan el libro, destacan dos exposiciones individuales de Nicolaides; una en París y otra en Nueva York. Se narra así que Nicolaides tuvo su primera exposición individual en 1923 en la galería *Bernheim Jeune*, en París.¹¹⁴ Y que de regreso a Nueva York, realizó su primera exposición en el viejo *Whitney Studio Club* (hoy, Museo Whitney).¹¹⁵ Nicolaides presentó las mismas obras en ambas exposiciones, las cuales fueron reseñadas en el periódico *The Art News*, publicado en Nueva York. El diario se refiere a la obra de Nicolaides como una pintura modernista, influida por el arte francés. Se dice así que: “las figuras se colocan en el paisaje para deleitar al ojo con colores que se combinan armónicamente.”¹¹⁶ Según el periódico, estas sutiles armonías recuerdan, sobre todo, a Odilon Redon. La obra de Nicolaides destaca por su armonía y sentido del orden, pero también por cierta tendencia al misticismo, a buscar cómo en el mundo exterior se revela y expresa el mundo espiritual.¹¹⁷ Con un texto más extenso, se refiere la exposición en el Whitney. La reseña, publicada el 10 de noviembre de 1923, ocupa media columna del periódico, bajo el título: “Nicolaides muestra obra modernista”, y el subtítulo: “Pintor americano de descendencia griega e irlandesa muestra la influencia de los pintores franceses modernos”¹¹⁸ (fig. 17). En ella se señala que este joven artista estudió en el Corcoran y en la Academia de Pennsylvania, lo que considera “tiempo perdido” de acuerdo al catálogo de la exposición francesa (llama la atención

¹¹⁴ Nicolaides (1997) solapa interior. La cita original dice: “After a period of work in Paris (1922-1923) he was given his first one-man show by the famous Bernheim Jeune gallery there.”

¹¹⁵ *Ibidem*. Es interesante señalar que, de acuerdo a la cronología de arte mexicano que hace Alejandro Ugalde, unos meses después de la exposición de Nicolaides, se presentó en el Whitney Studio Club una exposición colectiva de José Clemente Orozco, Luis Hidalgo y Miguel Covarrubias. Alejandro Ugalde (2003). p. 490.

¹¹⁶ Reseña firmada por H.S.C. en *The Art News*. Vol. 21. No. 35. New York: *The Art News*, June 9, 1923. p. 6-7.

¹¹⁷ *Ibidem*.

¹¹⁸ El título original es: “Nicolaides shows modernist work. American Painter of Greek-Irish Descent influenced by Modern French.” New York: *The Art News*, Saturday, November 10, 1923, p. 7. Descargado de la URL de JSTOR: <https://www.jstor.org/stable/25591319> el 9 de enero de 2021.

que no se mencione, entre sus estudios, su tiempo en la Liga de Estudiantes de Arte de Nueva York). Entre sus ideales como pintores están Cézanne, Matisse, Picasso y Derain. El texto finaliza destacando las acuarelas por sobre las pinturas al óleo, reconociendo que deleitan la mirada con amplias áreas de color: “No confunden. Su organización muestra gran calma y cálculo. Sin embargo todos los rastros de deliberación han sido borrados del resultado. Aparecen como espontáneas y sensibles.”¹¹⁹

En 1923, sin duda, Cézanne, Matisse, Picasso y Derain eran artistas ampliamente reconocidos entre el público norteamericano. Nicolaidis pudo haber entrado en contacto con sus obras en los tempranos 1910s en la galería *291*,¹²⁰ o bien en el Armory Show de 1913, donde además se presentaron 70 obras de Odilon Redon,¹²¹ quien también se refiere como una influencia en el joven Kimon Nicolaidis. Esta obra temprana de Nicolaidis se caracteriza por una “simplificación moderna”, señala la prensa norteamericana.¹²²

Las referencias a lo moderno, la simplificación, la impresión, la emoción, el análisis, el misticismo, o lo espiritual son comunes en la prensa de la época, y en este caso aparecen vinculadas a Nicolaidis. Críticos y escritores están buscando una manera de explicar un conjunto de obras

¹¹⁹ La cita original dice: “They do not confuse. A great deal of calm calculation has entered into their organization, but all traces of this are erased from the result. They seem all feeling, sensitive and spontaneous.” *Ibidem*.

¹²⁰ En la *291* se presentaron obras de estos cuatro artistas. Antonio Saborit, “Vida y tiempo de Marius de Zayas. El caricaturista que llevó el arte moderno a Nueva York”. Conferencia presentada en el Museo de Arte de Buenos Aires. Buenos Aires: Malba, 17 de febrero 2022. Consultado en línea el 30 de abril 2022 en:

<https://www.malba.org.ar/evento/conferencia-magistral-vida-y-tiempos-de-marius-de-zayas-el-mexicano-que-llevo-el-arte-moderno-a-nueva-york/>

¹²¹ Sarah Begley (2013), “The Show That Changed the World” en *Newsweek*, Global ed. New York. Tomo 161, No. 34 (sept. 27, 2013), 1.

¹²² La frase proviene de una reseña de la obra de Nicolaidis en 1921. La cita original dice: “Mr. Nicolaidis has had a thoroughly academic training, exemplified in some of his earlier sketches of trees, but his later work is characterized by modern simplification. The modeling of flesh and the action of muscle under the flesh are subjects with which he successfully employs the freer method.” *American Art News*, vol. XX. No. 8. New York, December 3, 1921. p. 12.

artísticas que aún conservan referencias figurativas pero que claramente se alejan del interés por construir una imagen realista o naturalista. Desde la década de 1910 están estos términos en juego, por ejemplo, en la reflexión que hace Marius de Zayas en torno a la obra de Pablo Picasso:

Picasso procura producir en sus obras una impresión, más bien que por el asunto, por la manera en que éstos han sido interpretados por él. Recibe una impresión directamente de la naturaleza exterior, la analiza, la desarrolla, la traduce, por decirlo así, y después la ejecuta en su estilo particular, con el propósito de que el cuadro resulte el equivalente pictórico de la emoción que le produjo la naturaleza; entiéndase bien de la emoción.¹²³

Regresando a la obra de Kimon Nicolaidis, es posible señalar que a la fecha, el Museo Whitney alberga en su colección permanente dos de sus obras. Una de ellas, *Two Heads* (fig. 18), proviene de este periodo. Vemos aquí la simplificación y el análisis, como los plantea en su libro, así como la transparencia y la luz. No es una obra opaca, sino luminosa, que vincula estrechamente pintura y dibujo. Por su parte, el Museo de Brooklyn también obtuvo para su colección una obra de Nicolaidis.¹²⁴

La revisión hemerográfica ha permitido ubicar algunas otras muestras de Kimon Nicolaidis, pero con escasos comentarios de la crítica de arte. Por otro lado, se tiene registrada en 1932 la participación de Nicolaidis en una exposición colectiva que mostraba murales de pintores y fotógrafos estadounidenses en el Museo de Arte Moderno de Nueva York, en sus instalaciones del 11 West 53rd Street (fig. 19). Ésta es la exposición más relevante en la trayectoria hasta ahora conocida de Kimon Nicolaidis. Concebida para mostrar las capacidades de los artistas estadounidenses en términos de obra de gran formato, la exposición estuvo envuelta en varios

¹²³ Marius de Zayas (2005). p. 97.

¹²⁴ En 1967 el Museo de Brooklyn recibió como regalo de Stein Monroe, la obra de Kimon Nicolaidis, *Head of a Woman*, dibujo a lápiz de ca. 1930, catalogado como 67.21. De acuerdo con el documento "The Brooklyn Museum Annual, 1967-1968", Vol. 9. 1967-1968. p. 141. Descargado de la URL de JSTOR: <https://www.jstor.org/stable/26457538> el 9 de enero de 2021.

escándalos desde su concepción. Se trata de la exposición intitolada *Murals by American Painters and Photographers*, inaugurada en mayo de 1932 en el MoMA.

Recientemente, la curadora Barbara Haskell aborda este episodio de la historia del arte norteamericano en su texto para la exposición de 2020 intitolada *Vida Americana: Muralists Remake American Art 1925-1945*. Haskell narra que el origen de la muestra de 1932 está vinculado a la noticia que se difundió, a principios de ese año, de que los edificios en construcción del Rockefeller Center, programados para abrir a finales del año, serían decorados con murales encargados a Diego Rivera, así como al artista español José María Sert. La noticia desencadenó una serie de protestas contra “el hecho de que se asignaran encargos de semejante magnitud a dos extranjeros mientras los artistas estadounidenses luchaban por sobrevivir la Depresión.”¹²⁵ Según Haskell, fue justamente un profesor de la Liga de Estudiantes de Arte, quien lideró el ataque a esta comisión. Se trata de John Sloan, quien publicó una carta formal de protesta en el *Brooklyn Eagle*.¹²⁶ La carta decía que “para apaciguar las hostilidades, el Comité Asesor Junior del Museum of Modern Art, presidido por Nelson Rockefeller, anunció que patrocinaría una exposición de diseño para murales creados por artistas estadounidenses sobre el tema del ‘mundo de la posguerra’.”¹²⁷

El boletín de prensa del MoMA, fechado el 1º de febrero de 1932, presentaba así la exposición:

Cuarenta y cuatro pintores americanos se encuentran trabajando actualmente en paneles de gran formato y en pequeños bocetos para expresar sus ideas en torno a la decoración mural. Todo ello para la exposición mural que abrirá en la nueva sede del Museo de Arte Moderno en el No. 11 de la calle Oeste 53. [...] Todos son americanos de nacimiento o bien tienen la ciudadanía estadounidense.¹²⁸

¹²⁵ Haskell (2020). p. 9.

¹²⁶ *Ibidem*.

¹²⁷ *Ibid.* p. 9-10.

¹²⁸ Mientras que el comunicado de prensa refiere 44 artistas, el texto del catálogo de la exposición menciona 65 artistas participantes en la exposición. Sin embargo, el catálogo presenta a 35 pintores y 12 fotógrafos, lo que haría un total de 47 artistas. Es posible que algunos artistas invitados hayan declinado la participación en el proyecto. MoMA. “Press release. Exhibition of Mural Paintings by

La premisa de la exposición era que la pintura mural en los Estados Unidos no había tenido la oportunidad de afirmarse a sí misma. El MoMA plantea que la mayoría de los murales estadounidenses habían estado a cargo de pintores académicos, herederos del pintor simbolista francés Puvis de Chavannes (1824-1898). Se afirma así que los únicos dos artistas no académicos, que habían desarrollado pintura mural en los Estados Unidos eran: Thomas Hart Benton (1889-1975), en la *New School for Social Research* en Nueva York (mural realizado en 1930-1931), y Boardman Robinson¹²⁹ (1876-1952), en la tienda departamental Kaufmann en Pittsburg (mural realizado en 1927-1930).¹³⁰ En este contexto, la exposición se plantea ofrecer a los jóvenes arquitectos un panorama de lo que pueden realizar los artistas norteamericanos en el campo de pintura mural. De este modo se pretende, al menos, sentar las bases de un nuevo interés en la decoración mural, sobre todo entre los artistas más jóvenes, cuyos estilos y técnicas resultan completamente diversos. En general, los pintores seleccionados eran pintores de caballete, quienes aún no habían tenido la oportunidad de presentar sus ideas en gran formato. Las razones para la muestra se explican así, en palabras de su curador, Lincoln Kirstein:

Demasiado frecuentemente en los últimos años los arquitectos americanos han tenido escasas fuentes para ubicar a pintores murales' dice el Sr. Kirstein. 'El resultado es que la decoración mural ha estado en las manos de un grupo muy pequeño de pintores académicos.

American Artists announced by Museum of Modern Art", p.1. 27 marzo 1932. Descargado de www.moma.org/calendar/exhibitions/2045 La cita original dice: "Forty-four American painters are now at work on large panels and small sketches, expressing their ideas of wall decoration, for the mural exhibition which will open the new home of the Museum of Modern Art at 11 West Fifty-third Street. [...] All are American born, or hold United States citizenship papers."

¹²⁹ Robinson también fue instructor en la Liga de Estudiantes de Nueva York, primero de 1916 a 1922 y, posteriormente de 1924 a 1930. Previamente, en 1901, intentó establecer la *San Francisco Art Students' League*. Información derivada de www.modernistwest.com/boardman-robinson. Consultado en línea el 19 de enero de 2023.

¹³⁰ MoMA. *Murals by American Painters and Photographers*. Catálogo de la exposición homónima. Nueva York: MoMA, mayo, 1932. p. 9.

Recientemente, el gran interés hacia México nos ha traído los nombres de Rivera, Orozco y Charlot, y encontramos en sus enormes logros una nueva esperanza.¹³¹

El director del museo, Alfred H. Barr, Jr., plantea que esta exhibición marca una innovación importante en el programa del MoMA, pues ningún otro museo ha intentado reunir un grupo tan amplio de murales para que el público pueda compararlos entre sí.¹³² El boletín concluye con la siguiente reflexión:

La necesidad de presentar esta exposición se mostró urgente debido al problema que enfrentan los arquitectos del Centro Rockefeller. Después de que el Museo de Arte Moderno había iniciado planes para esta exposición mural, artistas de Nueva York protestaron en contra del rumor de que se había elegido a artistas extranjeros para realizar los murales del Centro Rockefeller. Mientras que el Museo no toma partido en esta controversia, sí cree que los artistas americanos de características menos académicas no han tenido una oportunidad para mostrar sus posibilidades como pintores murales.¹³³

Por otro lado, Haskell plantea que la exposición se percibió como una suerte de “audición para el Rockefeller Center”, “lo cual fue un desastre”.¹³⁴ El curador, Lincoln Kirstein, pidió a los artistas: “que presentaran una pintura a gran escala y tres estudios a pequeña escala y les dio sólo diez semanas para prepararlos; las obras presentadas fueron, en gran medida, decepcionantes.”¹³⁵ La

¹³¹ MoMA. “Press release. Exhibition of Mural Paintings by American Artists announced by Museum of Modern Art”. 27 marzo 1932. Descargado de: www.moma.org. La cita original dice: “Too often in the last few years American architects have been at a loss to know where to turn for mural painters,’ says Mr. Kirstein. ‘As a result mural decoration has been for the most part in the hands of a limited group of academic painters. Recently, great interest in Mexico and the west have brought the names of Rivera, Orozco and Charlot before us and we find in their large achievements new hope.”

¹³² *Ibid*, p. 3. La cita original dice: “So far as I know no museum has ever attempted to assemble such a comprehensive group of large murals so that the public may have a chance to make comparisons.”

¹³³ *Ibid*, p. 2. La cita original dice: “The need for such an exhibition was made urgent by the problem confronting the architects of Rockefeller Center. After the Museum of Modern Art had begun plans for the mural show, artists in New York protested against the rumored choice of foreign artists for painting murals in Rockefeller Center. While the Museum does not take sides in this controversy, it does believe that American artists of less academic characteristics have not had a fair opportunity to display their possibilities as mural painters.”

¹³⁴ Barbara Haskell (2020), p. 10

¹³⁵ *Ibidem*

exposición se inauguró el 8 de mayo de 1932 y tuvo muy mala recepción por parte de la prensa. Las obras fueron calificadas como “‘incoherentes’, ‘ineptas’ y cosas peores,” dice Haskell.¹³⁶

Más allá de la sentencia de Haskell, un análisis del documento publicado por el propio museo para dar cuenta de la exposición, nos permitirá identificar en qué terminos se dio la discusión en su momento, y qué asuntos fueron abordados en relación al posible desarrollo de un movimiento muralista norteamericano, las características que debía tener y los temas que se esperaba que tratase. El MoMA publicó un catálogo en el que aparecen 35 pintores y 12 fotógrafos participantes de la exposición y se reproduce la mayoría de las obras presentadas. Algunos pintores aparecen referidos únicamente a partir de su nombre, su biografía y el título de la obra presentada, pero sin la imagen correspondiente. Debido a la premura de la convocatoria, es posible imaginar que se trata de obras que no estuvieron terminadas al momento de las tomas fotográficas para el catálogo. Ello evidencia la prisa con la que se realizó la exposición y las obras mismas. Asimismo, es de destacar que los dos boletines de prensa, fechados el 1º de febrero y el 27 de marzo de 1932, hablan exclusivamente de pintores invitados y pinturas murales. En ninguno de ellos se menciona la participación de fotógrafos y la realización de fotomurales, los cuales sí formaron parte de la exposición. Esto implicaría que la decisión de incluir fotomurales fue posterior al planteamiento original y posiblemente derivado de algunas cancelaciones por parte de los pintores. Se puede suponer asimismo, que los fotógrafos tuvieron menos tiempo que los pintores para integrar sus propuestas.

El catálogo de la exposición incluye tres textos: una presentación firmada en conjunto por el presidente del Comité Asesor, Nelson Rockefeller, y el director de la exposición, Lincoln Kirsten; el texto “Pintura Mural” del curador Lincoln Kirsten y otro texto, intitulado “Fotomurales”, firmado por Julien Levy, dedicado a las propuestas fotográfica que forman parte de la muestra.

¹³⁶ *ibídem*

El texto de presentación refiere que la exposición se realizó “estimulada en parte por el logro mexicano, en parte por la reciente controversia y la oportunidad actual,” todo lo cual ha aumentado asombrosamente el interés de los Estados Unidos en la decoración mural.¹³⁷ En este sentido la exposición se organiza “para fomentar este interés y dar posibilidades a los artistas americanos de realizar este medio de expresión artística.” En este sentido, el mural se refiere siempre como un tipo de decoración. Aparece así como un género pictórico, una forma de materializar sus diversos intereses personales, pero no como un proyecto cultural nacional, como lo era el muralismo mexicano. Se evidencia el interés por “el logro mexicano”, pero se le analiza desde un punto de vista enteramente formal y técnico. No hay referencia alguna al proyecto educativo mexicano vinculado al muralismo, ni al proyecto político y cultural que implicaba. En cambio, se aborda la pintura mural como un asunto meramente decorativo. Pareciera que simplemente se busca aprovechar un mercado en ciernes: “las posibilidades para embellecer futuros edificios americanos a través de un mayor uso de decoración mural.”¹³⁸ Se trata únicamente de pintar sobre un nuevo soporte: el muro.

La presentación hace explícita las condiciones de la participación de los artistas. Se establece así que se escogió a cierto número de pintores y fotógrafos de Estados Unidos que, en general, no habían realizado diseños murales y “se les solicitó diseñar una composición horizontal en tres partes”. El estudio debía ser de un tamaño total de 21 pulgadas de alto por 4 pies de largo, equivalentes a 53.5x122cm. También se les solicitó realizar una sección del estudio a tamaño real, es decir en una superficie de 7x4 pies, esto es, de 213x122cm aproximadamente. Se trata de un tamaño discreto, nada comparable con las extensas superficies que caracterizaron al movimiento muralista mexicano. Por otro lado, las piezas se consideran murales móviles y no se les solicita

¹³⁷ MoMA. *Murals by American Painters and Photographers*. Catálogo de la exposición homónima. Mayo, 1932. P. 5

¹³⁸ *Ibidem*

ningún tipo de interacción con la arquitectura. Pareciera que el Comité del MoMa considera que los murales no establecen una relación significativa con su entorno. Todo esto se presentaba como una oportunidad de “acercar las condiciones a lo que implicaría una comisión real”. En relación a la temática, se les solicitó abordar algún aspecto del mundo de pos-guerra (The Post-War World). Estamos en 1932 y las secuelas de la Primera Guerra Mundial siguen vigentes. Sobre eso debían reflexionar los artistas. Ninguna otra restricción: “El tema, la interpretación del mismo y la técnica son absolutamente decisión del artista.”¹³⁹

El texto del curador, Lincoln Kirsten, hace una suerte de historia mínima de la pintura mural, la cual rastrea sus orígenes a las pinturas prehistóricas de las cuevas de Altamira, aunque reconoce que la “intención y función de la pintura mural ha cambiado constantemente.” Sugiere una suerte de continuidad en la decoración de paredes desde las cuevas de Altamira hasta el muralismo mexicano, pasando por artistas del Renacimiento italiano. Refiere así tanto a Ghirlandaio como a Diego Rivera, calificando a ambos pintores como “académicos”, pues su trabajo corresponde a ciertos presupuestos de competencia, fórmulas y rigidez un tanto abstracta.¹⁴⁰ Según Kirsten, cada nuevo panel realizado por ellos se aborda de la misma manera inteligente y habilidosa, sin tomar riesgos que pudieran producir un ‘fracaso brillante.’¹⁴¹ De nuevo, aparece la idea de la pintura mural como una obra independiente de su arquitectura. Como ejemplos exitosos de murales norteamericanos, Kirsten menciona las obras referidas en el boletín de prensa: el mural de Thomas Benton en la *New School for Social Research* y el de Boardman Robinson en la tienda

¹³⁹ *Ibidem*. Traducción mía. La cita original dice: “The subject matter, its interpretation and the technique used are entirely the artist’s own choice.”

¹⁴⁰ La cita original dice: “Ghirlandajo was academic and so is Rivera, insomuch as every piece of their work conforms to a more or less presupposed attitude of competent, formularized an rather abstracted rigidity.” *Ibid*, p. 9

¹⁴¹ Museum of Modern Art. *Murals by American painters and photographers*. Catálogo de la exposición homónima presentada en mayo de 1932. New York: The Museum of Modern Art, 1932. p. 9. Consultable en: www.moma.org/calendar/exhibitions/2045

departamental Kaufmann en Pittsburg. Cabe señalar que ninguno de estos artistas es parte de la exhibición, pues, a decir del museo, se trata de dar oportunidad a otros pintores para que se ejerciten en la práctica de la pintura mural. Finalmente, Kirsten refiere un problema iconográfico, que quizás ha impedido el desarrollo del muralismo estadounidense. Dice así que “México tiene la ventaja de contar con una leyenda religiosa rica que involucra los aztecas, la Conquista y las revoluciones socialistas, a partir de la cual derivar imágenes.”¹⁴² En cambio, los artistas estadounidenses carecen de un equivalente a esta historia épica, por lo que su repertorio de imágenes no tiene dicha complejidad.

El tercer texto del catálogo se intitula simplemente “Foto-murales” y está a cargo de Julien Levy. En él se refiere que los fotógrafos fueron invitados sólo tres semanas antes de la entrega final de los bocetos, por lo que trabajaron con un tiempo sumamente limitado, pero también a un costo de ejecución mínimo. Levy señala la eficacia de los fotomurales, y refiere que el medio fotográfico puede satisfacer los tres requisitos de las construcciones modernas: velocidad, economía y flexibilidad.¹⁴³ Levy considera que los fotomurales son posibles apenas recientemente debido al avance técnico, que ha logrado perfeccionar las posibilidades de sensibilizar el papel fotográfico en amplias hojas. La historia de los fotomurales repite la historia de la fotografía, primero al servicio del realismo, luego imitando conscientemente a la pintura y las artes gráficas, para finalmente reconocer el medio fotográfico como base de la experiencia y en la actualidad con esta exposición que invita a los fotógrafos a estudiar el nuevo problema y contribuir con sus proyectos.¹⁴⁴ Levy refiere que un

¹⁴² La cita original dice: “Mexico has the advantage of a rich religious legend of Aztec, Conquistador and Socialist revolutions from which to draw.” *Ibidem*.

¹⁴³ *Idem*. p. 11.

¹⁴⁴ La cita original dice: “The history of photo-mural repeats in a condensed span of time the history of photography, first as a primitive in the service of economic realism, then self-consciously imitating painting and the graphic arts; yesterday using the actual photographic medium as basis for expression, and only today in this present exhibition inviting recognized artists in the medium to study the new problem and contribute their projects.” *Ibid*. p. 12.

buen fotomural no es simplemente la ampliación de una foto pequeña, sino que debe reflexionar sobre sus propias dimensiones. Asimismo, plantea el uso del montaje como posibilidad compositiva, aunque existe la posibilidad de que el resultado aparezca arbitrario y desarticulado.

La parte central del catálogo es un amplio apartado dedicado a cada artista y su propuesta. Como mencionamos anteriormente, algunas pinturas murales carecen de reproducción fotográfica, pero esto no sucede con los fotomurales, los cuales se encuentran representados en su totalidad.

Si bien Haskell plantea que la exposición fue un fracaso, a la distancia podemos encontrar aspectos muy interesantes y novedosos en algunas de estas propuestas. En lo que respecta a los fotomurales, podemos señalar las obras *Industria* (fig. 20) de Charles Sheeler (1883-1965) y *Rascacielos* (fig. 21) de Thurman Rotan (1903-1991) como ejemplos contundentes del interés por la ciudad, la modernidad y los cambios vividos por una generación. Es interesante recordar que Sheeler formaba parte del grupo cercano a Stieglitz y de Zayas, y que presentó su obra varias veces en la galería 291. De hecho, Marius de Zayas plantea que “Fue Charles Sheeler quien se encargó de demostrar que el cubismo existe en la naturaleza y que la fotografía es capaz de registrarlo.”¹⁴⁵ En su fotomural *Industria*, presenta tres encuadres cerrados de enormes maquinarias. Las tres fotografías no coinciden para armar una sola composición, sino que cada una aparece como un fragmento de un todo aún mayor, del cual ha sido aislado a través del encuadre fotográfico. La sensación es de inmensidad. El único individuo representado parece diminuto frente a este paisaje industrial, que alude al movimiento, y a una expansión constante. Por su parte, la obra de Rotan es un fotomontaje con muchas imágenes de un mismo rascacielos visto en contrapicado. El efecto es similar: una ciudad en crecimiento constante, ascendente, hasta casi tocar las nubes, completamente saturada, pero

¹⁴⁵ Marius de Zayas (2005). p. 109.

también sumamente ordenada. La composición es simétrica y al centro vemos una toma en contrapicado del edificio. Nos sentimos pequeños, pero extasiados por este paisaje del futuro.

Entre las pinturas murales quisiera destacar las obras de Georgia O’Keeffe (1887-1986) y Henry Billings (1901-1985) Ambos habían estudiado en la Liga de Estudiantes de Arte de Nueva York, al igual que Kimon Nicolaidis.¹⁴⁶ La obra de O’Keeffe se intitula *Manhattan* (fig. 22), y presenta una versión simplificada de diversos edificios. El resultado es una serie de áreas de color plano que contrastan entre sí, llevando la imagen ligeramente hacia la abstracción. Los edificios se nos presentan frontalmente, sin ángulos exagerados para señalar su altura. Hay un sentido de orden y limpieza en esta visión de la ciudad de Nueva York. Por su parte, Billings, propuso la obra *Electricity in Modern Life* (fig. 23). Billings también opta por áreas de color plano, y una simplificación de las formas, pero en vez de representar edificios de la ciudad, nos presenta objetos articulados entre sí, que aluden a torres de electricidad, televisiones, y laboratorios científicos. Ambos artistas también eran cercanos a Alfred Stieglitz y Marius de Zayas. Los trabajos que aquí presentan los muestran cercanos al precisionismo, movimiento artístico del que hablaré más adelante.

He mencionado que según Barbara Haskell, la recepción de la prensa fue negativa. Una reseña de Dorothy Grafly en *The American Magazine of Art*¹⁴⁷ parece confirmarlo:

Si, como se mencionó antes de la apertura del nuevo edificio, la exposición se planeó para mostrar lo que los jóvenes norteamericanos pueden hacer en el campo del muralismo, el resultado es deplorable. Enfrentados a la necesidad de pensar en términos de espacio mural, los potenciales muralistas muestran la raquítica condición de sus intelectos creativos. Caminan por las calles de Nueva York en pánico, en un afán por encontrar una respuesta al problema, a través de comparaciones entre materiales, contrastando viejos

¹⁴⁶ “Some Prominent Former Students of The Art Students League of New York” en el sitio web de la Liga. Consultado en línea en www.theartstudentsleague.org el 4 de junio de 2017.

¹⁴⁷ Dorothy Grafly, “Murals at the Museum of Modern Art”. En *The American Magazine of Art*. Vol. 25. No. 2. Nueva York: *The American Magazine of Art*, agosto 1932. p. 93-102. Descargado de JSTOR, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/23936244>

edificios frente a nuevos, crecimiento de puertos, maquinaria, revueltas, tipos extraños y pesadillas comunistas.¹⁴⁸

Al parecer, no sólo se desató una controversia en torno a la calidad de las obras, sino también a causa de su filiación ideológica. Fue así que hubo álgidas discusiones en torno a las obras de William Gropper, Ben Shahn y Hugo Gellert, las cuales fueron calificadas de comunistas.¹⁴⁹ Seguramente, Grafly tenía a estos artistas en mente cuando se refiere a las “pesadillas comunistas”. El descontento fue tal que el presidente del propio MoMA, Conger Goodyear exigió retirar estas obras. Sin embargo, los artistas fueron respaldados por el resto de los expositores, quienes amenazaron con retirar sus propias obras si sacaban las de sus colegas. Fue así que la muestra se mantuvo en pie.¹⁵⁰

El catálogo de la exposición no incluye reproducciones fotográficas de las obras de Gropper y de Gellert, intituladas *Lucha de clases en America desde la Guerra (Class Struggle in America Since the War)* y *El triunfo de Lenin (The Triumph of Lenin)* respectivamente. En cambio, sí cuenta con un registro completo de la obra de Ben Shahn. Aparece así la reproducción tanto de la composición general, como de la versión en tamaño real de uno de los tres paneles. La obra lleva por título *La pasión de Sacco y Vanzetti* (fig. 24). En esta pieza, Shahn presenta una manifestación de trabajadores, por un lado, y los ataúdes con los cadáveres de Sacco y Vanzetti, por otro. De este modo, el artista llamaba la atención sobre la injusta ejecución que se hizo en 1927 de estos inmigrantes italianos que difundían planteamientos anarquistas entre sus compañeros trabajadores.

¹⁴⁸ *Ibid.* p. 93. La cita original dice: “If, as was noised abroad prior to the opening of the new museum building, the exhibition was planned to show what young Americans can do in the mural field, the result is deplorable. Faced with the necessity to think in terms of wall space, the potential muralists reveal the rusty condition of their creative intellects. In a panic they walk the streets of New York and endeavor to find an answer in materialistic comparisons, old buildings against new, growth of ports, machinery, riots, bizarre types, communistic nightmares.”

¹⁴⁹ Haskell (2020). p. 10.

¹⁵⁰ *Ibidem.*

Haskell destaca que “Rivera escribió elogiosamente sobre la serie de Sacco y Vanzetti de Shahn en 1932 y fue autor del prólogo de la exposición de Shahn en la Downtown Gallery en 1933”.¹⁵¹

Otros pintores mencionados por Grafly en su reseña son: Henry Billings, Thomas La Farge, Edward Biberman, Glenn Coleman, Ernest Fiene, Morris Kantor, Georgia O’Keeffe, Reginald Marsh (fig. 25), Franklin Watkins, James E. Davis y Kimon Nicolaidis. Por otro lado, los fotógrafos referidos por la crítica son: William M. Rittase, Charles Sheeler, Thurman Rotan y Edward Steichen. Según Grafly, resulta incomprensible la ausencia -en una exposición dedicada a obra mural- de los muralistas más reconocidos en EUA. Se refiere a Thomas Benton, Boardman Robinson y William Yarrow.¹⁵² Por su parte, Barbara Haskell menciona que:

A pesar del fiasco del MoMA, la Rockefeller Corporation terminaría encargando a más de 20 artistas estadounidenses la creación de pinturas y esculturas que serían dispersadas por su complejo de catorce edificios, si bien sus encargos más prestigiosos -los de la planta baja del edificio de cincuenta pisos del RCA- serían para Rivera, Sert y el muralista británico Frank Brangwyn.¹⁵³

No se ha encontrado evidencia de que alguna de estas comisiones hayan sido para Nicolaidis. Por su parte, como es de sobra conocido, la obra de Diego Rivera en el Rockefeller Center tuvo un desenlace desafortunado. A partir de la controversia en torno a la inclusión del rostro de Lenin en el mural, y la negativa de Rivera a retirarlo, el 9 de mayo de 1933 el mural fue cubierto, y en febrero del año siguiente fue destruido definitivamente.¹⁵⁴

La reseña de Dorothy Grafly refiere explícitamente la obra de Nicolaidis, por la que muestra interés:

Dos de los murales más exitosos son los de Kimon Nicolaidis y James E. Davis. El primero concibe la vida de Nueva York como un carrusel y dedica tres paneles a la

¹⁵¹ *Ibidem.*

¹⁵² Grafly (1932). p. 96.

¹⁵³ Haskell (2020). p. 10.

¹⁵⁴ Haskell (2020). p. 10.

elaboración de esta idea, con buen ojo para el diseño plano de pared, adecuado para su instalación en un club atlético o de campo.¹⁵⁵

Al parecer, Grafly sugiere su ubicación en un club atlético a partir del referente de la imagen: un carrusel con caballos. Nuevamente, la relación entre pintura mural y arquitectura parece meramente circunstancial. No existe ninguna consideración de que la arquitectura afecte o intervenga en el mural. La propuesta de Kimon Nicolaides (fig. 26) llevaba el largo título de: *Carrusel de Manhattan, una procesión circular de luchadores, neoyorquinos, gangsters, etc. guiados por una banda de jazz*. El boceto a escala presenta una composición que se construye a partir de los tres los paneles. Es decir, Nicolaides concibió los tres paneles como una sola superficie, a diferencia de Billings, O’Keeffe, Shahn e incluso Sheeler, quienes presentan tres encuadres distintos para armar así una composición entrecortada o interrumpida. En el caso de Nicolaides, nos presenta una sola imagen, escena un tanto fantástica: se trata de un enorme carrusel con dos pistas: una interior y otra exterior, las cuales avanzan en sentidos opuestos. Al centro un conjunto de caballos de carrusel avanzan en círculo hacia la izquierda. En la pista más externa, el artista presenta a una diversidad de personajes “citadinos” desfilan en sentido opuesto a los caballos de carrusel. Los personajes aparecen con un alto grado de síntesis, sin rostros definidos, más bien se nos presentan como una suerte de siluetas, figuras humanas esquemáticas, o bien, una serie de maniqués en diferentes actitudes. Cada grupo cuenta con algunos atributos para caracterizarlos. Es así que podemos distinguir la banda de jazz que guía la procesión, pues los personajes portan diferentes instrumentos musicales (tuba, trompeta, guitarra, entre otros). Después de ellos se encuentran los luchadores, a quienes reconocemos por su actitud corporal, levantando un trofeo. A continuación aparecen los

¹⁵⁵ Grafly (1932). p. 101. La cita original dice: “Two of the more successful murals come from Kimon Nicolaides and James E. Davis. The former conceives New York life on a merry-go-round and devotes three panels to the elaboration of this whimsy, with appreciation for flat wall design adequate for installation in an athletic or country club.”

llamados “neoyorquinos”, así como algunas bailarinas y una serie de autos al final de la procesión. Estos personajes (“neoyorquinos”, bailarinas y autos) se ubican en el panel derecho, que es el que Nicolaidis realizó a escala mural, por lo que podemos ver con mayor precisión las formas (fig. 27). Los “neoyorquinos” se representan por tres parejas, cada una conformada por un hombre y una mujer, todos y todas vestidos con abrigo y sombrero. Una cuarta pareja la conforman dos mujeres portando vestidos elegantes, estolas y tacones. Les siguen nueve bailarinas, también con tacones, pero vestidas con mallas, leotardo y falda volada. Ninguna tiene rostro. Detrás de ellas, un grupo de personas con atuendos de la época: sombrero y saco, pero sin el despliegue de elegancia de las parejas referidas como los “neoyorquinos”. Finalmente, alcanzamos a ver cinco automóviles de la época, representados también con un alto grado de síntesis formal. Como se trata de un carrusel, esto es, una pista circular, no existe un inicio o un final del recorrido, pues se avanza sobre la misma pista una y otra vez, por lo que detrás de los autos se encuentran nuevamente los músicos. Sin embargo, el título del mural alude a que la procesión inicia con la banda de jazz, que guía al resto de los personajes. En este sentido, en el panel izquierdo, justo antes de la banda de jazz (lo que equivaldría precisamente al final de la procesión), se ven dos bultos en el suelo que parecen corresponder a cadáveres envueltos y atados con sogas. Estos bultos contrastan fuertemente con el resto de los personajes. Son las únicas presencias horizontales e inmóviles entre el resto de personajes que caminan (de pie y erguidos) por la pista. Un hombre coloca su pierna sobre uno de estos bultos y parece llevar en su mano izquierda una pistola. Puede ser la representación de los gangsters (a los que alude el título) y su forma de deshacerse de los cadáveres. Es una señal de la normalización de la violencia en esos inicios de la década de los 1930. La composición alude un poco al glamour de la ciudad, pero también a una suerte de sinsentido, girar y girar sin llegar a ninguna parte.

El carrusel se encuentra en un espacio sin referentes concretos. No es una ciudad, ni un paisaje. Hay estructuras y gradaciones tonales que refieren figuras geométricas, más o menos sólidas. Es una suerte de espacio abstracto, que alude en cierta medida a la industria y a las chimeneas de las fábricas, o bien a engranes y maquinaria de dimensiones descomunales. El fondo está pintado a través de diversas veladuras, que generan luminosidad, pero también una suerte de transparencia. El escenario aparece también con un alto grado de síntesis, y muy escasos detalles. Hay un poco de esa simplificación que Nicolaidis atribuye al diseño en su libro. Aparecen algunas formas básicas, sobre todo cilindros, círculos, óvalos, conos y paralelepípedos, con los que se construyen las figuras.

Como mencionamos líneas arriba, la primera exposición individual de Nicolaidis en 1923 había suscitado comentarios en torno a la calculada calma de las obras, así como la espontaneidad, emotividad y espiritualidad con que impregnaba a sus personajes y paisajes, refiriendo con ello su interés por la obra de Henri Matisse, Odilon Redon y André Derain. El Carrusel de 1932 se aleja de estos referentes y se aproxima más bien a una idea de orden y configuración. La presencia de formas básicas es clara alusión a la obra de Paul Cézanne, pero no se desarrolla en el sentido del cubismo, sino que se aproxima más bien al precisionismo, movimiento artístico desarrollado en los Estados Unidos a principios de siglo XX, y vinculado también a la galería 291. Es interesante señalar que en esta muestra, también aparecen otros artistas cercanos al precisionismo como, por ejemplo, Georgia O'Keeffe, Henri Billings y Charles Sheeler.

En *Carrusel* parecen coincidir dos vertientes de la obra de Kimon Nicolaidis. Por un lado, conserva un aspecto figurativo y narrativo, representado en los diversos personajes caracterizados. Por otro lado, es evidente su interés por la luz y el espacio a través de estructuras geométricas. El resto de la obra de Kimon Nicolaidis analizada en esta investigación parece decantarse por uno de estos dos aspectos. *Carrusel* es el único ejemplo en que ambos intereses convivan. La obra más temprana (la de los veinte) es figurativa, destaca personajes femeninos y paisajes, en los que se

trasluce una cierta calma, así como cualidades de transparencia, espontaneidad y misticismo que destacan las reseñas de la época. Por otro lado, la obra posterior (de los años treinta) es más bien abstracta, sin personajes ni escenas, refiriendo más bien una serie de objetos o maquinarias desconocidos. En este sentido, esta obra es más cercana al precisionismo.

Me interesa referir estos distintos aspectos de la obra de Kimon Nicolaidis y reflexionar cómo, tanto su obra como su texto, enlazan con distintas corrientes artísticas y filosóficas de la época. Para ello, es preciso reconocer algunas peculiaridades del medio artístico norteamericano de la década de 1930, así como anteriormente he referido a personajes y exposiciones que definieron las décadas de 1910 y 1920 en Nueva York.

En los años treinta, Estados Unidos se enfrenta a las secuelas de la Gran Depresión (a partir de la caída de la bolsa en 1929). Se trata de una década compleja que no ha sido suficientemente abordada por la historia del arte, debido a que ha sido opacada por los movimientos artísticos de los años 1940, particularmente por el surgimiento del expresionismo abstracto. De acuerdo al historiador Jonathan Harris (1999), este es un periodo en el que “el arte y la política, y lo que a menudo se ha llamado ‘responsabilidades sociales’ de los artistas con la sociedad y la cultura en su conjunto, parecían inevitablemente interrelacionados”.¹⁵⁶ Harris señala también que “la variedad de obras durante el período de la Depresión en Estados Unidos, en relación con las condiciones de producción económica e ideológica, indica la dificultad en tratar de reducir las prácticas y debates a un único tema o estilo dominante.”¹⁵⁷ En el periodo, es posible encontrar obras expresionistas, estilizadas o caricaturescas conviviendo entre sí. Sin embargo, todas ellas contenían:

significados narrativos y socialmente simbólicos y una preocupación por representar sus visiones de la América de la Depresión –ya fuera en la alienada vida metropolitana de Nueva

¹⁵⁶ Jonathan Harris (1999). En Paul Wood *et al* (1999). p. 20.

¹⁵⁷ *Ibid.* p. 17

York, o en la crisis de la tierra, o en el ‘realismo capitalista-democrático’ del Federal Art Project.¹⁵⁸

Harris también destaca que en este periodo, la postura de muchos artistas incluye un marcado nacionalismo y un compromiso social-comunitario, ya que “muchos críticos y artistas de Nueva York (incluidos Pollock, Rothko y Newman) estaban comprometidos con la política socialista y con una visión de Estados Unidos no capitalista”.¹⁵⁹

Asimismo, se trata de un periodo en el que se acentúa la difusión y presencia del arte mexicano en Estados Unidos, particularmente en la ciudad de Nueva York. Alejandro Ugalde (2003) plantea que la amplia presencia del arte y cultura mexicanos en los Estados Unidos inicia desde la década de 1910, con la presencia de Marius de Zayas, José Juan Tablada y Miguel Covarrubias.¹⁶⁰ Asimismo, plantea que es resultado de una compleja serie de factores tanto artísticos como extra-artísticos, entre ellos situaciones políticas y culturales. El arte mexicano era un modelo atractivo para muchos artistas e intelectuales estadounidenses, porque representaba una emancipación de los cánones europeos. Ugalde plantea que el arte mexicano “representaba la historia de una nación que, como los Estados Unidos, había dependido de Europa en cuanto a cánones académicos, pero que había logrado liberarse de esos cánones, convirtiéndose en un arte original, auténtico y profundamente conectado con sus propias raíces.”¹⁶¹ En la década de 1920 y 1930, Nueva York fue el lugar que congregó más expresiones de arte mexicano fuera de México y fue el sitio en el que se presentaron las exposiciones más completas y determinantes de arte mexicano, incluso más que en

¹⁵⁸ *Ibidem*

¹⁵⁹ Harris. En Paul Wood *et al* (1999). p. 13.

¹⁶⁰ Ugalde (2003). p. 90 y ss.

¹⁶¹ Ugalde (2003). p. 10. La cita original dice: “it [Mexican art] represented the history of a nation that, like the United States, had been mostly dependent on European academic canons but had succeeded in liberating itself from those patterns, becoming original, authentic, and deeply connected with its own roots.”

México mismo.¹⁶² Como se mencionó líneas arriba, en estos años, el muralismo mexicano tiene una amplia difusión en los Estados Unidos, y la idea de un arte mexicano de Estado que construye la identidad nacional es vista con simpatía entre los artistas estadounidenses. Entre 1932-1933, Diego Rivera realiza diversos murales en los Estados Unidos, incluido el del Rockefeller Center que fue destruido en 1934. Por su parte, a partir de su estancia de siete años (de 1927 a 1934) en los Estados Unidos, José Clemente Orozco realiza los murales en el Pomona College (Claremont, California), en la Nueva Escuela de Investigación Social (Nueva York) y en el Dartmouth College (Hanover, New Hampshire).¹⁶³ En 1932, David Alfaro Siqueiros imparte un curso en el Chouinard Art Institute y poco después realiza el mural América tropical en Los Ángeles, destruido dos años después.¹⁶⁴ Todas estas experiencias han sido recuperadas recientemente por la historiografía norteamericana para destacar la influencia de los muralistas mexicanos en los artistas estadounidenses de la época.¹⁶⁵

Por otro lado, es de destacar que este periodo de los años treinta en Estados Unidos, será visto de manera muy crítica por autores como Clement Greenberg y Barbara Rose, quienes escriben sus relatos después de la Segunda Guerra Mundial. Harris afirma que:

esa división tan rígida entre ‘arte de los treinta’ y ‘arte de los cincuenta’ es producto de la herencia de críticos como Greenberg y otros, que deseaban romper los lazos con las prácticas, políticas y críticas de antes de la II Guerra Mundial. Muchos de los llamados expresionistas abstractos habían sido artística y políticamente activos durante la Depresión, y su obra de después de la guerra no estaba en absoluto desligada –en términos de

¹⁶² *Ibid.* Abstract. La cita original dice: “In those decades New York became the place that congregated more diverse Mexican art expressions outside Mexico; it was also where the most comprehensive and determining Mexican exhibitions occurred during that period –including Mexico itself.”

¹⁶³ Ver: Diane Miliotes, “The Murals at the New School for Social Research (1930-31)” en Renato González Mello y Diane Miliotes (eds.), *José Clemente Orozco in the United States, 1927-1934*. Hanover: Hood Museum of Art-Dartmouth College, 2002. p. 118-141. También ver Jacquelynn Baas, “*The Epic of American Civilization: The Mural at Dartmouth College (1932-1934)*” en *ibid.* p. 142-185.

¹⁶⁴ Haskell (2020). pp. 7-8.

¹⁶⁵ Ver Barbara Haskell (2020).

intenciones, intereses y valores- con las preocupaciones que habían manifestado en los años treinta.¹⁶⁶

Historiadores como Wanda M. Corn argumentan que el modernismo se instaló en los Estados Unidos desde los años 1920, y no hasta los 1940, como suele verse a partir de los discursos de Greenberg y Rose. El intercambio entre visitantes e inmigrantes europeos (como Duchamp, Joseph Stella, Fernand Lèger, Francis Picabia) y artistas norteamericanos (como Georgia O'Keeffe, Gerald Murphy, John Marin, Charles Demuth, Charles Sheeler) creó el contexto para el desarrollo de lo que conocemos como arte moderno norteamericano.¹⁶⁷ En este intercambio, jugó un papel muy relevante el dibujante mexicano Marius de Zayas, quien, como se mencionó anteriormente, desarrolló una fructífera relación de trabajo con Alfred Stieglitz, por un lado, y con Francis Picabia, por el otro.

Resulta atractivo reconocer en Kimon Nicolaidis a un personaje en el que se materializa el complejo contexto de los años treinta en los Estados Unidos, tal como lo describen Harris y Corn. Notoriamente ausente de las reflexiones generales sobre el periodo (no aparece mencionado en el texto de Harris ni en el de Corn, y tampoco se han encontrado estudios monográficos sobre él), la obra de Nicolaidis rastreada a la fecha, por un lado, y su reflexión teórica, integrada en el libro *The Natural Way to Draw*, por el otro, integran un panorama un tanto ecléctico del personaje. Vinculado a la pintura vernácula por su formación, su obra oscila entre un figurativismo colorista que destaca paisajes y figuras femeninas, por un lado, y escenas abstractas más cercanas al precisionismo, por otro. Asimismo, su práctica docente refiere términos como experiencia y gesto, que destacan la acción y el movimiento. Parece que así aportó argumentos a algunos autores que posteriormente

¹⁶⁶ Harris (1999). En Paul Wood *et al* (1999). p. 7

¹⁶⁷ Wanda M. Corn, *The Great American Thing: Modern Art and National Identity, 1915-1935*. Berkeley: University of California Press, 1999. p. 3 y ss.

participaron en el movimiento del expresionismo abstracto. El acercamiento de Nicolaidis en cada una de estas corrientes artísticas será abordado a continuación.

La pintura vernácula

Como se mencionó al inicio del capítulo, diversos profesores de la Liga de Estudiantes de Arte de Nueva York eran pintores vinculados a la pintura vernácula y, particularmente, a la vernácula urbana. Varios de los maestros de Kimon Nicolaidis estaban ligados a la Ashcan School. Incluso el propio Robert Henri, figura emblemática del movimiento, fue instructor de Kimon Nicolaidis. Es posible entonces establecer que Nicolaidis entró en contacto con las ideas y planteamientos de la Ashcan School durante su estadía como estudiante en la Liga de Estudiantes de Arte. Ahí, Nicolaidis conoció las ideas de Henri en torno a la producción artística, las cuales había publicado en 1923 en el libro *The Art Spirit*, el cual influyó mucho en artistas de la época, incluido el propio Nicolaidis. A continuación analizaré las coincidencias entre los planteamientos de Kimon Nicolaidis (tal como aparecen en su libro) y las ideas principales de Robert Henri y de la Ashcan School.

Es oportuno señalar que algunas de las ideas de Henri provienen de la poesía de Walt Whitman, de quien era un fervoroso lector. Henri retoma así el planteamiento whitmaniano que considera que el artista necesita ver y experimentar la vida al máximo, así como dotar al arte de vida.¹⁶⁸ Robert Henri fue un feroz crítico de las instituciones académicas del arte, pues las consideraba abiertamente antidemocráticas, excesivamente gentiles y enfrascadas más en la tradición que en la vida.¹⁶⁹ Quizás por ello se integró con éxito a la Liga de Estudiantes de Arte, a su estructura de decisiones colectivas, y al estrecho vínculo que se propiciaba entre maestro y discípulos. Según Hutton (2000), Henri planteó una revuelta tanto del estilo como del tema. Promovió los trazos

¹⁶⁸ Hutton (2000). p. 1.

¹⁶⁹ *Ibidem.*

rápidos, con pinceles y brochas gruesos, a partir de una paleta oscura. Los temas tratados eran la vida en los barrios bajos de la ciudad de Nueva York. Sus seguidores produjeron una obra que era antiacadémica y profundamente norteamericana, pues se distanciaba de las nociones clásicas de belleza y en su lugar atendía los hechos de la existencia urbana en los Estados Unidos.¹⁷⁰

En su libro, Henri plantea una relación integral entre arte y vida, la cual se encuentra también en el libro de Nicolaidis, cuando afirma, por ejemplo: “El arte debe preocuparse más por la vida que por el arte mismo.”¹⁷¹ Por su parte, Robert Henri plantea:

La gente que me gusta pintar es ‘mi gente’, quienes quiera que sean, dondequiera que existan, las personas en las que se manifiesta la dignidad de la vida, esto es, aquellas que están en alguna manera expresándose naturalmente a través de las líneas que la naturaleza les asignó... mi interés se despierta y mi impulso inmediato es hablar de ellas a través de mi propio lenguaje – dibujo y pintura a color.¹⁷²

Asimismo, la idea de una expresión natural parece coincidir con la propia propuesta de Kimon Nicolaidis de que existe una forma natural de dibujar. Dice él:

Existe tan sólo una manera apropiada de aprender a dibujar, se trata de la manera natural. No tiene relación con la técnica ni el artificio, no tiene relación con la estética ni el concepto. Se trata simplemente del acto de observar de la manera correcta; con eso me refiero al contacto físico con todo tipo de objetos y a través de todos los sentidos. Un estudiante que evite este

¹⁷⁰ *Ibidem*. La cita original dice: “In a revolt of style (promoting quickly-executed, broad-brushed works which utilized a dark palette) and of subject matter (painting the urban slums and lower-class city life), Henri and his realist followers produced a new kind of painting that was both unacademic and inherently American because it eschewed classical notions of beauty and instead attended to the facts of urban American existence.”

¹⁷¹ Nicolaidis, *La forma natural de dibujar. Plan de trabajo para estudiantes de arte* (1ª ed. inglés 1941). Trad. Arnoldo Langner. México: UNAM-FAD, 2014. p. 18. Todas las citas vienen de esta traducción. Sin embargo, me he permitido reemplazar el término “expresión” de la traducción al español por el término “gesto”, debido a que se trata de un término comúnmente usado entre los dibujantes. Ver la introducción de la presente investigación doctoral.

¹⁷² <http://www.theartstory.org/school-art-students-league.htm> Consultado el 4 de junio de 2017. La cita original dice: “The people I like to paint are ‘my people’, whoever they may be, wherever they may exist, the people through whom dignity of life is manifest, that is, who are in some way expressing themselves naturally along the lines nature intended for them ... my interest is awakened and my impulse immediately is to tell about them through my own language –drawing and painting in color”

primer paso y su práctica durante al menos sus primeros cinco años, se verá obligado a retroceder y volver a empezar.¹⁷³

De acuerdo con Jonathan Harris, tanto Henri, como Sloan y Bellows “tienen en común un compromiso con el ámbito de la ‘descripción’ que será posteriormente despachado por [la historiadora del arte Barbara] Rose como ‘mundano’ y ‘banal’.”¹⁷⁴ En consecuencia, en muchas obras de esta época podemos “reconocer descripciones de gente, acontecimientos y entornos físicos y sociales: podemos decir que existe una familiaridad inmediata que nos permite sentirnos confiados al describir lo que vemos.”¹⁷⁵

La propuesta que expone Nicolaidis retoma mucho de esta visión whitmaniana de ver con ojos genuinos el entorno inmediato, la vida que nos rodea, ver y experimentar a profundidad cada momento. Propone a los estudiantes que miren su entorno inmediato y lo describan a través del dibujo, en particular, a través del gesto. En este sentido, en el texto de Nicolaidis se encuentra constantemente este compromiso con la observación del entorno y su descripción pormenorizada. Ambos asuntos son clave en su propuesta docente. Cuando Nicolaidis enfatiza la necesidad de observar atentamente, reconociendo que “Aprender a dibujar es, en realidad aprender a ver -ver de manera correcta-, lo que significa mucho más que simplemente mirar con el ojo”,¹⁷⁶ se ubica como heredero de esta legado cultural.

En ejercicios específicos como “La Composición Diaria”, Nicolaidis reitera este compromiso con la descripción de la realidad, con un mirar el entorno propio, una atención volcada a los otros con quienes se convive, lo que permitirá reconocer las escenas que se suceden en el cotidiano. En este ejercicio, Nicolaidis pide a sus alumnos dibujar diariamente una escena cotidiana,

¹⁷³ Nicolaidis (2014). p. 17.

¹⁷⁴ Harris (1999). En Paul Wood *et al* (1999). p. 13.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ Nicolaidis (2014). p. 23.

recuperando de la memoria algún acontecimiento sucedido en el día. De este modo, Nicolaidis apela a esa “familiaridad inmediata” que es tan característica tanto de Joan Sloan como de Robert Henri.

Sloan está interesado en la representación de la vida de la gente como parte del entramado material de la vida urbana en Nueva York, y emplea una narrativa oscura pero bastante amplia para describir las relaciones sociales dentro de las estructuras urbanas de carreteras, pasos elevados y edificios.¹⁷⁷

La idea de Robert Henri de comprometerse “con la ‘modernidad vernácula’ de la vida urbana de Estados Unidos”,¹⁷⁸ parece muy cercana a los ejemplos que utiliza Kimon Nicolaidis en este ejercicio.¹⁷⁹ Actividades simples, naturales, en entornos habituales.

Sin embargo, al revisar la obra de Nicolaidis (figs. 28-34), no predominan estas referencias altamente descriptivas a la vida cotidiana, que solicita con insistencia en los ejercicios de su libro. Parece que sólo en su obra más temprana aparecen estas escenas cotidianas, protagonizadas por figuras femeninas (figs. 18 y 28) y algunos paisajes (fig. 29). La obra posterior (figs. 30-34) presenta composiciones abstractas que aluden a maquinaria, estructuras arquitectónicas o escenarios futuristas. Todos estos escenarios parecen completamente ajenos al ser humano, su cotidiano o la naturaleza que lo rodea. En estas obras, tampoco se evidencia la gestualidad y el trazo vital, atendiendo el movimiento más que la forma, que propone en su ejercicio más famoso: el dibujo de gesto. La obra que se ha encontrado parece vincularlo más al precisionismo, por lo que resulta importante ubicar algunos detalles de este movimiento.

¹⁷⁷ Harris (1999). En Paul Wood *et al* (1999). p. 24.

¹⁷⁸ *Ibidem*.

¹⁷⁹ Dice Nicolaidis acerca de “La Composición diaria”: “No pretendas que se conviertan en algo complicado. La lista a continuación te dará una idea de la simplicidad del tema: (1) Una persona que aborda un taxi o automóvil en la calle. (2) Una mujer que examina alguna mercancía, sea dentro de una tienda, sea afuera. (3) Un hombre enciende un cigarrillo o una pipa. (4) Un lustrabotas trabajando. (5) Un hombre pagando la cuenta en un restaurante. (6) Niños jugando. (7) Una mujer en el salón de belleza. Cualquier actividad cotidiana de tu entorno será un tema apropiado.” Nicolaidis (2014). p. 76.

El precisionismo

El término “precisionismo” fue utilizado por primera vez por Alfred H. Barr en dos conferencias impartidas en 1927 y 1929. En ellas, el futuro director del Museo de Arte Moderno de Nueva York, se refirió a “los precisionistas” Charles Sheeler y Charles Demuth como miembros de las principales tendencias del arte moderno americano. De este modo, el término se acuñó para caracterizar coincidencias temáticas y estilísticas entre diversos artistas jóvenes, quienes en realidad nunca se declararon abiertamente como un grupo o corriente.¹⁸⁰ En este sentido, el término “precisionismo” apunta el interés compartido por una serie de artistas hacia el mundo industrial moderno como asunto de trabajo, así como su inclinación por una estética de la máquina, o una suerte de “abstracción razonada.”¹⁸¹

Algunos historiadores de arte ubican al precisionismo como el primer movimiento original de arte moderno propio de los Estados Unidos de América en el siglo XX. Sin embargo, en ocasiones se ha planteado que se trata de un movimiento derivativo, al que se le critica por ser: “una débil y estilizada interpretación del cubismo, carente del núcleo intelectual de este último, y demasiado en la moda de la mitología que hace la industria cultural del monopolio capitalista norteamericano.”¹⁸² A lo largo de este capítulo he procurado llamar la atención hacia la diversidad de propuestas artísticas de vanguardia presentes en los Estados Unidos desde inicios de 1910, así como hacia los proyectos y colaboraciones con artistas europeos. El precisionismo es parte de este

¹⁸⁰ Gail Stavitsky. “Introduction” en *Precisionism in America. 1915-1941. Reordering Reality*. Nueva York: The Montclair Art Museum-Harry N. Abrahms, 1994. p. 8.

¹⁸¹ Tsujimoto citada en Mark Rawlinson, *Charles Sheeler. Modernism, Precisionism and the Borders of Abstraction*. New York: Routledge, 2020. p. 2

¹⁸² *Ibid.* p. 1. La cita original dice: “a weak and stylised interpretation of Cubism, bereft of the latter’s intellectual core, and too much in the sway of the culture industry’s mythologising of American monopoly capitalism.”

ambiente cultural y se encuentra estrechamente ligado a la galería 291, a Marius de Zayas y a Alfred Stieglitz.

Las revisiones más recientes de este movimiento, reconocen que estos autores fueron los primeros en adaptar sus estilos realistas a una geometría precisa de la era de la máquina.¹⁸³ Y si bien se les asocia a una admiración por la sociedad industrial y al desarrollo de una estética de la máquina, es importante destacar que los precisionistas establecían vínculos entre el pasado y el presente de los Estados Unidos de América, en una búsqueda por integrar una identidad nacional.¹⁸⁴ Entre otros, se suelen destacar como exponentes del precisionismo a Charles Sheeler, Henry Billings y Georgia O’Keffe. Estos tres artistas participaron en la exposición *Murals by American Painters and Photographers*, presentada en 1932 en el MoMA, por lo que anteriormente referí brevemente sus obras.

Estos artistas propiciaron un resurgimiento del interés por el arte popular y el arte aplicado regional, asumiendo muchas de sus tradiciones.¹⁸⁵ Los precisionistas encontraron el mismo orden lineal en la arquitectura rural americana y en el arte popular, de modo que, “establecieron una herencia vernácula para la era de la máquina de la nación.”¹⁸⁶ La relación entre la pintura vernácula y la era moderna es un buen ejemplo de la complejidad que estaba presente en los diferentes movimientos artísticos en los Estados Unidos en estos años (1910-1930). En el centro de la estética precisionista se encuentra la síntesis del realismo y el diseño abstracto. Estos artistas buscaban reordenar la realidad local para revelar las estructuras arquitectónicas universales que subyacen a las

¹⁸³ Stavitsky (1994). p. 8.

¹⁸⁴ *Ibidem.*

¹⁸⁵ *Ibidem*

¹⁸⁶ *Ibidem.* La cita original dice: “they established a vernacular heritage for the country’s machine age.”

fluctuaciones de la experiencia.¹⁸⁷ La relación entre lo local y lo universal está muy presente en sus obras.

Las obras de Nicolaidis *Energy Manifestation #4* (fig. 30), *Energy Manifestation #8* (fig. 31) y *Vortex* (fig. 32) parecen coincidir con la estética de la máquina vinculada al precisionismo. En ellas, el autor usa una abstracción estilizada para representar una serie de estructuras que se ensamblan entre sí, y que se nos presentan como objeto y como arquitectura simultáneamente (los engranes parecen volverse escaleras para transitar por un espacio completamente irreal). Lo mismo puede verse en los dibujos al carbón que forman parte del fondo de Mami Harmon (figs. 33-34), en los que además se observa un fuerte interés por generar atmósferas de luz y sombra a través del claroscuro. Se trata de zonas luminosas que se contrastan con otras zonas oscuras para construir una espacialidad que aceptamos como espectadores pero que sería imposible habitar en realidad. Estas obras carecen de referencias anecdóticas y humanas, tal como sucede con los precisionistas.¹⁸⁸ Si bien a veces se leen como obras que elogian la era de la máquina, es importante destacar que los artistas precisionistas siempre mostraron actitudes ambivalentes en torno a la mecanización, la estandarización y la deshumanización de la sociedad.¹⁸⁹ Acerca de Sheeler se ha mencionado: “su actitud hacia la modernidad americana no es crítica ni proselitista, sino de ambivalencia”.¹⁹⁰ También se dice que es “un artista a menudo conflictuado, incapaz de resolver enteramente los aspectos aparentemente incompatibles entre su posición intelectual, su sensibilidad estética y su práctica

¹⁸⁷ *Ibidem.*

¹⁸⁸ Gail Stavitsky plantea que los precisionistas restaban detalles anecdóticos y presencia humana a sus obras. *Ibidem*

¹⁸⁹ *Ibidem.*

¹⁹⁰ Rawlinson (2020). p. 1. La cita original dice: “his attitude towards American modernity is neither criticism nor hyperbolic proselytising but ambivalence.”

artística.”¹⁹¹ A su vez, la obra de Nicolaidis expone esta suerte de síntesis ecléctica entre su postura pedagógica, vinculada tanto a la observación, la experiencia y lo cotidiano como al diseño, el análisis y la síntesis, tendiendte asimismo a ubicar lo universal, lo moderno, el individuo, la máquina, lo gestual, el movimiento y lo estable o permanente.

En este sentido, podemos ver una diversidad de referencias tanto en el planteamiento pedagógico de Nicolaidis como en su obra. En su enseñanza, Nicolaidis destaca la experiencia, la acción y el gesto. Asimismo, hace un énfasis en la observación del entorno, reconociendo en el cotidiano una fuente de escenas y composiciones interesantes. Mientras que su obra parece tener dos momentos: la obra temprana marcadamente figurativa y colorista, frente a una obra madura enfocada en las estructuras y la abstracción, acerca de las cuales también habla en su libro. En su obra madura, Kimon Nicolaidis construye composiciones abstractas, ordenadas y pintadas a través de un gran número de veladuras que generan zonas de luz y sombra. Su obra se caracteriza por una suerte de síntesis de los objetos y espacios, que parecen reducidos a su estructura más fundamental, ajenos a detalles o referencias de la realidad. En su libro, Nicolaidis plantea un ejercicio con un procedimiento similar, que propicia la simplificación de lo observado a través del dibujo. Este ejercicio se ubica en la sección 19 del libro, intitulada “Análisis a través del diseño”.¹⁹² Ahí se describen los ejercicios 45 y 46: “Líneas contrastantes” y “Líneas rectas y curvas”. En ellos, Nicolaidis propone construir la figura a partir de líneas contrastadas curvas y rectas, pero siempre teniendo presente un sentido de movimiento y de gesto. Nicolaidis plantea:

Debes utilizar líneas rectas y curvas, pero sólo como el medio para el análisis, con mayor rapidez, del gesto. Este estudio se hace de manera simultánea con dibujos ordinarios de gesto

¹⁹¹ *Ibidem*. La cita original dice: “an artist often conflicted, unable to resolve fully the more incompatible aspects apparent between his intelectual position, aesthetic sensibilities and working practices.”

¹⁹² Nicolaidis (2014). p. 207-214.

y cada uno alimenta al otro. En breve notarás que el impulso que recibes del gesto natural del modelo se funde con la utilización arbitraria de las líneas rectas y curvas.¹⁹³

Para ello, es necesario reconocer los movimientos más grandes de la figura y registrarlos con una sola línea recta o curva:

Primero busca en tu dibujo los movimientos más grandes, simples y más conectados e imagínalos como líneas rectas o curvas. Conforme haces esto, esfuérate por encontrar un movimiento, sea curvo, sea recto, que recorra la figura completa. Esta línea no tiene que ser parte continua del contorno, puede comenzar en un contorno y culminar en el interior de la figura.¹⁹⁴

Al explicar el sentido de este ejercicio, Nicolaides se aleja de una posible referencia a la geometrización o abstracción de la imagen, y regresa al eje central de su discurso: el gesto.

Lo que intentas hacer es algo que bien podría denominarse simplificación, pero que prefiero llamar énfasis. Intenta seleccionar las líneas, las formas y los ritmos que hablen específicamente del significado del gesto completo. La figura posee un gesto. Cada una de sus partes está presente y juega un papel particular, algunas llevan el papel principal, otras uno muy secundario.¹⁹⁵

Se trata, pues, de reconocer la esencia del gesto y registrar los movimientos más destacados, de reconocer a la figura como un todo, en un solo movimiento en el espacio, es decir un solo gesto.

Estos ejercicios se retoman en la Sección 20 “Estudio a partir de reproducciones”, para analizar obras de arte. El libro incluye como ejemplo un dibujo realizado por el propio Nicolaides, analizando la obra Diana y Calisto de Tiziano a partir de líneas rectas y curvas (ver fig. 36, abajo). Asimismo, más adelante se propone realizar análisis de las propias composiciones breves, realizadas de memoria todos los días. De nuevo, un dibujo de Nicolaides ejemplifica este proceso de énfasis a través de líneas rectas y curvas (fig. 37). Hay cierta semejanza entre el proceso que realiza Nicolaides para analizar una composición y convertirla en líneas rectas y curvas, y aquel proceso de simplificación de la imagen realizado por Marius de Zayas en la caricatura que hace a Paul Haviland

¹⁹³ *Ibid.* p. 209.

¹⁹⁴ *Ibid.* p. 211.

¹⁹⁵ *Ibid.* p. 213.

en su visita a Picasso (figs.14-15). En este sentido, la obra de Nicolaidis enlaza tanto con el precisionismo, como con estos otros procesos de abstracción de inicios del siglo XX. De Zayas parece llevar más lejos estos planteamientos, probablemente a partir de su diálogo y amistad con Francis Picabia, generando unas caricaturas francamente abstractas.¹⁹⁶ Su caricatura de Francis Picabia en 1914 es una muestra de la originalidad de su planteamiento (fig. 38). Dice Moysén que “sus nuevas caricaturas obedecían a complicadas composiciones algebraicas y geométricas, mediante las cuales llegó hasta la abstracción”¹⁹⁷ y que “esta peculiar manera de trabajar es, indudablemente, la realización más importante de la actividad creativa de Marius de Zayas y constituyó su aportación al arte abstracto.”¹⁹⁸

En años posteriores y a partir del establecimiento del expresionismo abstracto como modelo hegemónico del arte estadounidense, se describió al cubismo como la principal raíz del arte moderno en los Estados Unidos, mientras que las influencias del surrealismo, del realismo social y del arte mexicano se refirieron como pesos muertos o estorbos en el desarrollo del arte propiamente norteamericano. Así aparece descrita esta interacción de influencias en una caricatura de Ad Reinhardt de 1946, intitulada *Cómo mirar el arte moderno en América* (fig. 39). En ella las raíces principales las integran Cézanne, Seurat, Gauguin y Van Gogh, mientras que el enorme tronco de este árbol lo conforman Braque, Matisse y Picasso. Según Reinhardt, el árbol del arte moderno estadounidense ha crecido frondosamente, sin embargo, existen una serie de pesos muertos que afectan su desarrollo y amenazan con romper toda una rama. Estos pesos que afectan y distorsionan el crecimiento del “árbol” del arte moderno en América, se etiquetan como: ganador del concurso Pepsi-Cola, tema, influencia del arte mexicano, empresas como mecenas del arte, la segunda guerra

¹⁹⁶ Xavier Moysén, “Marius de Zayas en México”. En *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 14 (53). México: UNAM-IIE, 1983. p. 128.

¹⁹⁷ *Ibidem.*

¹⁹⁸ *Ibidem.*

mundial y la respuesta de los artistas de un arte de guerra y, finalmente, una enorme carga generada por el regionalismo, los paisajes, los desnudos, las naturalezas muertas y toda la parafernalia del taller.¹⁹⁹ Según Reinhardt, el crecimiento del árbol es más sano y prometedor del lado de la abstracción, con brotes como los siguientes autores: Tobey, Masson, Gorky, Rothko, Gottlieb, Still, Tomlin, entre otros.

Muchas de estas referencias aparecen, ya sea de manera directa o tangencial, en la obra y la práctica docente de Kimon Nicolaidis. Me interesa destacar que esta multiplicidad de referencias, tanto en la propuesta teórica de su cátedra como en la materialización de su obra, resulta sumamente interesante. La obra de Nicolaidis no parece cercana a ninguno de los tres ejercicios más conocidos de su libro: dibujo de contorno, dibujo de gesto y dibujo modelado, acerca de los cuales reflexionaré en el siguiente apartado. Por el momento, es oportuno señalar que estos ejercicios destacan el sentido de lo táctil, la experiencia y la acción. Nicolaidis los concebía justamente como ejercicios y no como vías para la integración de obras. De hecho, en relación al dibujo de gesto, Nicolaidis plantea que también pueden verse como garabatos. Y dice así: “Al concluir este curso habrás realizado cientos de estos garabatos. Nunca montarás una exposición con estos dibujos (son simplemente un ejercicio), sin embargo, te brindarán un conocimiento y poder que se verá reflejado en todo tu trabajo.”²⁰⁰ Para Nicolaidis estos ejercicios representaban momentos importantes del aprendizaje, pero no estaban vinculados directamente a la producción de obra. Sin embargo, algunos de sus alumnos sí reconocieron en los ejercicios una forma peculiar de concretar una imagen,

¹⁹⁹ En inglés: “Denotes Pepsi-Cola contest winner”, “subject matter”, “mexican art influence”, “business as art patrón”, “World War II artista correspondents, ‘war as art’”, “regionalism, illustration”, “landscapes”, “nudes”, still lifes”, “studio parafernalia.” En Manuel Fontán del Junco *et al*, *Genealogías del arte, o, La historia del arte como arte visual*. Catálogo de la exposición homónima presentada en la Fundación Juan March, Madrid, del 11 de octubre 2019 al 12 enero 2000 y en el Museo Picasso Málaga, del 26 de febrero al 31 de mayo 2020. Madrid: Fundación Juan March-Málaga: Museo Picasso Málaga, 2019. p. 356.

²⁰⁰ Nicolaidis (2014). p. 37-38.

susceptible de construir por sí misma una vía para la obra de arte. De ello hablaré en el siguiente apartado.

El expresionismo abstracto

Entre los antecedentes del expresionismo abstracto podemos destacar el movimiento regionalista:

En pintura, Thomas Hart Benton y Grant Wood desarrollaron el movimiento regionalista, y se unieron a ellos los escritores del movimiento agrario del sur que se adherían a los estilos y las ideas tradicionalistas mediante versiones de escenas americanas inspiradas en la nostalgia rural. Así, al principio la Depresión vio cómo las imágenes o los mitos de la ciudad y del interior se enfrentaban a los de los años veinte en un marco social más influido que antes por una ideología izquierdista, por la angustia y las divisiones.²⁰¹

Estas contradicciones están en la obra inicial de Pollock, quien estudió con Benton y asimiló sus enseñanzas. Se trata de una generación de artistas jóvenes marcados por la Gran Depresión y el fin del optimismo de los años veinte. Según Paul Rosenfeld, a partir de la crisis de 1929, se los artistas de la época vivieron una suerte de ensimismamiento nacional, “fuimos lanzados hacia nosotros mismos.”²⁰² En estos artistas, dice Anfam:

Se ve claramente un *zeitgeist* traumático en las figuras demoníacas y las formas fracturadas del expresionismo abstracto, la sombría atmósfera ritualista, las superficies duras, los dibujos exacerbados y una norma estética más brutal que la abstracción espiritual y a veces utópica del los predecesores como Mondrian, Malevich o incluso Kandinsky.²⁰³

Aprendieron así a distanciarse de la representación naturalista, considerando que “una imagen no tiene que describir sino que, al igual que una esencia, condensa todo un complejo emocional.”²⁰⁴

Todos ellos desarrollaron un “interés especial en la *techné*, en los materiales, en lo físico.”²⁰⁵

²⁰¹ Anfam (2002). p. 27.

²⁰² Paul Rosenfeld citado en Anfam (2002). p. 27.

²⁰³ Anfam (2002). p. 20.

²⁰⁴ *Ibid.* p. 22.

²⁰⁵ *Ibidem.*

La propuesta docente de Nicolaidis, en la que se destaca el gesto, el movimiento, la acción y la experiencia, introduce conceptos que estarán presentes posteriormente en el expresionismo abstracto. Al enfatizar el gesto como el “movimiento en el espacio”, y fomentar en los estudiantes el dibujo de garabato, no solo se logra una soltura en el trazo, sino que se exploran las posibilidades de una gestualidad en sí misma. Se abre así un reconocimiento del trazo en sí mismo, con sus propias potencialidades, liberado del tema, de la referencia, del naturalismo. Todo ello es parte del expresionismo abstracto. Según David Anfam: “Ninguno [de los artistas vinculados al expresionismo abstracto] creyó nunca en el ‘arte por el arte’. Lo que sí floreció a finales de los años treinta fue la convicción de que se podía transmitir el significado a través de la primacía física del medio.”²⁰⁶ En particular, es interesante una frase muy posterior del artista Mark Rothko. Anfam registra que: “Rothko comentó en 1959 que ‘un cuadro no es la imagen de una experiencia, sino que es una experiencia’”²⁰⁷ Si bien Rothko se formó principalmente en Yale, sí asistió brevemente a la Liga de Estudiantes en 1925, a las clases de Max Weber y Stuart Davis. Esta referencia al término experiencia, tan mencionado por Nicolaidis en su libro, nos deja claro que es una noción que permea a muchos autores de la época.

Se ha mencionado anteriormente que varios autores vinculados al expresionismo abstracto asistieron a la Liga de Estudiantes de Arte de Nueva York entre 1922 y 1933, incluido el propio Jackson Pollock. Sin embargo, esta investigación no encontró ningún registro explícito de que alguno de los principales artistas del expresionismo abstracto asistentes a la Liga (Newman, Rothko, Gottlieb, Smith, Pollock y Gorky) hubiese participado del curso de dibujo de Kimon Nicolaidis. Sin embargo, sí se identificaron dos artistas menores, vinculados a este importante movimiento artístico, quienes refieren explícitamente haber sido alumnos de Nicolaidis. Se trata de James Brooks (1906-

²⁰⁶ *Ibid.* p. 55.

²⁰⁷ Mark Rothko citado en Anfam (2002). p. 22.

1992), quien asistió a las clases de Nicolaidis de 1927 a 1930²⁰⁸ y Perle Fine (1905-1988), quien atendió su curso a principios de los años treinta.²⁰⁹ En entrevista, Perle Fine destacó la importancia que tuvieron en su formación dos ejercicios de Nicolaidis, el de gesto y el de modelado:

Fine encontró en Nicolaidis a un maestro excelente, de quien aprendió dos habilidades importantes: cómo hacer bocetos rápidos que capturaban el ‘espíritu de la acción’, y la tridimensionalidad. ‘Antes de hacerlo con su método, que era usar papel craft y pintar con óleo en blanco y negro hasta el punto en que la figura parecía una escultura saliendo del muro, nunca había entendido lo que era la pintura tridimensional’, explicó ella. ‘Por supuesto, tendría que superarlo después.’²¹⁰

Es de destacar que, lo que para Nicolaidis era simplemente un ejercicio, se convirtió para estos autores en un aspecto relevante de su producción. En los dos ámbitos del arte en que se desempeñó (el profesional y el pedagógico), Kimon Nicolaidis parece amalgamar una multiplicidad de planteamientos y referentes. En su obra, Nicolaidis construía a partir de la observación y el color, la idea de un cotidiano trascendente, o bien, una propuesta abstracta que enfatizaba el orden y la estructura. En sus clases, Nicolaidis aborda una diversidad de posibilidades que incluyen la reivindicación de lo cotidiano, el valor de lo táctil, la vía de la síntesis formal, así como la posibilidad de reconocer la experiencia vital del dibujo. Esta última es una idea que retomará Gilberto Aceves Navarro en la década de 1970, a partir de su lectura del libro de Kimon Nicolaidis y en el contexto de su ingreso como maestro a la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM. Para entender las consecuencias que se sucedieron en México a partir de la importación de estas ideas, es necesario

²⁰⁸ Gladys Shafran Kashdin (1965). p. 213.

²⁰⁹ Kathleen L. Housley. “The Tranquil Power of Perle Fine’s Art”. *Woman’s Art Journal*. Vol. 24. No. 1. Spring-Summer 2003. p. 3. Consultado en la URL de Jstor: <http://www.jstor.org/stable/1358800>

²¹⁰ *Ibid.* p. 4. La cita original dice: “Fine found Nicolaidis to be an excellent teacher from whom she learned two important skills: how to do quick sketches that captured ‘the spirit of the action,’ and three-dimensionality. ‘Until actually trying to do it in his method, which was using brown wrapping paper and painting with black and white oil on that to the point where the figure almost looked like sculpture coming out of the wall, I never really knew what three-dimensional painting was,’ she explained. ‘Of course, I had to overcome it later.’”

primero analizar puntualmente el libro al que me he referido a lo largo de este capítulo: *The Natural Way to Draw*, de Kimon Nicolaides. A continuación abordaré con mayor profundidad dicho texto.

1.3. El libro *The Natural Way to Draw* y sus fuentes

Durante sus 15 años como instructor de la Liga de Estudiantes de Nueva York, Nicolaides desarrolló una pedagogía singular, inusual en la época.²¹¹ Al momento de su muerte en 1938, Nicolaides era un maestro reconocido y apreciado por sus estudiantes. En su obituario, el *Art Digest* refiere su sistema original de enseñanza, organizado para llevar a los estudiantes lógicamente de un problema a otro.²¹² La publicación de su libro, tres años después de su muerte, incluyó muchos dibujos de sus estudiantes, quienes enviaron con entusiasmo sus trabajos ante la convocatoria difundida por la editorial.²¹³ Como se planteó a inicios del capítulo, Kimon Nicolaides lleva a cabo sus estudios de arte y, posteriormente, su labor docente en un contexto de grandes discusiones en torno a cómo se concebía el arte moderno y, sobre todo, en plena búsqueda de un arte moderno que fuera propiamente estadounidense. En este apartado analizaré el texto en sí mismo, así como el contexto cultural y educativo en el que se inserta, con el objetivo de identificar algunas de las fuentes que nutren los principales conceptos del libro. Considero que de este modo será posible precisar la teoría del dibujo presentada por Kimon Nicolaides, la cual se destaca por reconocer que el trazo, en tanto acción, atiende a la experiencia personal del autor y a su condición emotiva, más que a una serie de normas establecidas o artificios técnicos propios del campo artístico.

El lector: el estudiante de arte

²¹¹ Collins (1997). p. 176

²¹² *Art Digest*, agosto de 1938, p. 13, citado en Collins (1997). p. 176.

²¹³ Nicolaides (2014). p. 12.

El libro de Nicolaidis se encuentra escrito en primera persona del singular, en un tono didáctico y entusiasta, y nos permite reconocer la personalidad y actitud de Nicolaidis hacia sus estudiantes y hacia la enseñanza en sí misma. Es evidente que el autor busca introducir a los lectores a un proceso formativo largo y dificultoso, pero también estimulante. Para Nicolaidis convertirse en artista implica una formación que lleva muchos años y mucho trabajo. En este sentido, es notorio que el autor destaca ideas como el continuo desarrollo de los estudiantes, la condición permanente de la experiencia, así como la necesidad de una formación a largo plazo, que implica la práctica continua, diaria, en la que todo estudiante debería poner su máximo esfuerzo. El libro se encuentra dividido en 25 secciones que corresponden a igual número de semanas de trabajo en un año escolar. En cada sección se explican varios ejercicios, los cuales incluyen las indicaciones sobre los materiales y el papel a utilizar (especificando su tamaño). Cada sección está acompañada de un programa de trabajo semanal, con instrucciones sobre qué ejercicios realizar, cuántas veces y con qué duración. La semana de trabajo considera tres horas de dibujo diario, de lunes a viernes. Se trata de la frecuencia habitual de una clase de dibujo en las instituciones artísticas académicas y hasta las primeras décadas del siglo XX. Es de señalar que el número de horas dedicadas al dibujo en los estudios profesionales ha variado mucho desde entonces. Particularmente, la Bauhaus planteó un alejamiento de la noción académica que concibe al dibujo como eje de la formación artística, por lo que se redujeron considerablemente las horas dedicadas al dibujo. Incluso, se desplazó la asignatura de dibujo por asignaturas de diseño.²¹⁴ A modo de comparación, podemos señalar que, actualmente, el programa más intensivo de dibujo en la FAD corresponde a 7º y 8º semestres (últimos de la licenciatura). En él, se consideran 12 horas semanales de dibujo, repartidas en tres días.²¹⁵ Aún así,

²¹⁴ Efland (2002). p. 319.

²¹⁵ Escuela Nacional de Artes Plásticas-UNAM. *Planes y programas de estudio de la licenciatura en artes visuales*. Tomo II. Fecha de aprobación del H. Consejo Técnico: 22 de marzo 2013. Fecha

son menos de las 15 horas de trabajo que propone Nicolaidis en su plan de trabajo para un estudiante de arte de nivel inicial.

Después de la “Introducción”, el libro tiene un apartado intitulado “Cómo usar este libro”, en el que el autor plantea: “Este libro se escribió para usarse. No se pretende que sea sólo para lectura, tal como no se sienta uno a leer un libro de aritmética sin intentar resolver los problemas que presenta.”²¹⁶ La idea de que el libro debe usarse y los ejercicios practicarse, no sólo lo ubica como parte de la enseñanza académica del arte, en la que se realizan diversas prácticas día con día, sino que también parece aludir al movimiento educativo que, desde finales del siglo XIX en los Estados Unidos, señaló la importancia del trabajo manual en la enseñanza básica, argumentando que “las manualidades educaban la mente a través de la mano, lo cual las convertía en un método liberal e intelectual de enseñanza”,²¹⁷ con el que también se “enseñaban los valores morales de la precisión, la lógica, la diligencia y la economía.”²¹⁸ Se trata de una educación práctica, que valora el hacer en sí mismo. En este sentido, las manualidades se veían “como una educación cultural que debía formar parte integral de la enseñanza.”²¹⁹

El libro de Nicolaidis parece sumarse a esta visión de la enseñanza en la que hacer y pensar son acciones que se encuentran estrechamente vinculadas. De este modo, el autor hace mucho énfasis en que los ejercicios están pensados para leerse y practicarse, en la secuencia específica en la que son presentados, y atendiendo a los programas de trabajo semanales propuestos. Plantea así que:

No se debe siquiera leer los párrafos siguientes sin haber completado antes las horas de dibujo que se han indicado. Lo anterior vale para el libro completo, pues la idea esencial del

de aprobación en los CAAHyA: 27 de agosto 2013. México: UNAM-ENAP, 2013. Formato pdf. p. 404-406 y 484-485.

²¹⁶ Nicolaidis (2014). p. 19.

²¹⁷ Efland. (2002). p. 247.

²¹⁸ *Ibidem.*

²¹⁹ *Ibidem.*

adiestramiento es conducirte a la relación necesaria entre pensamiento y acción. Cada ejercicio tiene su lugar y conlleva cierto impulso. Si incumples la ejecución en el momento y por el tiempo que se indica, se pierde ese impulso.²²⁰

Hay aquí un primer acercamiento a los filósofos del pragmatismo norteamericano, que establecieron esa estrecha relación entre pensamiento y acción. Nicolaidis aborda este vínculo en el terreno del arte. Desde el inicio plantea que el libro está dirigido a estudiantes de arte. No se trata, pues, de enseñar dibujo como un adiestramiento manual, sino de enseñar dibujo a futuros artistas. Se lo dice de este modo al lector: “Asumo que estás a punto de iniciar un año de estudio del arte, y planeo enseñar de manera tan cercana como sea posible lo que hubieses aprendido de haber pasado un año en mis clases de la *Art Students’ League*.”²²¹

El programa de trabajo de Nicolaidis establece la posibilidad de pensar el dibujo como una acción más que como un resultado, destacando la diferencia entre dibujar y hacer dibujos. De múltiples maneras, el texto abona a una teoría que resta importancia a la apariencia, a la imagen misma y al objeto terminado, para recuperar el sentido del tacto, la sensación en general, el impulso vital y la experiencia como factores implícitos en la creación artística. Entre las frases más difundidas del libro está la de: “El arte debe preocuparse más por la vida que por el arte mismo”.²²² De hecho, desde las primeras páginas del libro, el autor hace una referencia explícita al sentido del tacto y a la interacción entre ver y tocar. A ello me referiré a continuación.

El valor de lo táctil

Desde el inicio del texto, Nicolaidis expone la importancia del sentido del tacto en su teoría, y establece un cierto cuestionamiento hacia la primacía del sentido de la vista. Explica así que, el

²²⁰ Nicolaidis (2014). p. 19-20.

²²¹ *Ibid.* p. 19.

²²² *Ibid.* p. 18.

hecho de que las imágenes estén construidas para ser vistas, nos hace poner demasiado énfasis y generar demasiada dependencia en el acto de ver. Es de destacar que la primera ilustración del libro es la fotografía de una escultura realizada por una artista ciega de nacimiento. Con ello, se destaca la importancia de ir más allá del sentido de la vista. Una y otra vez, Nicolaidis reitera que el ver con los ojos no es suficiente, pues la vista puede engañarnos, por lo que le dice al lector:

Es imprescindible poner a prueba todo lo que ves con todo lo que descubres por medio de los otros sentidos (oído, gusto, olfato y tacto) y la experiencia acumulada. Si intentas confiar exclusivamente en la vista, esta puede, de hecho, resultar engañosa.²²³

El ver se nutre de los otros sentidos y de la experiencia misma con los objetos y con la realidad. En este aspecto, aparece otra coincidencia entre Nicolaidis y la filosofía pragmática estadounidense. Uno de sus principales exponentes fue John Dewey (1859-1952), quien planteaba justamente que la enseñanza no se da al margen del cotidiano. Según Arthur D. Efland, Dewey plantea que los individuos percibimos el mundo “a través de un filtro de conocimientos previos adquiridos en encuentros anteriores con el mundo”.²²⁴ El entorno aparece así como un factor crucial para determinar qué es lo interesante en una situación nueva, “con cada nueva experiencia estamos reconstruyendo ciertas predisposiciones para percibir el mundo de determinado modo, la inteligencia revisa constantemente sus propias concepciones de realidad.”²²⁵

Nicolaidis argumenta que cualquier cosa que vemos, la vemos a través de nuestra experiencia, lo cual nos permite tener conocimientos acumulados sobre lo visto. Plantea así, en un ejemplo fantasioso, que si un ser de otro planeta nos visitara, sería incapaz de dibujar un paisaje terrestre, porque si bien lo estaría viendo, no lo reconocería a través de su experiencia. Nosotros vemos la realidad, pero al mismo tiempo sabemos de ella. Esta relación entre ver y saber, remite

²²³ *Ibid.* p. 25.

²²⁴ Efland (2002). p. 237.

²²⁵ *Ibid.* p. 238.

también a otro autor estadounidense: Bernard Berenson (1865-1959), cuyo libro *Seeing and knowing* aborda justamente cómo sabemos que vemos lo que vemos, es decir, la participación de nuestra cultura y sus códigos en el acto mismo de ver. Más adelante referiré otros planteamiento de Bernard Berenson que coinciden con los de Kimon Nicolaides. Por el momento es importante ubicar a Berenson como un discípulo de William James (1842), con quien estudió en la Universidad de Harvard. James es considerado uno de los primeros filósofos del pragmatismo norteamericano y gran influencia en el propio John Dewey.

Para Nicolaides, la experiencia real de las cosas incluye el tocarlas y usarlas. Regresando al ejemplo del visitante de otro planeta, sugiere que si no sólo viera el paisaje, sino lo explorara, lo caminara, tocara cada objeto e inhalara cada olor, podría aproximarse mucho más a dibujarlo. Es por ello que afirma que: “no basta con ver. Es imprescindible lograr un contacto físico, reciente y vívido, con aquello que se dibuja, con tantos sentidos como sea posible; en especial con el tacto.”²²⁶

El primer ejercicio del libro, el dibujo de contorno, dice: “se pensó conscientemente para ponerte en contacto con tu sentido del tacto y para coordinarlo con la vista para dibujar.”²²⁷ En este ejercicio, el estudiante traza sobre el papel, imaginando que recorre con su lápiz aquello que está dibujando. “Sin quitar la vista del modelo, espera hasta estar convencido de que el lápiz está tocando precisamente ese punto en el modelo en el que has fijado la vista.”²²⁸ El dibujo de contorno es lento, se realiza sin mirar el papel, siempre observando atentamente a la realidad y con la convicción de que estamos tocando un punto específico del objeto o personaje en cuestión. Es indispensable no adelantarse y no preocuparse por la proporción. El dibujo de contorno “es algo que nunca concluye. Se trata de un tipo especial de experiencia, que puede continuar siempre que tengas la paciencia

²²⁶ *Ibid.* p. 25.

²²⁷ *Ibid.* p. 26.

²²⁸ *Ibid.* p. 28.

para observar.”²²⁹ Al referir al dibujo de contorno como una experiencia, Nicolaidis destaca el aspecto procesual del arte, el cual, como vimos en el apartado anterior, es un aspecto importante para los artistas del expresionismo abstracto.

El único ensayo académico encontrado a la fecha sobre Kimon Nicolaidis, es el de Michael Collins, en el que el autor destaca los conceptos de lo táctil y la experiencia en el programa de enseñanza de Nicolaidis. Intitulado “Tactility, Habit and Experience: The Influence of William James and John Dewey on Kimon Nicolaidis’ *The Natural Way to Draw*”, este ensayo se presentó en el Tercer Simposio Internacional de Historia de la Educación Artística en la Universidad del Estado de Pennsylvania en 1995.²³⁰ Collins rastrea los vínculos entre el texto de Kimon Nicolaidis y los escritos de William James y John Dewey. A partir de Arthur Efland, Collins plantea que el periodo en el que Nicolaidis nació y empezó su educación fue un periodo fértil para la educación artística a todos los niveles, gracias a diversos movimientos educativos del cambio de siglo como fueron: el estudio de la infancia, el adiestramiento manual, el estudio de la naturaleza y la educación progresista.²³¹ De este modo, se plantea que las ideas de William James eran parte de la vida intelectual de fines del siglo XIX en los Estados Unidos, por lo que los artistas activos y maestros de arte como los de la Liga de Estudiantes de Nueva York, seguramente conocían su trabajo. Collins busca una conexión entre William James y los maestros de Kimon Nicolaidis, la cual no aparece en los textos de enseñanza de Joan Sloan y Robert Henri. Finalmente, en un texto de un antiguo alumno de Kenneth Hayes Miller, de nombre Lincoln Rothschild, apareció el vínculo entre Nicolaidis y

²²⁹ *Ibidem.*

²³⁰ Michael Collins (1997). “Tactility, habit and experience: The influence of William James and John Dewey on Kimon Nicolaidis’ *The natural way to draw.*” En Albert Arthur Anderson (Jr.) y Paul Erik Bolin (eds.). *The History of Art Education: Proceedings of the Third Penn State International Symposium: October 12-15 1995.* College Park, PA: The Pennsylvania State University Art Education Program, School of Visual Arts. pp. 175-184

²³¹ Efland (2002). p. 238 y ss.

James. Según Rothschild, Miller identifica la idea de “ver es tocar” como proveniente de William James. De igual modo, las ideas de Miller coinciden con las de Nicolaidis en relación a la necesidad de guiarse más por el sentido del tacto que por el de la vista.

Por otro lado, las enseñanzas de John Sloan también enfatizaban un enfoque táctil a la mirada artística. Sloan recomendaba: “dibuja o pinta como si pasaras tus manos sobre el modelo. Registra sensaciones táctiles.”²³² Collins plantea que el énfasis en lo táctil presente en el libro y en el curso de Nicolaidis procede de los filósofos pragmáticos William James y John Dewey, por vía de los pintores Joan Sloan y Kenneth Hayes Miller, con quienes aprendió dibujo y pintura, respectivamente.

Según Collins, tanto Sloan como Miller estuvieron influidos por el pensamiento de la época, fuertemente marcado por las aportaciones al campo de la psicología realizadas por William James desde finales del s. XIX. Collins destaca el siguiente extracto del libro *Psychology*, de William James:

La sensación escogida para ser esencialmente la cosa es la sensación más constante e importante –en términos prácticos– de todas las demás sensaciones. La mayoría de las veces es la dureza o el peso. Pero la dureza o el peso nunca viene sin el bulto táctil. Así como podemos ver algo en nuestra mano cuando sentimos algo ahí, equivalemos el bulto sentido con el bulto visto y viceversa. Y entonces este bulto nos presenta la esencia de la cosa.²³³

La obra de William James tuvo mucha influencia en diversos campos, tanto en la filosofía como en la pedagogía. La investigadora Jo-Anna Moore (1991) ha estudiado específicamente la influencia de William James en el terreno de la educación artística. En este sentido, Moore destaca las siguientes aportaciones de James a dicho ámbito: sus nociones filosóficas de la relación entre percepción y

²³² John Sloan citado en Brooks, V., *John Sloan, A Painter's Life*. New York: E.P. Dutton and Co., 1995. p. 143. Referido en Collins (1997). p. 178.

²³³ William James, *Psychology*. New York: Henry Holt and Co., 1904. p. 339. Citado en Collins (1997). p. 178. La cita original dice: “In *Psychology* James had written, “The sensation chosen to be essentially the thing is the most constant and practically important of the lot; most often it is hardness or weight. But hardness or weight is never without tactile bulk; and as we can always see something in our hand when we feel something there, we equate the bulk felt with the bulk seen (and vice versa), and hence forward this common bulk is also apt to figure as the essence of the thing.”

pensamiento, su entendimiento de la inteligencia práctica y estética, así como su creencia en el papel de la imaginación tanto en los procesos de pensamiento como en los de aprendizaje, son fundamentales para la enseñanza del arte.²³⁴ Jo-Anna Moore (1991) lo dice así:

Parece que en todos los textos de William James, el aspecto físico juega un rol especial, quizás debido a su formación en fisiología, pero también porque la esencia de sus ideas pragmáticas demandaban lo concreto del material, el espacio, la acción y el tiempo. Este sentido de lo “concreto” se ejemplifica con el artista trabajando en una obra de arte, uniendo de forma simultánea intención y resultado, preferencia y artefacto.²³⁵

James plantea que este aspecto físico, este sentido de lo “concreto” se materializa en nuestro sentido del tacto. Moore destaca la formación artística que James tuvo en su juventud, a partir de la cual se consideraba un buen dibujante. Quizás por ello sus textos aborden especialmente ejemplos vinculados a la producción artística. En su texto, *Principles of Psychology*, publicado en 1890, James refiere las nociones de ideación y de sensaciones táctiles de las ideas, las cuales influyeron directamente en el famoso historiador del arte Bernard Berenson,²³⁶ acerca del cual hablaremos al final de este apartado.

Pero regresemos a los maestros de Nicolaidis. En su enseñanza, Sloan planteaba que la raíz del arte estaba en el interés por las cosas, por la esencia de la forma sólida.²³⁷ Por su parte, Kenneth Hayes Miller asumía la producción artística como una experiencia. Rothschild (1974) registra que “Miller hacía un énfasis constante en el concepto de arte como experiencia: cada pintura era una

²³⁴ Jo-Anna Johnson Moore (1991), p. 9.

²³⁵ *Ibid.* p. 34. La cita original dice: “There seems a special role of the physical in all of WJ’s writings, perhaps because of his extensive background in physiology, but also because the essence of his pragmatic ideas demanded a concreteness of material, space, action, and time. This ‘concreteness’ is exemplified by the artista working on a piece of art, simultaneously blending intention and result, preference and artifact.”

²³⁶ Moore (1991), pp 39-40.

²³⁷ John Sloan citado en Collins (1997), p. 179. La cita original dice: “In The Gist of Art Sloan emphasized that ‘An interest in things is and always was at the root of Art. Giotto painted things... He didn’t draw them the way Michelangelo did but they were both after things, the essence of solid forms’.”

experiencia plástica completa en sí misma. [...] El artista debe construir su obra en términos de su propia experiencia intuitiva del material, influida por la experiencia humana de funcionar en relación a su entorno.”²³⁸ Miller expone aquí dos dimensiones de la experiencia: por un lado, en relación al quehacer artístico (la materialidad), y por otro lado, en relación a la vida (el contexto).

Collins plantea que el interés de Miller por la substancia en su pintura, hace eco de las ideas de William James.²³⁹ Para Miller “las impresiones de peso y movimiento, y de hecho, cualquier propiedad de la forma que no se limita a las sensaciones del ojo, es decir, todas las intuiciones de la substancia, se registran en los nervios asociados a los músculos y al sistema motor.”²⁴⁰ Todo ello enfatiza un sentido matérico y táctil, que destaca el movimiento y una memoria corporal, asuntos que se encuentran también en algunos ejercicios de Kimon Nicolaidis, como son: el asumir la postura del modelo antes de dibujarlo, hacer un dibujo imaginando cómo se ve la figura humana del lado opuesto al que tenemos frente a nosotros.

Igual que lo hacen sus maestros, Nicolaidis considera que el sentido del tacto es fundamental en el proceso artístico y, en particular, para aprender a dibujar. Los tres ejercicios que constituyen la base de su planteamiento se encuentran estrechamente vinculados a la experiencia táctil. Se trata de:

²³⁸ Lincoln Rothschild, *To keep art alive, the effort of Kenneth Hayes Miller, American painter. 1876-1952*. Philadelphia: The Art Alliance Press, 1974. p. 58. Citado en Collins (1997). p. 181. La cita original dice: “with Miller ‘constant emphasis was placed on the concept of art as experience: each painting was a plastic experience complete in itself... The artist must form it in terms of his own intuitive experience of the material, inflected by the human experience of functioning in relation to his environment.’”

²³⁹ Collins (1997). p. 179.

²⁴⁰ Rothschild (1974). p. 92. Citado en Collins (1997). p. 179. La cita original dice: “Miller’s concern with substance in his painting echoed James’ Psychology strongly. He wrote, ‘In impressions of weight and movement, in fact, all properties of form not confined to eye sensations alone, all intuitions of substance are registered in the nerves associated with the muscular and motor systems’ (Rothschild, 1974, p. 92)”.

el dibujo de contorno (contour drawing),²⁴¹ el dibujo de gesto (gesture drawing)²⁴² y el dibujo modelado (the modelled drawing),²⁴³ los cuales se describen en los primeros tres capítulos del libro. Estos ejercicios estructuran un sistema de enseñanza cuyo objetivo es un dibujo fuertemente vinculado a la realidad a través de un sentido táctil, que implica tanto una materialidad exacerbada como un énfasis en el relieve y la masa. Dice Nicolaides: “Al igual que el contorno, el gesto está íntimamente ligado a la experiencia del tacto. En el dibujo de contorno sientes que tocas el borde de la forma con tu dedo (o lápiz). En el dibujo de gesto sientes el movimiento de la forma en tu propio cuerpo.”²⁴⁴

Por otro lado, cuando habla del dibujo modelado, plantea: “En mi opinión, el peso es la esencia de la forma y, puesto que la vida de algo es su único significado verdadero, concibo la forma como la expresión viva del peso.”²⁴⁵ En este ejercicio, Nicolaides plantea un símil con el escultor que construye su figura con un trozo de plastilina, y solicita al estudiante concentrarse en la sensación de peso y energía que percibe, y trazarla a partir de reconocer su núcleo. “Buscar el núcleo es otra forma de buscar el impulso vital. Lo que vemos, lo que tocamos es el cascarón. El núcleo sólo lo podemos intuir.”²⁴⁶ La preocupación por la percepción del peso es, en efecto, muy cercana a los planteamientos de William James. El “núcleo” de Nicolaides parece remitir al “bulto táctil” de James referido líneas arriba. Asimismo, las reflexiones de William James sobre la percepción, tal como las

²⁴¹ Nicolaides (2014), p. 27.

²⁴² Nicolaides (2014), p. 33. Como mencioné anteriormente, todas las citas vienen de la traducción de Arnoldo Langner para la edición de la FAD UNAM. Solamente he reemplazado el término “expresión” de la traducción al español por el término “gesto”, debido a que se trata de un término comúnmente usado entre los dibujantes.

²⁴³ *Ibid.* p. 53. Asimismo utilizo “dibujo modelado” para referir “the modelled drawing”, en lugar del término “dibujo de modelos” utilizado en la traducción al castellano, pues ésta tergiversa el sentido del ejercicio propuesto por el autor.

²⁴⁴ Nicolaides (2014). p. 35.

²⁴⁵ *Ibid.* p. 53.

²⁴⁶ *Ibid.* p. 57.

elabora en su libro *Principles of Psychology*, con capítulos en torno al “Flujo del pensamiento”, “La conciencia del ser”; “La imaginación”, “La percepción del espacio”, y “Las emociones”,²⁴⁷ parecen tener relación con conceptos de Nicolaidis como “el elemento subjetivo”, “el movimiento en el espacio”, “el impulso vital”. En sus lecciones de dibujo, Nicolaidis hace eco de una concepción artística que relaciona íntimamente forma, volumen y tacto. Sus maestros John Sloan y Kenneth Hayes Miller, comparten esta concepción y de este modo enlazan con William James y John Dewey.

Otro promotor de esta concepción es el historiador Bernard Berenson, quien desarrolló una teoría de la apreciación artística basada en lo que él llamó los valores táctiles del arte, cuya función era la intensificación de la vida. Berenson había estudiado con William James en la Universidad de Harvard entre 1884-1888, y posteriormente leerá sus principales publicaciones, retomando muchos de sus planteamientos.²⁴⁸ Berenson se convirtió en uno de los más importantes coleccionistas, historiadores y críticos del arte europeo, principalmente italiano, escribiendo sobre sus teorías artísticas durante medio siglo después de la muerte de William James, enfatizando siempre la importancia de la tactilidad en la comprensión del arte.²⁴⁹ La teoría de Berenson establece que el arte es un “reino más allá de la sensación física, el cual, no obstante, persiste como un reino que no puede evitar servir de modelo e inspiración a lo que es real. Es el reino de las sensaciones ideadas.”²⁵⁰ En este sentido plantea que el “arte no es la vida real, es verdad, sin embargo, es vida imaginaria, y acaso tan importante como aquella.”²⁵¹ Justamente, las obras de arte son los objetos que generan una intensificación de la vida, y que nos permiten así “gozarla viéndola en términos de arte”.²⁵² De hecho

²⁴⁷ Moore (1991). p. 76.

²⁴⁸ *Ibid.* p. 39 y ss.

²⁴⁹ *Ibid.* p. 40.

²⁵⁰ Bernard Berenson, *Estética e historia de las artes visuales* (1ª ed. italiano 1948). Trad. Luis Cardoza y Aragón. México. FCE, 1987. p. 19.

²⁵¹ *Ibid.* p. 30.

²⁵² *Ibid.* p. 63.

no todos los productos del arte cumplen esta función, sino sólo cuando las obras “tienen valores táctiles y movimiento, entonces, solamente entonces, pueden intensificar la vida.”²⁵³ Berenson también se nutre de la filosofía de Henri Bergson para integrar esta concepción del arte y su función.

Bergson dice:

Un cuerpo es, esencialmente, lo que es para el tacto. Tiene formas y dimensiones definidas que son independientes de nosotros. Ocupa determinado espacio y no puede cambiarlo sin tomar el tiempo necesario para ocupar una por una las posiciones intermedias. La imagen visual que tenemos de él la juzgamos una mera apariencia cuyos diferentes aspectos deberán cambiar siempre de acuerdo con la imagen táctil. Esta imagen es la realidad a la que la otra imagen atrae nuestra atención.²⁵⁴

De acuerdo a Berenson, los valores táctiles surgen en las:

representaciones que estimulen la imaginación a sentir su volumen, su peso, a darse cuenta de su resistencia potencial, a medir su distancia de nosotros y a impulsarnos, siempre en la imaginación a llegar a estrecho contacto con ellos, a asirlos, abrazarlos o a caminar en derredor.²⁵⁵

Todas estas referencias a lo táctil, el volumen, el peso, el impulso, el movimiento, la vida real, la vida imaginaria, la naturaleza y la función del arte, resultan muy cercanas a los planteamientos de Kimon Nicolaidis. A la fecha, no ha sido posible establecer si Nicolaidis estuvo en contacto directo con los textos de Berenson. Sin embargo, queda claro que el énfasis de ambos tanto en el movimiento como en el aspecto táctil de la realidad, se nutre de un momento histórico y cultural en el que la filosofía de William James explicaba el fenómeno de la percepción, la imaginación, el aprendizaje y la creación artística.

El gesto

²⁵³ *Ibidem.*

²⁵⁴ Henri Bergson, *Les deux Sources de la Morale et de la Religion*. París: Alcan, 1932. p. 139. Citado en Berenson (1987). p. 63-64.

²⁵⁵ Berenson (1987). p. 63.

El dibujo de gesto es el segundo ejercicio que presenta Nicolaidis en su libro²⁵⁶ y, como mencionamos anteriormente, también se basa en una experiencia táctil. El dibujo de gesto se hace a partir de poses breves o de personajes en movimiento, aunque incluso los objetos pueden tener su propio gesto. Para explicar el ejercicio, Nicolaidis dice:

Dibuja de manera rápida y continua en una línea, de arriba abajo, alrededor, sin levantar el lápiz del papel. Permite que el lápiz se mueva libremente, registrando el gesto. **NO DEBES DIBUJAR CÓMO LUCE EL SUJETO, NI SIQUIERA LO QUE ES, SINO LO QUE ESTÁ HACIENDO.**²⁵⁷

Asimismo plantea: “Un dibujo de un boxeador profesional debe mostrar el empuje, desde los pies hasta los puños”.²⁵⁸ Resulta notable esta descripción del ejercicio, y sin duda forma parte de sus reflexiones más fecundas. Su concepción del dibujo de gesto ha sido retomada por diversos autores y artistas de diferentes latitudes.²⁵⁹ Nicolaidis alerta al estudiante:

no intentes seguir los bordes. Solamente debes intentar responder a la acción, al gesto, no a los detalles de la estructura. Debes descubrir (y sentir) que el gesto es dinámico no estático. El gesto no posee bordes precisos ni forma definida. La forma existe en el cambio. El gesto es movimiento en el espacio.²⁶⁰

Para precisar el ejercicio de gesto, Nicolaidis plantea que podemos imaginar el gesto como algo separado de la forma de la que es parte, podemos entender el gesto, el impulso vital de las cosas o de las personas sin reconocer exactamente los detalles de las mismas. Podemos dibujar nuestras propias acciones, aunque no las veamos. Por ello plantea que:

Esto que llamamos gesto es tan distinto de la sustancia por medio de la cual actúa, como el viento lo es de los árboles que inclina. No estudies en primer lugar la forma de un brazo, ni

²⁵⁶ Nicolaidis (2014). p. 13-31.

²⁵⁷ *Ibid.* p. 33.

²⁵⁸ *Ibid.* p. 34.

²⁵⁹ En el ámbito hispanoparlante, el término gesto aparece en Juan José Gómez Molina (coord.). *Las lecciones del dibujo*, (1ª. ed. 1995). 3ª ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003; en Gilberto Aceves Navarro, *El arte de pintar. Discurso de ingreso a la Academia de Artes*. México: Academia de Artes, 2002. En inglés, *gesture drawing* aparece (además de en Kimon Nicolaidis, 1941) en Robert Kaupelis, *Learning to draw. A creative approach* (1a. ed. 1966). Mineola: Dover Publications, Inc., 2006.

²⁶⁰ Nicolaidis (2014). p. 34.

siquiera su dirección, eso llegará con estudios posteriores, cobra consciencia del gesto, algo que existe por derecho propio, sin sustancia. El gesto es intangible, no puede ser entendido sin el sentimiento, ni es necesariamente lo mismo para ti que para otra persona.²⁶¹

Al definir el gesto como un movimiento en el espacio o como un impulso intangible, Nicolaidis se aleja notablemente de la tradición académica de la enseñanza del dibujo, en la que la forma y la composición se consideran estáticas y responden a normas específicas. También se aleja de la visualidad, que establece la existencia de elementos formales básicos del arte. En su concepción del dibujo gestual se valoran la sensación y la acción por sobre la reflexión y el resultado. Dice Nicolaidis:

Con frecuencia algunos estudiantes preguntan si deben pensar en el gesto de tal o cual manera, mi respuesta es que deben confiar en las sensaciones más que en el pensamiento. Debes simplemente responder con tus músculos a las acciones del modelo, y permitir que el lápiz registre esa respuesta de manera automática, sin reflexionar en ello. Suéltate, relájate. La mayor parte del tiempo será tu instinto quien te guíe, y lo hará mejor si aprendes a dejarlo actuar con prontitud, sin cuestionarlo.²⁶²

Si bien el plan de trabajo propuesto por Nicolaidis enfatiza el impulso vital del dibujo y reconoce el instinto como un factor crucial en la formación del artista, es importante reconocer que para él todos éstos son ejercicios con un fin específico. Nicolaidis no concibe el gesto en sí mismo como una propuesta artística, sino como un medio para un fin.

El gesto, en tanto ejercicio, destaca el movimiento, la acción. Diferentes ejercicios del libro enfatizan diferentes aspectos del dibujo y, de este modo, cada uno de ellos permite al estudiante enfocarse en un asunto particular que desarrollará paulatinamente.

La huella académica

²⁶¹ *Ibid.* p. 48.

²⁶² *Ibid.* p. 36.

En capítulos posteriores, Nicolaidis describe ejercicios en los que retoma diversos aspectos de la formación académica, como son el dibujo de paños (“El estudio de las telas”²⁶³), el estudio de la anatomía (en los capítulos: “Un acercamiento al estudio de la anatomía”, “Estudios de estructura” y “Los músculos”²⁶⁴), así como el análisis de obras de arte a través del dibujo (en el capítulo “Estudio a partir de reproducciones”²⁶⁵). Es interesante notar que estos ejercicios son muy posteriores en el programa de enseñanza de Nicolaidis. Mientras que la enseñanza académica iniciaba con el “Dibujo de Estampas”,²⁶⁶ Nicolaidis plantea el “Estudio a partir de reproducciones” como parte de la semana 20 de trabajo, esto es, casi al final del curso. En este sentido, se abordan asuntos propios de la Academia, como la anatomía, los paños y el estudio de obra, como un estado avanzado de la enseñanza y no como sus fundamentos. Las bases del curso de Nicolaidis son los ejercicios con un énfasis en lo táctil: contorno, gesto y modelado. A partir de estas bases, elaborará contenidos vinculados al dibujo del natural, destacando una cercanía con el cotidiano, con la vida diaria, con lo que plantea un naturalismo que desdeña cánones y soluciones convencionales.

A lo largo de su libro, Nicolaidis reitera constantemente la idea de que existe una manera natural de dibujar. Lo natural para Nicolaidis se opone tanto al artificio y a la técnica, como a la estética y al concepto.²⁶⁷ Lo natural aparece como aquello que el individuo vive cotidianamente. Nicolaidis asocia lo natural a la experiencia, la cual parte de las sensaciones físicas que genera en el individuo la realidad en torno suyo: “Existe mucha discusión sobre la ‘belleza’ y sobre la ‘verdad’,

²⁶³ *Ibid.* p. 137-145.

²⁶⁴ *Ibid.* p. 175-179, p. 199-206, p. 221-226.

²⁶⁵ *Ibid.* p. 215-220.

²⁶⁶ Por ejemplo, en el caso mexicano de la Escuela Nacional de Bellas Artes, hasta el año de 1897, el plan de estudios “respetaba todavía la secular tradición de iniciar al alumno en el dibujo elemental obligándole a trazar la figura humana por sectores, copiada de estampas, en grado creciente de dificultad hasta llegar al trazo del cuerpo entero.” Fausto Ramírez, “Tradición y modernidad en la Escuela Nacional de Bellas Artes, 1903-1912” en *Las academias de arte, VII Coloquio Internacional de Historia del Arte*. México, IIE-UNAM, 1985. p. 219-220.

²⁶⁷ Nicolaidis (2014). p. 17.

pero lo único que debe preocupar al estudiante es la realidad (la realidad natural que reconoce en la vida diaria y que se establece en su mente a través de los sentidos).”²⁶⁸ En este sentido, lo natural se aleja de los conocimientos estructurados culturalmente (tanto técnicos, como conceptuales). Lo natural parece algo más auténtico, genuino, propio, que de alguna manera se opaca con el conocimiento cifrado en la cultura, en el aprendizaje. Esto implica una suerte de crítica a la enseñanza basada en técnicas o en corrientes artísticas. Surge una suerte de paradoja en torno a la relación entre enseñar a partir de una manera natural, porque la enseñanza misma implica ese tránsito por los conocimientos estructurados culturalmente. Hay cierta similitud con el planteamiento de Marius de Zayas sobre cómo el arte africano plantea una forma más auténtica de expresión, que los pintores occidentales han perdido a causa de su educación. Parece así que “lo natural” se opone a “la educación”. De ahí lo paradójico de este argumento en un libro de enseñanza.

El programa asume que los distintos asuntos abordados de forma separada en diferentes ejercicios se combinarán más adelante en “El estudio sostenido”²⁶⁹, al que se refiere de la siguiente manera:

La soldadura de tu conocimiento. En cada uno de los ejercicios que has abordado, intentamos aislar algún principio importante para que pudieras concentrarte en ello con toda tu energía. Cada una de estas ideas forma parte del dibujo (una parte esencial en mi opinión) y poco a poco quedarán unificadas en el acto de dibujar. Este es el punto de tu estudio en que comienza dicha unión.²⁷⁰

Nicolaidis hace referencia a la búsqueda de lo fundamental, lo esencial. Sin embargo, para él lo esencial no es lo absoluto, lo inmanente, sino lo cotidiano, lo inmediato, aquello con lo que podemos tener un contacto físico. Continuamente habla de la necesidad de sentir las cosas, de sentir profundamente, de reconocer nuestras sensaciones. No se trata de sentir en términos de un

²⁶⁸ Nicolaidis (2014). p. 75.

²⁶⁹ *Ibid.* p. 153-168.

²⁷⁰ *Ibid.* p. 153.

sentimiento o una emoción, sino sentir en tanto sensación física o percepción. Es un sentir fuertemente ligado a la visión fisiologista de James. Por otro lado, constantemente destaca en su texto el término experiencia, que recuerda a John Dewey y su libro *Art as Experience*. Para Nicolaidis, el dibujo de contorno es una experiencia, nuestro abordaje de la realidad depende de nuestra experiencia, lo que vemos con los ojos se configura en nuestra mente gracias a nuestra experiencia, es necesario tener una experiencia directa con la realidad para dibujarla. Para Nicolaidis la experiencia es, al parecer, ese contacto físico con la realidad. A continuación analizaré la relación entre dibujo y experiencia en Nicolaidis y los posibles referentes para este concepto.

Dibujo y experiencia

Al referir los diferentes ejercicios de dibujo, Nicolaidis utiliza constantemente términos como experiencia, sentido del tacto, percepción del peso y la energía, así como impulso vital y elemento subjetivo. Se trata de una terminología propia de la época, como hemos visto a lo largo del capítulo. Particularmente, utiliza conceptos referidos en los libros y teorías de William James. Es por ello que Collins señala que la filosofía de William James debe haber permeado fuertemente la época, influyendo primero sobre los instructores de la Liga de Estudiantes de Arte de Nueva York y, posteriormente, sobre el propio Kimon Nicolaidis. Es así que Collins destaca que Kenneth Hayes Miller decía a sus alumnos que debían abordar cada obra como una experiencia plástica. Es muy probable que Nicolaidis se haya interesado en este término a través de Miller. Cabe destacar, asimismo que, junto con la experiencia, Nicolaidis refiere un sentido de lo natural (presente desde el título mismo del libro). Ambos términos son emblemáticos de un libro publicado por John Dewey en 1925. Se trata justamente de *Experience and Nature*. ¿Cuál es el vínculo entre la experiencia de dibujar de Kimon Nicolaidis y la experiencia aludida por John Dewey? ¿En qué se vinculan, si acaso lo hacen, el aprendizaje de una manera natural de dibujar con la reflexión sobre la naturaleza

planteada en la filosofía de Dewey? Abordaré a continuación estos posibles enlaces. Para ello es necesario perfilar la obra de John Dewey (1859-1952) que circulaba profusamente en los Estados Unidos durante las primeras décadas del siglo XX.

Dewey publicó *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* en 1916, *Experience and Nature* en 1925 (con una segunda edición en 1929), y *Art as Experience* en 1934, este último a partir de las conferencias impartidas dos años antes en la Universidad de Harvard. Es decir, los tres libros se publicaron y estuvieron en circulación en el periodo ubicado como el de la escritura del libro de Kimon Nicolaides *The Natural Way to Draw*, de 1923 a 1936.

En particular, el libro *Experience and Nature* destaca porque se muestra claramente como una obra filosófica. Después de un gran número de publicaciones relacionadas al campo de la educación en los Estados Unidos, en esta obra Dewey hace explícita su postura filosófica, así como su método de trabajo, para referir finalmente la aportación y actualidad del empirismo naturalista, como denominaba su propuesta.²⁷¹

La defensa que hace John Dewey del método empírico aplicado a la filosofía refiere constantemente los méritos de dicho método en las ciencias naturales, al tiempo que reconoce que el empirismo tardó en establecerse incluso en las ciencias. Aún se debe recorrer un largo camino, considera Dewey, para concretar este naturalismo empírico que permitirá una reflexión más precisa de la realidad. Dewey propone tomar como punto de partida a la naturaleza, o lo que él llama nuestra experiencia primaria de la naturaleza, para nutrir nuestra experiencia secundaria y reflexiva.²⁷² En este sentido, Dewey plantea grados de la experiencia. La experiencia primaria implica el cuerpo y los sentidos. Mientras que la experiencia secundaria conlleva el razonamiento y la cultura. Dewey critica las diversas corrientes idealistas de la filosofía, porque no parten de esa experiencia primaria

²⁷¹ John Dewey (1948). Cap. I.

²⁷² *Ibid.* p. 8.

concentrada en la corporalidad y la sensorialidad. Es así que señala que los idealismos y la filosofía no empírica en general utilizan el término “fenómeno” para referirse a la realidad. El fenómeno implica “la simple apariencia, simples impresiones”. Se trata de un “nombre despectivo”, dice Dewey.²⁷³ En oposición al fenómeno, Dewey propone la experiencia, considerando que ésta no se encuentra separada de la naturaleza, sino que “la experiencia es de la naturaleza y figura en la naturaleza. No es la experiencia lo que es objeto de experiencia, sino la naturaleza.”²⁷⁴ Asimismo plantea “que ‘experiencia’ es lo que llamaba [William] James una palabra de dos filos.”²⁷⁵ Y abunda al respecto:

Como sus congéneres, vida e historia, [la experiencia] abarca lo que hacen y padecen los hombres, lo que pugnan por conseguir, aman, creen y soportan, y también cómo obran los hombres y se obra sobre ellos, las formas en que hacen y padecen, desean y gozan, ven, creen, imaginan –en suma, los procesos mismos de la experiencia.²⁷⁶

Dewey también refiere que la experiencia es “una palabra de doble filo en cuanto en su integridad primaria no reconoce división alguna entre el acto y el material, el sujeto y el objeto, sino que contiene a ambos en una totalidad no analizada todavía.”²⁷⁷ La experiencia tiene así para Dewey una condición de totalidad que abarca tanto a quien tiene la experiencia como lo experimentado, destacando una condición de proceso.

Michael Collins plantea que: “Nicolaidis estaba fuertemente influido por Dewey y su conceptualización tanto de la experiencia del estudiante realizando los ejercicios, como del entendimiento que el estudiante tenía de la experiencia de la ‘naturaleza’ mientras la dibujaba.”²⁷⁸

²⁷³ Dewey (1948). p. 11.

²⁷⁴ *Ibid.* p. 6.

²⁷⁵ *Ibid.* p. 12. Dewey cita aquí la página 10 del libro *Essays in radical Empirism* de William James.

²⁷⁶ Dewey (1948). p. 12.

²⁷⁷ *Ibidem.*

²⁷⁸ Collins (1997). p. 182. La cita original dice: “Indeed, from my viewpoint Nicolaidis seemed to have been strongly influenced by Dewey in his conceptualization of both the experience of the student in doing the exercises, and of the student’s understanding of experience of ‘nature’ as she or he drew it.”

Collins destaca que en el libro *Art as Experience* (1934), Dewey reflexiona sobre la memoria, la experiencia y la producción artística. Ahí plantea que los individuos respondemos a los objetos atrayendo experiencias pasadas, tanto a través de la memoria como de forma automática.²⁷⁹

La importancia de la experiencia, tal como es descrita en la filosofía de Dewey, ya estaba presente en sus textos pedagógicos anteriores. Desde *Democracy and Education*, Dewey establecía una definición de educación estrechamente ligada al término experiencia: “Alcanzamos así una definición técnica de la educación: es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia siguiente.”²⁸⁰ Dewey se opone a la enseñanza tradicional que se basa en el estudio de los productos del pasado, y plantea la necesidad de desarrollar en la educación una noción de crecimiento que implica “que la educación es una constante organización o reconstrucción de la experiencia.”²⁸¹ La experiencia es la manera en la que el conocimiento del pasado logra penetrar en el presente, y de este modo mantener vivo el presente, lo cual, concibe Dewey, “es la función de la materia educativa.” Ya que “un individuo sólo puede vivir en el presente.”²⁸²

Dewey plantea que:

la experiencia como un proceso activo ocupa tiempo y que su último periodo completa su parte anterior; saca a luz las conexiones implicadas pero hasta entonces inadvertidas. El último resultado revela así el sentido de las anteriores, mientras que la experiencia como un todo crea una inclinación o disposición hacia las cosas que poseen ese sentido. Toda experiencia o actividad continua de este género es educativa y toda educación consiste en tener tales experiencias.²⁸³

²⁷⁹ *Ibid.* p. 181. La cita original dice: “Moreover, Dewey writing about memory, experience and art production in *Art as Experience*, said that that ‘the organism that responds in production of the experienced object ... carries past experiences in itself not by conscious memory but by direct charge’ (Dewey, p. 122)”

²⁸⁰ John Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (1ª ed. inglés 1916). Trad. Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones Morata, 1995. p. 74.

²⁸¹ *Ibid.* p. 73.

²⁸² *Ibidem.*

²⁸³ *Ibid.* p. 75.

En la filosofía de Dewey, y de acuerdo a José Gaos, la posibilidad de encontrar la experiencia en la naturaleza está vinculada también al “condicionamiento mutuo entre lo inestable y lo estable.” De este modo, plantea que hay que reconocer ambos y “usar lo estable contra lo inestable”, o bien “mitigar y regular el factor perturbador mediante el empleo activo del factor estable.”²⁸⁴ Dewey lo dice así:

Los haceres y padeceres que forman la experiencia son, en la misma medida en que la experiencia es inteligente o está grávida de significaciones, una unión de lo inestable nuevo, irregular, con lo asentado, seguro y uniforme -unión que define también lo artístico y lo estético.²⁸⁵

Este condicionamiento mutuo entre lo inestable y lo estable, llevará a Dewey a reflexionar sobre el arte, al cual dedicará su libro *Art as experience*. Pero desde *Experience and Nature* plantea al arte como un ejemplo importante a reflexionar.

Pues donde quiera que hay arte ya no se cruza lo contingente y en marcha con los propósitos de lo formal y reiterativo, sino que lo uno y lo otro concurren armoniosamente. Y el rasgo distintivo de la experiencia consciente, de lo que por amor a la brevedad se llama frecuentemente ‘conciencia’, es que en ella se juntan en una sola cosa lo instrumental y lo final, las significaciones que son signos e hilos conductores y las significaciones que se poseen, padecen y gozan directamente. Y todas estas cosas son eminentemente verdaderas del arte.²⁸⁶

Y de acuerdo a su filosofía, todo el arte es útil y por lo tanto la distinción entre artes aplicadas y bellas artes no tiene sentido. El arte aporta nuevas posibilidades de ver la realidad, y de concretar experiencias. Dewey plantea que “el arte bello cultivado conscientemente como tal es de una índole instrumental sui generis. Es un procedimiento de experimentación empleado con vistas a la educación. Existe gracias a un uso especializado que representa nuevas formas de adiestrar la percepción.”²⁸⁷ En este sentido, debemos agradecer a los artistas tanto como a “los inventores de

²⁸⁴ Dewey (1948). p. XXII.

²⁸⁵ *Ibid.* p. XXVII-XXVIII.

²⁸⁶ *Ibid.* p. XXVIII.

²⁸⁷ *Ibidem.*

microscopios y micrófonos, a la postre franquean nuevos objetos que observar y gozar. Este es un verdadero servicio.”²⁸⁸ Esta condición de utilidad del arte, su estrecho vínculo con la realidad cotidiana, con la vida diaria, con la naturaleza, es otro rasgo del pragmatismo de Dewey que es necesario destacar. Asimismo, Dewey plantea que el arte es “un procedimiento de experimentación empleado con vistas a la educación”, esto implica una estrecha relación del arte y la experiencia con el proyecto educativo de Dewey.

Estos planteamientos se encuentran presentes en los textos previos de Dewey, dedicados primordialmente a la pedagogía, en particular, en *Democracy and Education*, de 1916. En este libro, el autor refiere su idea de la educación como un proceso continuo de crecimiento, distingue entre la educación conservadora y la progresista, así como entre fines y resultados, al tiempo que destaca la importancia del interés por parte del educando.

En particular, quisiera destacar la distinción que Dewey realiza entre *fines* y *resultados*, pues considero que permite entender un aspecto importante del libro de Nicolaidis. Dice Dewey:

Nuestra primera cuestión es definir la naturaleza de un fin en cuanto cae dentro de una actividad en vez de ser dado desde fuera. Nos aproximamos a la definición por un contraste de los meros resultados con los fines. Toda manifestación de energía produce resultados. El viento sopla sobre las arenas del desierto y cambia la posición de los granos. Aquí hay un resultado, un efecto, pero no un fin. Pues no hay nada en el producto que complete o llene lo que había antes. Hay sólo una redistribución espacial. Una situación es tan buena como la otra. Consiguientemente, no hay base sobre la cual seleccionar una primera situación como un comienzo y una posterior como un fin. Y para considerar lo que interviene como un proceso de transformación y realización.²⁸⁹

Dewey describe un fin como “una actividad ordenada, en la cual el orden consiste en la progresiva determinación de un proceso”, y así plantea que “el fin significa previsión anticipada de la

²⁸⁸ *Ibidem.*

²⁸⁹ Dewey (1995). p. 92-93.

terminación posible.”²⁹⁰ Posteriormente abunda en torno a los criterios que definen los buenos fines, y señala:

El fin debe representar siempre una liberación de actividades. [...] El único modo por el cual podemos definir una actividad es colocando ante nosotros los objetos en que termina, como lo es el blanco en los ejercicios de tiro. Pero debemos recordar que el objeto es sólo una marca o señal por la cual el espíritu especifica la actividad que se desea realizar. Hablando estrictamente, no es el blanco sino dar en el blanco el fin a la vista; se adquiere el fin por medio del blanco, pero también por la mira del arma. Los diferentes objetos en que se piensa son medios de dirigir la actividad.²⁹¹

En este sentido, Dewey distingue los buenos fines, que propician la observación cuidadosa, al tiempo que implican orden y sucesión de medios, así como permiten la elección de alternativas, de los fines impuestos, que vienen desde alguna fuente exterior, y que habitualmente implican una acción mecánica y sin interés por parte del estudiante. Un fin impuesto siempre se concibe como algo fijo:

es algo que se ha de alcanzar y poseer. Cuando se tiene tal idea, la actividad es un mero medio inevitable para hacer algo; no es significativa o importante por sí misma. Comparada con el fin, no es más que un mal necesario; algo que debe realizarse antes de que se pueda alcanzar el objeto, que es sólo lo que tiene valor. En otras palabras, la idea externa del fin lleva a una separación de los medios respecto del fin, mientras que un fin que se desarrolla dentro de una actividad como plan para su dirección es siempre a la vez fin y medio, tratándose aquí sólo de una distinción de conveniencia.²⁹²

De cierta manera, este fin impuesto que simplemente se quiere poseer, y que torna la actividad para conseguirlo a una condición mecánica, sin sentido, puede vincularse al “hacer dibujos” de Nicolaidis, en oposición a “dibujar”.

Existe una gran diferencia entre dibujar y hacer dibujos. Aquellas cosas que repites (una y otra vez) son solamente práctica y deben representar, para ti, únicamente el esfuerzo del estudio, un derivado de tu actividad física y mental. Tu progreso no se medirá en papel, sino en el conocimiento acumulado con que observas la vida a tu alrededor.²⁹³

²⁹⁰ *Ibid.* p. 93.

²⁹¹ *Ibid.* p. 96.

²⁹² *Ibidem.*

²⁹³ Nicolaidis (2014). p. 20.

La diferencia entre dibujar y hacer dibujos puede referirse a esta distinción que realiza John Dewey entre un fin auténtico y un fin impuesto. Dibujar es el fin auténtico, pues implica un contacto con la realidad, una experiencia en la naturaleza, un conocimiento de nuestro entorno y de nuestras habilidades mismas. Mientras que hacer dibujos significa concretar un resultado, fijo, establecido, que se acomode a ciertas normas y convenciones, y se logra con actividades poco significativas. En este planteamiento, Nicolaidis retoma de Dewey su visión de la educación como crecimiento, como proceso, en el que el objetivo es continuar desarrollándose. Y en ese sentido, el fin y el medio se vuelven en cierta medida intercambiables. Pues el dibujar permite ver la realidad, y ver la realidad permite dibujar. Tal como lo menciona Dewey:

Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá la actividad tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente.²⁹⁴

Collins plantea que Nicolaidis buscaba que el estudiante construyera su propio sentido de naturaleza. Nicolaidis tomaba de William James la idea de que la naturaleza se debía estudiar a través de la práctica. Argumentaba así la necesidad de crear hábitos para desterrar tejido nervioso errado y entrenar la memoria. Al final del libro pide el análisis de la composición hasta que parezcan naturales estas acciones. Para Collins, el curso de Nicolaidis aumentaba la habilidad dibujística de sus alumnos y les permitía entender el arte como una experiencia deweyana.²⁹⁵

Así como Dewey critica el término fenómeno por referir puras apariencias, Nicolaidis reitera a lo largo de su libro, una crítica constante a las apariencias. Dice, por ejemplo: “Nunca debes poner demasiada atención a las apariencias en la medida en que evitan la realidad del contenido. Es preciso

²⁹⁴ Dewey (1995). p. 96-97.

²⁹⁵ Collins (1997). p. 183. La cita original dice: “Nicolaidis’ course of study might well have enhanced his students’ ability to draw and their understanding of art as an Deweyan experience, but it wasn’t quite as ‘natural’ as Nicolaidis originally seemed to have promised.”

que te liberes de la tiranía del objeto en su apariencia.”²⁹⁶ En lugar de la apariencia (que caracteriza al fenómeno), Dewey propone un volcarse sobre la realidad, en el que se enfatiza tanto el proceso y la experiencia. Todo ello se encuentra también en las descripciones que Kimon Nicolaidis hace de diversos de sus ejercicios. En la introducción, por ejemplo, el autor sentencia:

Mi método consiste en facilitar a los estudiantes la adquisición de una experiencia. Mi intención es planear actividades para ellos, cosas en qué pensar, con las cuales entrar en contacto. Una vez que han logrado esta experiencia, de manera correcta y profunda, entonces es posible indicar lo que es y porqué ha brindado determinados resultados.²⁹⁷

Posteriormente, dice acerca del ejercicio de contorno:

Este ejercicio debe realizarse de manera pausada, inquisitiva, con sensibilidad. Toma tu tiempo. Evita ser impaciente o precipitarte. No tiene sentido intentar terminar un estudio de contorno, porque, de hecho, es algo que nunca “concluye”. Se trata de un tipo especial de experiencia, que puede continuar siempre que tengas la paciencia para observar. No importa si en el tiempo permitido llegas solamente a dibujar la mitad de la figura, ¡tanto mejor!²⁹⁸

Afirmar que el dibujo de contorno es una experiencia, es una de las sentencias más provocadoras de Nicolaidis. En ella se establece la importancia del proceso sobre el resultado, para propiciar la necesaria concentración de los estudiantes. Muchas veces reitera que el asunto a dibujar no es lo importante, sino que la experiencia es lo importante: “Lo que cuenta es la experiencia, no el sujeto.”²⁹⁹ La experiencia en Nicolaidis muchas veces refiere lo táctil (en el dibujo de contorno y en el de gesto), pero también se presenta como una relación directa con la realidad, que permite renovar la mirada y desechar viejas fórmulas o artificios técnicos. La experiencia es también una vía para renovar el trazo, y se vincula así al impulso.

No debes permitir que etiquetas conocidas interfieran con impulsos novedosos. Desecha ideas que ya han sido formuladas, o ponlas a prueba constantemente a través de nuevas experiencias. Contrasta la existencia real de una pierna o brazo en el espacio con la idea de una pierna o brazo.³⁰⁰

²⁹⁶ Nicolaidis (2014). p. 261.

²⁹⁷ *Ibid.* p. 18.

²⁹⁸ *Ibid.* p. 28.

²⁹⁹ *Ibid.* p. 31.

³⁰⁰ *Ibid.* p. 71.

Pero la experiencia también es una suerte de reservorio de la memoria, las experiencias de los sentidos están en nuestra mente y las podemos convocar a nuestra conciencia.

IMAGINACIÓN ESTRUCTURAL. Al realizar un estudio de ángulo recto nos valemos de algo que he denominado, a falta de un mejor nombre, “imaginación estructural”. [...] Lo que hacemos en este ejercicio es intentar ensamblar, desde un punto de vista diferente, lo que se haya justo frente a nosotros. Es un esfuerzo por construir en la mente utilizando los residuos de conocimiento de experiencias pasadas. Ese mismo principio entra en juego en las poses descriptivas e inversas, así como en otros ejercicios que veremos más adelante.³⁰¹

Nicolaides continua con sus enseñanzas del dibujo de la siguiente manera:

El gran riesgo de intentar dibujar lo que se halla frente a ti es que puedes acabar copiando lo que el ojo registra. Cuando no es posible copiar utilizando la vista, es preciso dibujar con todo el intelecto en relación con las experiencias previas de nuestros sentidos. El mero hecho de que exista un intento de tu parte para visualizar la pose a través de tu experiencia y que se te brinda la oportunidad de observar dicha pose, agudizará tu capacidad de observación.³⁰²

El sentido de totalidad que Dewey vincula con la experiencia también aparece en el texto de Nicolaides. Éste reitera una condición de unidad o totalidad en un gran número de sus ejercicios, sobre todo en el dibujo de gesto. Dice:

LA UNIDAD DEL GESTO. Intenta capturar la unidad inherente a cada pose de la figura. Imagina que la modelo dio un salto hacia atrás, levantando sus manos como si quisiera protegerse de algún animal. Eso que convierte a esta pose en una unidad es el gesto del miedo, que se refleja en cada parte de la figura. El gesto es el cemento, el elemento unificador que mantiene unidos a los diversos elementos que componen la pose. Con gesto no me estoy refiriendo a un movimiento en particular, sino a la integración de los diversos movimientos de la figura. Por eso al principio insistí en que se debe captar la acción de inmediato. Tomar conciencia de la unidad es lo primero que debemos hacer y debe ser una acción continuada.³⁰³

Este énfasis en el aquí y ahora, propio del empirismo, es también coincidente con el discurso de Nicolaides, pero también va emparentado con las nociones de proceso, crecimiento, esfuerzo, que también utiliza reiteradamente Nicolaides.

³⁰¹ *Ibid.* p. 97.

³⁰² *Ibidem.*

³⁰³ *Ibid.* p. 48-49.

El libro de Kimon Nicolaidis parece retomar un gran número de conceptos de la filosofía de John Dewey. Por un lado, Nicolaidis asume, como Dewey, que el arte es útil para el individuo y que se configura en experiencia. Asimismo, el sentido de unidad, la interacción entre lo estable y lo inestable, pero, sobre todo, la diferencia entre fines y resultados, parecen incorporarse de manera novedosa en el programa de dibujo de Nicolaidis.

Es importante destacar que el libro *The Natural Way to Draw* en torno al cual se ha reflexionado en este primer capítulo, es una publicación póstuma. Nicolaidis nunca lo vio terminado. Las circunstancias de su publicación y de la recepción que ha tenido desde la primera edición a la fecha, se referirán a continuación.

1.4. La publicación del libro *The Natural Way to Draw*.

La primera edición, 1941

El libro *The Natural Way to Draw* de Kimon Nicolaidis (1891-1938), salió a la luz, en su primera edición, en 1941. Se publicó en la ciudad de Nueva York, en los Estados Unidos, a través de la editorial Houghton Mifflin (figs. 2 y 40). Se trata de una publicación póstuma, pues Nicolaidis había fallecido, inesperadamente, tres años antes. La edición final del libro estuvo a cargo de Mamie Harmon, quien había estudiado y colaborado con el autor. El trabajo de Harmon como editora se refiere en diversas fuentes y con diferentes grados de participación.

La primera edición (1941) abre con una advertencia editorial (“Publisher’s Note”), la cual se repetirá en todas las ediciones y reimpressiones posteriores. En ella se afirma que: “El trabajo editorial quedó a cargo de Mamie Harmon, quien estudió varios años con Nicolaidis y colaboró con él en la redacción del manuscrito.”³⁰⁴ En enero de 1942, al referir el libro en la sección **Books Recieved**, la

³⁰⁴ Nicolaidis (2014). p. 11.

publicación *College Art Journal* menciona que “A student of his, MISS MAMIE HARMON, edited the manuscript and selected the numerous illustrations.”³⁰⁵ Unos meses después, esta misma publicación periódica presenta una reseña del libro, a cargo de Raymond Baxter Dowden. En ella también se menciona la participación de Harmon en la publicación, reconociendo que tanto ella como cientos de otros estudiantes, fueron testigos de la humanidad, el entendimiento, la filosofía y la maestría docente del artista Kimon Nicolaides. Muchos de estos estudiantes y amigos, pero particularmente la Srita. Harmon, dice la reseña, ayudaron en la compilación y publicación de este libro.³⁰⁶

En 2004, los Archives of American Art recibieron como donativo la colección de documentos intitulada: “The Mamie Harmon Papers Relating to Kimon Nicolaides, 1906-1993”. Al referir esta colección entre sus adquisiciones recientes, se señala que los documentos fueron donados por familiares de Mamie Harmon (1906-1993) e incluyen correspondencia, un cuaderno de dibujo, dibujos sueltos, así como material impreso y misceláneo relativo a Nicolaides.³⁰⁷ Se expone que Mamie Harmon fue una pintora y editora de arte, estudiante de Nicolaides y editora de su libro.³⁰⁸ La situación en que asumió esta labor, se describe de la siguiente manera:

Nicolaides trabajaba en un manuscrito del libro titulado *La forma natural de dibujar*”, cuando una enfermedad terminó con su vida a los 40 años de edad [sic]. Harmon, una alumna suya

³⁰⁵ “Books Received” en el *College Art Journal*, vol. 1, No. 2 (January, 1942), p. 41. Publicado por CAA. Descargado de la URL de JSTOR <https://www.jstor.org/stable/773408> el 10 de enero de 2021.

³⁰⁶ “His [Nicolaides’] humanity and understanding, his sound philosophy, his masterly teaching are attested to by hundreds of former students and friends, many of whom, particularly Miss Mamie Harmon, helped in compiling and publishing this book.” En Raymond Baxter Dowden. “Reseña del libro Kimon Nicolaides. *The Natural Way to Draw*.” En *College Art Journal*. Vol. 1, 1942. Issue 3. pp. 80-81. Descargado de la URL de JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/772758> el 10 de enero de 2021.

³⁰⁷ *Archives of American Art Journal*. Vol. 44. No. 1-2. The University of Chicago Press, The Archives of American Art, Smithsonian Institution, 2004. p. 58. Descargado de la URL de JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/1557797> el 2 de mayo de 2016.

³⁰⁸ *Ibidem*.

en Nueva York en 1934 y en New Hampshire en 1935 y 1936, asumió la publicación de su libro.³⁰⁹

De acuerdo con la nota editorial, el autor tenía listo el borrador de este texto en 1936, dos años antes de su muerte. Sin embargo, nunca lo envió a la imprenta, porque “se mostraba reacio a dar el toque final a sus métodos de enseñanza, en constante evolución.”³¹⁰ De tal modo, se plantea que, debido a su naturaleza y a la visión del autor, quizás este libro “sólo se habría logrado publicar de manera póstuma”.³¹¹ La nota editorial plantea una suerte de identificación entre la concepción del dibujo como una experiencia –presente a lo largo de todo el libro- y la propia práctica docente del artista. De este modo, se sugiere que la condición vital del aprendizaje impidió al autor estabilizar sus ideas sobre la enseñanza.

Sin embargo, atendiendo a la estructura del libro, resulta difícil imaginar que este programa estuviese sujeto a grandes y continuas modificaciones. Su estructura está claramente ordenada y jerarquizada. Los ejercicios se van sumando unos a otros, y las prácticas van aumentando en complejidad. Las razones que llevaron al autor a postergar la publicación del texto probablemente estén en otras esferas. Por un lado, es evidente que el autor no alcanzó a elaborar una conclusión para el libro, que se equiparara al cierre de su curso en la Liga de Estudiantes. Por otro lado, tampoco logró, como tenía contemplado, “realizar, para el libro, ciertos bosquejos y diagramas que ayudarían a explicar las instrucciones de los ejercicios.”³¹²

En este sentido, la labor editorial de Harmon consistió en lo siguiente:

³⁰⁹ *Ibid.* p. 64. Vale la pena señalar que, de acuerdo a las fechas de nacimiento y muerte presentadas tanto en estos archivos como en el libro, Nicolaides murió a la edad de 47 años, no 40, como menciona este documento. La cita original dice: “[Nicolaides] was working on a manuscript for a book entitled *The Natural Way to Draw: A Working Plan for Art Study* when an illness claimed his life at age forty. Harmon, a student of his in New York in 1934 and in New Hampshire in 1935 and 1936, overtook the completion and publication of his book.”

³¹⁰ Nicolaides (2014). p. 11.

³¹¹ *Idem.*

³¹² Nicolaides (2014). p. 11.

La preparación del texto comprendió esencialmente la disposición del material según el plan del autor, así como la incorporación de otros escritos de él mismo, además de notas de sus estudiantes para subsanar algunas omisiones. La mayoría de las ilustraciones, por otra parte, debieron seleccionarse sin su asesoría, si bien se ha tenido extremo cuidado en adherirse a la preferencia establecida por el autor.³¹³

Sobre las ilustraciones que aparecen como ejemplo de los ejercicios, se menciona que:

se utilizaron, en sustitución, dibujos suyos [de Nicolaidis] realizados en sus clases para algunos estudiantes en particular. Estos bosquejos son, naturalmente, informales y sin acabado, pero cumplen su función y quizá añadan algo del tono personal de enseñanza que él deseaba preservar. Los dibujos de estudiantes son, de igual manera, ejemplos provenientes de clases reales (por estudiantes de aproximadamente el mismo nivel, según el plan de estudios, que el presentado en el libro).³¹⁴

De este modo, el libro se publicó acompañado de dibujos de sus alumnos, sin asignarles autoría, siempre bajo la leyenda “Student drawings”. Se trata de dibujos de exalumnos que enviaron, con entusiasmo, sus colaboraciones a partir de una convocatoria al efecto. “Cientos de muestras llegaron al G.R.D. Studio cuando se supo que se estaba elaborando el libro.”³¹⁵ Si bien el texto fue ampliamente revisado por su autor, es interesante destacar que, en lo que respecta a las ilustraciones del libro, todas ellas fueron seleccionadas e integradas sin la intervención del mismo. Ello implica también que, de entre las ilustraciones, sólo una mínima proporción son dibujos del propio Nicolaidis. Se trata de apuntes o esquemas realizados por el maestro, durante su clase, sobre el papel en que los alumnos dibujaban en ese momento y conservados por ellos. En estos dibujos, el maestro procuraba explicar asuntos específicos de forma individual a sus estudiantes. Estos dibujos se presentan como un conjunto peculiar.

El libro está escrito en primera persona del singular y se dirige al lector en segunda persona del singular. Los diversos ejercicios conllevan instrucciones específicas que el autor expone como si

³¹³ *Ibidem.*

³¹⁴ *Ibid.* p. 11-12. He ajustado la traducción al castellano, pues me parece que genera confusión al decir “dibujos suyos para clases con estudiantes particulares”, cuando el original se refiere a “sketches made by him in his clases for individual students.” Nicolaidis (s.f. ca. 1994). p. 11-12.

³¹⁵ Nicolaidis (2014). p. 12.

hablara directamente con el estudiante. Refiere así tanto las condiciones concretas de realización (el papel y los materiales que se deben utilizar, el tiempo a dedicar a cada ejercicio), como los conceptos involucrados en cada ejercicio. El libro describe 64 ejercicios, que deberán realizarse en 25 semanas de trabajo.

El libro recibió una reseña positiva, en marzo de 1942, de parte de Raymond Baxter Dowden (miembro de *The Cooper Union*) en el *College Art Journal*. La reseña ironiza un poco en torno a las posibilidades de aprender a dibujar a través de un libro, y abre de la siguiente manera: “Nunca nadie aprendió a dibujar leyendo un libro, y el autor tampoco pretende que uno pueda.”³¹⁶ Pero continúa diciendo que este libro puede dirigir los esfuerzos e investigaciones personales del estudiante, de modo que “cualquiera que siga escrupulosamente los horarios e indicaciones de trabajo establecidos por Nicolaidis encontrará imposible no aprender algo acerca del dibujo e, incidentalmente, acerca de los fenómenos físicos que rodean nuestra vida cotidiana.”³¹⁷ Dowden refiere así una idea presente en el libro, que es, aprender a dibujar está vinculado con aprender a observar los fenómenos físicos de nuestra vida cotidiana. Dibujar se encuentra más cercano a la vida que a la técnica, implica una cierta naturalidad o cotidianidad, según lo presenta el libro. Dowden también destaca que:

Dibujar para Nicolaidis es más que solo el trazar de forma mecánica la silueta de un objeto. Se trata de entender, saber, pensar, sentir; es una absoluta comprensión de todo lo que intentamos dibujar; es tocar la forma no sólo con el crayón, sino con el intelecto, y añadirle la calidez que distingue una obra de arte de una ejecución de rutina.³¹⁸

³¹⁶ Dowden (1942). p. 80. La cita original dice: “No one ever learned to draw by reading a book, and the author of *The Natural Way to Draw* does not pretend that one can.”

³¹⁷ *Ibidem*. La cita original dice: “anyone who follows scrupulously the schedules and outlines of work set down by Nicolaidis would find it impossible not to learn something about drawing and, incidentally, about the physical phenomena that surround our daily life.”

³¹⁸ *Ibid*. p. 80-81. La cita original dice: “Drawing to Nicolaidis is more than the mechanical tracing of an object in outline. It is understanding, knowing, thinking, feeling; it is a full comprehension of everything we attempt to draw; it is the touching of the form not only with the crayon but with the intellect, and adding to that the warmth which distinguishes a work of art from a routine performance.”

Dibujar está vinculado a entender, saber, pensar y sentir; implica una comprensión profunda de aquello que se dibuja. No existe una fórmula que permita aprender a dibujar en este sentido, y el autor advierte al estudiante que deberá trabajar constante y furiosamente (“the student must work constantly and furiously”).³¹⁹ El régimen propuesto por Nicolaidis, 3 horas de dibujo diarias, 5 días a la semana, durante 25 semanas del año, destrozará a cualquier diletante, dice Dowden. Se trata de un programa disciplinado y sistemático, a partir del cual se desmiente la idea de que el temperamento, más que la inteligencia, hace al artista.³²⁰ El esquema de trabajo lleva al estudiante a través de etapas de dibujo de garabato, gesto y contorno, hacia estudios más largos y completos acerca de la forma, el diseño y el contenido. Dowden atina al afirmar que el abordaje es romántico, más que clásico, pues se enfatizan el esfuerzo y compromiso individual, al tiempo que se asume una suerte de travesía para encontrar la verdad del arte, aquello que concreta una obra maestra más allá de la técnica o el artificio, y que tiene valores como la experiencia, el énfasis y el elemento subjetivo, entre otros. Asimismo, se reconoce que el gesto es la base de todo el planteamiento de Nicolaidis. Pero gesto, no debe confundirse con dibujo de acción, dice Dowden:

El dibujo de gesto es la estructura temática sobre la que Nicolaidis coloca una lectura de solidez filosófica. Sin embargo, la fluidez de la reflexión se ve interrumpida por una discusión demasiado breve y utilitaria acerca de la anatomía y el color, además de que uno también desearía más capítulos informativos acerca de la composición.³²¹

En efecto, las secciones de anatomía y color que aparecen en la segunda mitad del texto interrumpen en cierta medida el planteamiento general del libro, en el que se reitera la necesidad de despojarse

³¹⁹ *Ibid.* p. 81.

³²⁰ *Ibidem.* La cita original es: “By such disciplinary program, he disposes of the fallacy that temperament, rather than creative force and sustaining intelligence, has most to do with art.”

³²¹ *Ibidem.* La cita original dice: “Gesture drawing is the thematic structure upon which Nicolaidis hangs a very sound philosophic lecture. The continuity of thought, however, is interrupted by a rather too brief and perfunctory discussion of anatomy and color and one might also wish for more informative chapters on composition.”

de las convenciones y el artificio, para poder adentrarse en la observación y comprensión comprometida de la realidad. La memoria y el impulso subjetivo son también recursos que se sumarán para integrar una representación comprensiva de la realidad, pues percibir para Nicolaidis implica también sentir eso que se percibe. Asimismo, el final del libro se muestra en cierto modo disperso y carece de una conclusión contundente, que permita resumir la aportación del libro, o bien del curso, así como sus implicaciones y efectos en la formación de los futuros artistas. El cierre del curso se nos presenta un tanto deslucido, por lo que es evidente que el autor no alcanzó a integrar una conclusión para el libro. En su defecto, el texto termina con un párrafo, impreso en cursivas, que reitera algunas de las ideas principales de su planteamiento:

Recordemos lo que dije la primera vez que nos sentamos a dibujar. El dibujo depende del ver, ver depende de conocer y conocer depende de un esfuerzo constante por abarcar la realidad con todos los sentidos, con todo lo que tú eres. Nunca debes prestar demasiada atención a las apariencias en la medida en que evitan la realidad del contenido. Es preciso que te liberes de la tiranía del objeto en su apariencia.³²²

En este párrafo final, el autor reafirma su planteamiento sobre la relación entre ver, conocer y sentir; así como su idea sobre la necesidad de observar con todos los sentidos. Plantea así que el ver no es suficiente y que el entendimiento artístico requiere algo más que lo que los ojos pueden dar. Dice así: “A aquello que el ojo puede ver, el artista añade la razón y el sentimiento.”³²³ Y concluye haciendo referencia a la sinceridad del estudiante: “Si tus esfuerzos como estudiante se han basado en un esfuerzo sincero por experimentar la naturaleza, sabrás que te encuentras en el camino correcto y el dibujo y la pintura se resolverán solos.”³²⁴ En este discurso, la sinceridad está estrechamente vinculada a la búsqueda de la verdad:

³²² Nicolaidis (2014). p. 261. Aunque la traducción al español dice “El dibujo depende de la vista”, me permito ajustarlo a “el ver”, pues es más cercano al original que plantea “drawing depends on seeing”. Nicolaidis (s.f. ca. 1994). p. 221.

³²³ Nicolaidis (2014). p. 261.

³²⁴ *Idem.*

El trabajo debe ser arribar a la verdad, a la cual (como podrás llegar a entender de manera directa) se llega a través de todos los sentidos. Cuando una fuerza más allá de lo visual realmente te cautiva, te estimula, comienzan a ocurrir cosas extrañas en apariencia, pero no deberás juzgar tu trabajo por una fórmula o por los estándares convencionales. Quizá sientas que no existe una verdadera necesidad de permanecer sincero en lo visual o, siquiera, en lo estructural respecto al momento. Siempre existe una verdad más grande por descubrir, de la que no se ha hablado, inexplorada, hasta que das con ella.³²⁵

De este modo, en la conclusión del libro, el autor reitera al estudiante la necesidad de seguir con su proceso individual, que le permitirá encontrar esa verdad mayor destinada únicamente a él. Se trata de una visión individualista que está a lo largo de todo el libro.

Es pertinente recordar aquí que la estructura de la Liga de Estudiantes de Arte de Nueva York, donde Nicolaidis impartía su clase, fomentaba una relación muy estrecha entre estudiante y profesor. Las asignaturas eran elegidas libremente por los estudiantes, quienes además podían permanecer con un maestro durante el tiempo que decidieran. Esta estructura de talleres individuales e interacción maestro-alumno también se trasluce en el libro de Nicolaidis. A lo largo del texto se propone una enseñanza del dibujo al margen de otras asignaturas, otras referencias o cualquier otra experiencia educativa. El dibujo se presenta aislado, único y la visión del autor, absoluta.

En términos generales, dado el tono y la estructura del libro, este texto es un acercamiento fiel a lo que era la clase de dibujo de Nicolaidis. Dowden concluye su reseña planteando que: “Nicolaidis, quien falleció en 1938, fue durante años un maestro extremadamente popular y capaz en la Liga de Estudiantes de Arte de Nueva York [...] Su honestidad y humildad se reflejan en su escritura, y su libro se encuentra tan genuinamente exento de dogma como lo era su enseñanza oral.”³²⁶

³²⁵ *Idem.*

³²⁶ *Ibidem.* La cita original dice: “Nicolaidis, who died in 1938, was for years an extremely popular and capable teacher at the Art Students League in New York. [...] His honesty and humility are reflected in his writing and his book is as genuinely devoid of dogma as was his verbal teaching.”

Es interesante señalar que el libro fue incluido, en 1942, en las recomendaciones bibliográficas para la escuela básica en los Estados Unidos³²⁷ y recibe la siguiente reseña:

Un libro que ayudará a todos los instructores de arte en la difícil tarea de enseñar a dibujar de manera efectiva. El autor insiste en que una persona debe ver y sentir lo que está dibujando - y de hecho muestra cómo hacerlo. Quince años como instructor de dibujo en la Liga de Estudiantes de Arte de la Ciudad de Nueva York permiten al autor hablar con autoridad en esta importante fase de la instrucción artística. El libro es valioso para el principiante, el maestro o el artista experimentado.³²⁸

Quizás sea ésta la primera referencia al uso del libro de Nicolaidis en un ámbito más amplio, en específico, la educación primaria. Es un indicio de cómo el libro será recibido más adelante, a partir de su segunda edición, en contextos muy distintos del original en que fue concebido, es decir, el entorno específico de la enseñanza profesional del arte.

La segunda edición, 1969

Con la renovación de los derechos de autor por parte de Anne Nicolaidis en 1969, la misma editorial Houghton Mifflin (ahora con sede en Boston) puso en circulación una segunda edición del libro de Kimon Nicolaidis *The Natural Way to Draw* (fig. 41). Cabe mencionar que esta editorial tiene sus antecedentes en casas editoriales de finales del siglo XIX y que se conformó como Houghton Mifflin en 1880. A partir de 1919, se fusionó con la editorial Hartcourt dedicada a publicar a los grandes autores ingleses y norteamericanos del siglo XX (Virginia Woolf, David Thoreau, entre otros) y con el objetivo de publicar libros modernos para lectores modernos. A lo

³²⁷ G.T. Buswell, et al. "Selected References on Elementary-School Instruction. III. The Subject Fields-Continued" en *The Elementary School Journal*, Nov. 1942. Vol. 43, No. 3. Chicago: The University of Chicago Press, 1942. p. 174-185. Descargado de la URL de JSTOR <https://www.jstor.org/stable/997721> el 9 de enero de 2021.

³²⁸ *Ibid.* p. 180. La cita original dice: "A book which will help all instructors of art in the difficult task of teaching drawing effectively. The author insists that a person must see and feel what he is drawing -and actually shows how to do it. Fifteen years as instructor in drawing at the Art Students' League in New York City qualifies the author to speak with authority on this important phase of art instruction. The book has value for the beginning student, the teacher, or the experienced artist."

largo del siglo XX se especializó en la publicación de libros para la enseñanza básica y actualmente se presenta como una editorial educativa dirigida a profesores y alumnos, dedicada a las innovaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aún aparece la referencia al libro de Nicolaidis en la página web de la editorial.³²⁹

La edición de 1969 es idéntica a la primera, excepto por la portada y la contraportada. En la portada se incluye, impreso en alto contraste, con tinta blanca y sobre fondo de color, un detalle del Estudio para la Sibila Libica (ca. 1510-1511) de Miguel Ángel. En la contraportada aparece una fotografía del autor, anteriormente ubicada al interior del libro. Aparte de este cambio en el diseño exterior del libro, la segunda edición conserva tanto el contenido (texto e ilustraciones) como el diseño editorial (solapas y formato al interior) de la primera edición de 1941. A partir de esta segunda edición, el libro circulará de manera más amplia y en circuitos más diversos, al grado de ser incluido como recomendación en el influyente y emblemático Whole Earth Catalog, justamente en el número anunciado como su última publicación, que data de 1971 (fig. 42).

Fundado tres años antes por el Portola Institute (una organización educativa sin fines de lucro en Menlo Park, California), el Whole Earth Catalog apareció como un compendio de listas de productos, de diagramas explicativos y propuestas educativas dirigidas a miembros de comunas estadounidenses y otros participantes del movimiento volver a la tierra (back-to-the-land movement).³³⁰ El fundador del catálogo, Stewart Brand, era un fotógrafo, escritor y empresario, que había sido teniente del ejército estadounidense.³³¹ Los objetivos de Brand eran volver accesible una

³²⁹ Datos recabados de la página de internet oficial de la editorial. Consultada el 14 de mayo de 2021. <https://www.hmhco.com/about-us>

³³⁰ Anna Wiener “The Complicated Legacy of Stewart Brand’s ‘Whole Earth Catalog’”. *The New Yorker*. Nueva York, 16 noviembre 2018. Consultado el 1 de enero de 2021 en: <https://www.newyorker.com/news/letter-from-silicon-valley/the-complicated-legacy-of-stewart-brands-whole-earth-catalog>

³³¹ *Ibidem*.

variedad de herramientas, y dirigirlas sobre todo a las nuevas comunidades de contracultura que estaban dispersas en los Estados Unidos de América. Estas comunidades incluían los hogares vinculados al movimiento volver a la tierra, las comunas del movimiento hippie, así como los grupos de personas dedicadas a innovar en los campos de la tecnología, el diseño y la arquitectura. La publicación rápidamente se convirtió en una serie de referencias amplias sobre nuevos espacios de vida, diseño sustentable, medios experimentales y prácticas comunitarias. En unos pocos años, el catálogo alcanzó una enorme popularidad, al grado de convertirse en un fenómeno cultural formidable.³³²

La función del catálogo, tal como se describe en la publicación misma, era la de ser un aparato de evaluación y acceso. Los productos enlistados en el catálogo debían cubrir las siguientes características: 1) ser útil como herramienta, 2) ser relevante para la educación independiente, 3) ser de alta calidad o bajo precio y 4) ser de fácil acceso a través del correo (fig. 43).³³³ Los libros resultaron uno de los principales recursos referidos en el catálogo y se clasificaban en secciones como: *Entendiendo sistemas completos, Albergue y uso de la tierra, Comunicaciones y Comunidad*.³³⁴ El catálogo era un impreso de cerca de 500 páginas que se distribuía entre sus suscriptores. Es interesante destacar que las publicaciones de arte entraban siempre en el apartado Comunicaciones. Se trata de un énfasis en los medios, en la interacción y en la imagen, por sobre la tradicional referencia a un saber disciplinar como el del arte, la estética o la historia del arte. El eje de la

³³² *Access to Tools: Publications from the Whole Earth Catalog, 1968-1974*. Presentado en el MoMA en 2011. Consultado el 1º de enero de 2021 en línea en: <https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2011/AccessstoTools/>

³³³ De este modo se describe a sí mismo el *Whole Earth Catalog*, en términos de su función. Ver *Access to Tools* (2011).

³³⁴ *Access to Tools* (2011). Consultado en: <https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2011/AccessstoTools/>.

publicación era la idea de herramienta, por lo que se privilegiaban los valores de utilidad y accesibilidad.

En la publicación correspondiente a la primavera de 1971, se enlista y recomienda el libro *The Natural Way to Draw* de Kimon Nicolaides. La referencia aparece en el apartado correspondiente a *Imagen y Comunicaciones*. La media página dedicada al libro (fig. 44), reproduce la portada, dos dibujos de Nicolaides, dos dibujos de estudiantes, la descripción íntegra del ejercicio número 1 del libro: *Dibujo de contorno*, así como citas que refieren otros ejercicios (el dibujo de gesto, estudio de la cabeza y el estudio sostenido).³³⁵ El libro, sugerido por Roy Sebern, tiene una nota descriptiva atribuida a SB, es decir, al propio Stewart Brand fundador del catálogo, la cual dice así:

El dibujo es una forma más profunda y más amplia de la escritura. En muchas maneras, es mejor comunicación que la escritura y se encuentra mucho más cerca de tu mente. (Sucede lo mismo para la música y el habla). Este libro clásico de un destacado maestro no solo es el mejor manual sobre dibujo, sino que es el mejor manual que hayamos visto sobre cualquier tema.³³⁶

El dibujo se concibe así como una forma de comunicación, más que como disciplina artística. Se destaca por su vínculo con el pensamiento, más que por las condiciones constructivas de una obra artística o las consecuencias culturales del arte.

³³⁵ Los cuales corresponden a: *Ejercicio 1. Dibujo de contorno, Ejercicio 2. Dibujo de Gesto, Ejercicio 19. Estudio de la Cabeza y Ejercicio 32. El estudio sostenido*, que aparecen en el libro, Nicolaides, (s.f. ca. 1994). p. 9-14, p. 14-20, p. 78-80 y p. 127-131.

³³⁶ *The Last Whole Earth Catalog*. Portola Institute, 1971. p. 356. Descargado de <https://ia601505.us.archive.org/14/items/B-001-013-719/B-001-013-719.pdf> en enero de 2021. La cita original dice: “Drawing is a deeper and wider kind of writing, it’s better communication in many ways than writing, and it’s much closer to your mind. (The same goes for music and speech). This classic work by an outstanding teacher is not only the best how-to-book on drawing, it is the best how-to-book we’ve seen on any subject.”

Resulta sumamente interesante que una publicación como el Whole Earth Catalog, que ofrecía una visión de un nuevo orden social autónomo, sin instituciones e individualista,³³⁷ le dedicara estas frases. Esta mínima reseña destaca la estructura didáctica del libro, al reconocerlo como “el mejor manual (how-to-book) que hemos visto en cualquier disciplina”. El libro aparece como una de las herramientas que puede apoyar en el desarrollo de la utopía individualista³³⁸ propuesta por Stewart Brand. En este sentido se reconoce el potencial educativo del libro, sin necesidad de una institución o un profesor que acompañe el proceso. La rigurosa disciplina mencionada por Dowden en 1942 no parece ahuyentar a estos entusiastas del do-it-yourself y el empoderamiento individual. A diferencia de la sentencia de Dowden de que nadie aprende a dibujar a través de un libro, Stewart Brand y sus seguidores recuperan este libro como una clave de la enseñanza autodidacta, al tiempo que vinculan al dibujo con la comunicación y el pensamiento, más que con el campo profesional del arte. La presentación secuenciada de los ejercicios, así como los diagramas con los horarios semanales de trabajo, coincide con el espíritu del catálogo, en particular, su énfasis en el autodidactismo, pero también su irreverencia hacia las instituciones, su visión anti-sistémica.³³⁹ Al rescatar fragmentos del libro (ejercicios 1, 2, 19 y 32) y presentarlos bajo una estructura diferente, el catálogo abre la posibilidad de usar el libro de una forma diferente, más ágil, más selectiva, de acuerdo a las necesidades de cada quien. Esta forma de usar el libro es muy distinta de la planeada

³³⁷ Anna Wiener plantea que “At the height of the civil-rights movement and the war in Vietnam, the ‘Whole Earth Catalog’ offered a vision for a new social order –one that eschewed institutions in favor of individual empowerment, achieved through the acquisition of skills and tools.” Anna Wiener “The Complicated Legacy of Stewart Brand’s ‘Whole Earth Catalog’”. The New Yorker, 16 noviembre 2018. Consultado el 1 de enero de 2021 en: <https://www.newyorker.com/news/letter-from-silicon-valley/the-complicated-legacy-of-stewart-brands-whole-earth-catalog>

³³⁸ *Ibid.*

³³⁹ “The spirit of the catalogue –its irreverence towards institutions, its emphasis on autodidacticism, and its sunny view of computers as tools for personal liberation- appeals to a younger generation of technologists.” *Ibid.*

por el autor, quien estableció que el orden del libro debía seguirse al pie de la letra, realizando de manera rigurosa, primero, la lectura de cada sección del libro y, posteriormente, las horas de práctica señaladas para la semana correspondiente:

Hago énfasis en que se sigan los programas de trabajo pues cada uno ha sido planeado con sumo cuidado y un propósito determinado. No se debe siquiera leer los párrafos siguientes sin haber completado antes las horas de dibujo que se han indicado. Lo anterior vale para el libro completo, pues la idea esencial del adiestramiento es conducirte en la relación necesaria entre pensamiento y acción.³⁴⁰

El *Whole Earth Catalog* construye una forma distinta de acercarse a los libros, reconociendo los intereses del usuario y seleccionando la información más relevante de cada herramienta. En este sentido, el catálogo sentó las bases para la cultura de la información propia del internet y de los motores de búsqueda que conocemos en la actualidad.³⁴¹

En lo que respecta al libro, *The Natural Way to Draw*, resulta evidente que el catálogo lo destaca como una herramienta para el desarrollo del poder individual, una vía para el empoderamiento personal, a través de la adquisición de un conocimiento sin jerarquías, sin instituciones, fuera del sistema; que además conecta directamente con la vida, con lo natural. Todo esto era parte de la utopía que perseguía el catálogo: un poder individual que se desplegaría en una multiplicidad de aspectos de la vida, desde la agricultura y la cocina hasta la computación y el diseño. *The Natural Way to Draw* es destacado gracias a su enfoque individualista y autodidacta de la enseñanza del dibujo, que, sin duda, trasluce en el texto. En este sentido, el dibujo aparece como un ámbito aislado de otros campos de conocimiento, ajeno a la historia del arte (el texto no hace ninguna alusión a otros autores, sólo aparecen de forma independiente en las ilustraciones), y se la presenta

³⁴⁰ Nicolaidis (2014). p. 19-20.

³⁴¹ La publicación resulta un precedente de plataformas como Amazon y la Semantic Web. De hecho, en una conferencia en 2005, Steve Jobs describió el *Whole Earth Catalog* como la versión impresa de Google, 35 años antes de que Google siquiera existiera. Citado en Anna Wiener (2018).

como un proceso enteramente individual que involucra la percepción y la acción, esto es, una experiencia. Asimismo, se abre la posibilidad de usar el libro de forma selectiva y parcial, en lugar de requerir someterse a la disciplina que proponía su autor. Todo ello marcará la forma en que se leerá el libro en adelante.

La popularidad del libro, en su edición de 1969, hará que esta visión del dibujo genere consecuencias en contextos muy diversos, entre ellos, el medio educativo mexicano de la década de 1970 y en particular, el de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM en estos años.

El texto de Nicolaidis llegó a México a partir de esta segunda edición de 1969 y se convirtió en un texto de referencia obligada. Dos estudiantes de la licenciatura en artes visuales en la década de 1970, la Dra. Inda Sáenz y el Dr. Aureliano Sánchez Tejeda, me han comentado que conocieron este texto, en inglés, a través de su profesor de dibujo de la época, Gilberto Aceves Navarro (1931-2019), reconocido pintor mexicano.³⁴² Comentan que el, en su edición en inglés, era accesible entre los vendedores de libros de arte que se instalaban a las afueras de la Academia de San Carlos. Asimismo, muchos de los ejercicios de la clase de Aceves Navarro, provenían de este libro. Sobre todo, el énfasis que Aceves Navarro ponía en la necesidad de sentir la forma, no sólo verla, parece en deuda con el libro de Kimon Nicolaidis. Por otra parte, el texto se incluye en 1973, en la bibliografía del Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales de la ENAP UNAM, a partir del documento intitulado “Síntesis de programas y objetivos pedagógicos del currículum del Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales”.³⁴³

³⁴² Diálogo sostenido en el marco del Coloquio de Estudiantes del Doctorado en Artes y Diseño de la UNAM, en las instalaciones de la Unidad de Posgrado de la UNAM, el 26 de octubre de 2016.

³⁴³ “Síntesis de programas y objetivos pedagógicos del currículum del Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales. Aprobado por el Consejo Técnico de la ENAP en su sesión del 15 de junio de 1973” en IIESU, Archivo Histórico, Consejo Universitario, Comisión Permanente, VIII Comisión del Trabajo Académico. Caja 17. Exp. 48. Anexo al acta de la sesión del 6 de septiembre de 1973.

En una investigación anterior me ocupé de la historia de la asignatura de dibujo en la Escuela Nacional de Artes Plásticas, a partir de su desaparición de la currícula en el plan de 1970 y su reinscripción en 1973. En aquella investigación argumenté que la recuperación en 1973 de la asignatura de Dibujo en la Lic. en Artes Visuales, era resultado del exitoso trabajo de Gilberto Aceves Navarro como profesor de dibujo, a partir de su ingreso a la planta docente en 1971.³⁴⁴ Es posible considerar asimismo que la inclusión del libro *The Natural Way to Draw* en la bibliografía, y la incorporación de estas ideas en el contenido de la asignatura haya sido una propuesta de Aceves Navarro, debido a la coincidencia con su propia visión del dibujo.

Tenemos así que un libro que a la fecha se promociona con las frases de Stewart Brand: “no sólo el mejor manual de dibujo, sino que es el mejor manual que hemos visto en cualquier disciplina”,³⁴⁵ destacando su valor para el desarrollo personal y la educación autodidacta, se introdujo a la currícula de la licenciatura en artes visuales de la Escuela Nacional de Artes Plásticas, en un momento en que se proponía la profesionalización de los artistas y su incorporación a la vida universitaria plena. Las consecuencias del choque de estas visiones (el dibujo como proceso individual y la currícula universitaria) se abordarán más adelante.

La primera edición en español, 2014

En mayo de 2014, la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM publicó la primera edición en lengua española (fig. 3) de un texto con 70 años de antigüedad, y convertido desde hacía varias décadas en un best-seller en los Estados Unidos. Las causas de tan tardía edición en castellano quizás puedan encontrarse en las peculiaridades y vicisitudes del mundo editorial, que esta investigación no

³⁴⁴ *Ibid.* p. 105-106.

³⁴⁵ Estas frases atribuidas al *Whole Earth Catalog* aparecen en la portada de la reimpresión de 1994. Ver fig. 44. Así como en la contraportada de la edición de la FAD (2014). Ver fig. 3.

abordará. Sin embargo, es de destacar que, no obstante la ausencia de una publicación en castellano, la terminología sistematizada por Nicolaidis en este texto, así como sus ideas y planteamientos están presentes en el medio cultural mexicano desde hace varias décadas.

Es muy claro que en la década de 1990 al año 2000, los términos de dibujo de contorno y dibujo de gesto resultan de uso común en distintos ámbitos de la enseñanza y la producción plástica vinculada al dibujo en México. Un dato interesante es que el término gesto resulte común entre los dibujantes, aún a la fecha, pero no así entre los pintores o escultores. Dibujo de gesto viene claramente del término *gesture drawing* con el que Nicolaidis describe un dibujo que no busca la forma del objeto sino su movimiento, su acción. Es de señalar que ésta es de las frases del libro más citadas: “No debes dibujar cómo luce el sujeto, ni siquiera lo que es, sino lo que está haciendo”.³⁴⁶ En este sentido, el autor plantea que el gesto es el movimiento en el espacio: “*Gesture is movement in space.*”³⁴⁷ Extraño resulta, pues, que la reciente edición en castellano traduzca *gesture drawing* como “dibujo de expresión”³⁴⁸, ignorando una genealogía propia del campo del dibujo. Gramaticalmente, expresión puede ser una traducción válida de *gesture*, si nos referimos al gesto de un rostro, o al gesto de las manos, pero no es lo mismo en relación al gesto en el dibujo. Sobre todo, no recoge el término específico que se utiliza en la práctica del dibujo. Con esta traducción, la reflexión se desplaza hacia la expresividad y el sentimiento, y se distancia del sentido del movimiento y de la percepción corporal que caracteriza la propuesta de Nicolaidis.

La edición de la FAD no incluye ningún indicio sobre las razones de esta publicación. No hay un estudio previo, un prólogo o una nota a la edición castellana. Se incluyen los créditos mínimos

³⁴⁶ Nicolaidis (2014). p. 33.

³⁴⁷ Nicolaidis (s.f. ca. 1994). p. 56.

³⁴⁸ Nicolaidis(2014). p. 33.

de traductor, edición y diseño; y se reproduce el texto íntegro, con algunos errores en lo que respecta a la traducción al español.

La recuperación en 2014 de este texto en la FAD, suscita una suerte de interrogante en torno al estado actual de la reflexión sobre el dibujo. ¿Acaso el dibujo en la FAD se entiende hoy igual que lo entendía Nicolaidis? En los 70 años que separan una edición de otra han sucedido una multitud de cambios en la concepción del arte, la enseñanza, la modernidad, el individuo. En consecuencia, la enseñanza del dibujo tendría que tener algún tipo de afectación sustancial. ¿Cómo visitar este texto?

En principio, resulta oportuno analizar las circunstancias en las que el libro se integró por primera vez al contexto mexicano. Esto sucedió a partir de su incorporación a la bibliografía del plan de estudios de 1973, de la licenciatura en artes visuales de la ENAP. Asimismo, es necesario detenernos en el personaje que se ha vinculado con la importación de este texto al ámbito cultural mexicano: el pintor Gilberto Aceves Navarro. Estos asuntos se abordarán a continuación, al analizar el contexto académico y político de la ENAP en la década de 1970.

Capítulo 2.

Dibujo y artes visuales: una relación conflictiva.

Tradiciones, recuperaciones y rupturas en la ENAP 1970s.

Resumen del capítulo

A lo largo de las siguientes páginas ha sido mi interés reconocer la diversidad de posturas que estaban presentes en los años 1970 en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, entre docentes y estudiantes, así como la aportación específica de Gilberto Aceves Navarro a la historia de la enseñanza del dibujo. Mi objetivo es dilucidar el contexto político y educativo en el que el libro de Kimon Nicolaides se introdujo a la escuela, a partir de la apropiación que hizo de este texto el propio Gilberto Aceves Navarro. También he buscado reconocer los otros discursos (artísticos, culturales, políticos) entre los que se insertó el planteamiento de Nicolaides, el cual, como hemos visto, hace un énfasis en lo sensorial, lo táctil y la experiencia. En particular, la propuesta de Nicolaides se combinó con las nociones de Betty Edwards y se distanció de los elementos y combinatorias que proponía el proyecto de la visualidad. Aceves Navarro hizo su propia interpretación de estos dos autores (Nicolaides y Edwards), e implementó una práctica de la enseñanza del dibujo muy diferente de los anteriores.

El capítulo inicia refiriendo el proceso a partir del cual, en 1971 se instauró un nuevo plan de estudios, el de la licenciatura en artes visuales, con el que se daría un giro en la historia de la enseñanza del arte en esta institución. El proyecto de la visualidad muy pronto generó conflicto entre la comunidad, que se encontraba cada vez más polarizada en sus posturas. Uno de los muchos cambios que implicaba la implementación del proyecto de la *visualidad* en la ENAP, fue la desaparición de la asignatura de dibujo y su sustitución por un número de asignaturas vinculadas al

lenguaje visual. Es así que hay un conflicto constante entre dibujo y diseño en estos años. El personaje clave en la recuperación de la asignatura de dibujo es Gilberto Aceves Navarro, quien ingresa a la ENAP en 1971. Este capítulo centra su atención en Aceves Navarro, su forma de enseñar a dibujar, y su singular apropiación de dos textos sobre dibujo: *The Natural Way to Draw* de Kimon Nicolaides y *Dibujando con el lado derecho del cerebro* de Betty Edwards. Es a través de la figura de Gilberto Aceves Navarro que se establece un enlace con el capítulo anterior, en el que se desarrolló el contexto y referentes del libro *The Natural Way to Draw*.

A partir de la implementación del plan de estudios de la licenciatura en artes visuales, polarización entre la comunidad de la ENAP no hizo más que escalar, al grado que en 1976 se suspendieron clases para convocar al Primer Congreso de Reestructuración Académica. El capítulo analiza con detalle el desarrollo del movimiento estudiantil que detonó este Congreso, así como el desarrollo del mismo y sus consecuencias en la enseñanza. El movimiento estudiantil siguió durante varios años, pues la demanda principal (el cambio de plan de estudios) nunca se cumplió. Ésta es la historia de una larga confrontación, que dejó marcas visibles en nuestra institución.

2.1. Las artes visuales: un cambio de paradigma fallido en la ENAP.

La década de 1970 es un momento crucial en la historia de la Escuela Nacional de Artes Plásticas, pues en estos años se definen, en gran medida, las posibilidades de profesionalización de la enseñanza del arte, así como su viabilidad como parte de la educación universitaria. Al mismo tiempo, se viven las secuelas del movimiento estudiantil y la represión sufrida por los estudiantes.³⁴⁹ El plan de estudios que se integra para definir la profesionalización del arte es el de la licenciatura en artes visuales, elaborado por Manuel Felguérez, Luis Pérez Flores y Carlos Ramírez Sandoval. Al proponer este plan al Consejo Técnico de la ENAP en diciembre de 1970, el término artes visuales empezó a utilizarse en las discusiones en torno al arte y su enseñanza, en abierta confrontación con el término artes plásticas.³⁵⁰ Se trata de dos modelos de enseñanza que se confrontaron a lo largo de 1970 y durante mucho tiempo después. Al principio, sin que se tuviera una noción muy clara de lo que significaba o implicaba cada uno de estos modelos. Felguérez afirma que artes visuales implicaba modernizar la escuela y profesionalizarla, porque dice: “Cuando yo fui a San Carlos [de estudiante], que fui cuatro meses, entraba uno a estudiar pintura con la primaria. Cuando me llamaron a trabajar

³⁴⁹ José de Santiago señala que “la intervención de la escuela en el conflicto de esa fecha [1968], de sobra conocido, fue intensa e importante. En correspondencia la represión que se dejó sentir también lo fue; baste decir que por dos ocasiones irrumpieron grupos paramilitares en el edificio destruyendo las piezas claves de la maquinaria de impresión, que había producido mucha de la propaganda gráfica que circuló en esos días aciagos.” José de Santiago Silva (1985). p. 329.

³⁵⁰ Ady Carrión Parga. *De la idea al misterio. Gilberto Aceves Navarro en la ENAP*. Tesis de maestría en Historia del Arte. México: UNAM-FFyL, 2007. Introducción. La primera vez que se usa este término en el ámbito educativo es en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales, aprobado por el Consejo Técnico de la ENAP UNAM en diciembre de 1970. No es hasta tres años después, en diciembre de 1973, que aparecerá la revista *Artes Visuales del Museo de Arte Moderno*, dirigida por Carla Stellweg. Desde la década de 1950 el adjetivo visual aparece en el ámbito artístico –refiriendo asuntos como composición visual o educación visual, pero sin concretarse aún en el término artes visuales– en los planes de estudio de la Universidad Iberoamericana, donde Mathias Goeritz era director de la Escuela de Artes Plásticas y Diseño.

ahí, entraban de secundaria. Ya con el plan de estudios exigimos la preparatoria.”³⁵¹ Lo que sucedió durante los siguientes años fue una intensa confrontación, que tenía como trasfondo diversos debates vigentes en el ámbito cultural y del arte: las disputas entre academicismo, figuración, abstracción lírica, geometrismo, arte social, arte de Estado, expresión individual; la bandera de la modernización del país; el aperturismo de Luis Echeverría; la masificación de la enseñanza en la UNAM y el surgimiento de una burocracia universitaria; las secuelas del movimiento estudiantil de 1968 y de las confrontaciones de los años 60 entre los artistas herederos de la Escuela Mexicana de Pintura y los miembros de la Ruptura. Todo esto se materializaba en una polarización al interior de la ENAP, y en un ámbito específico que era el de la enseñanza del arte, aunque los debates no eran explícitos y las ideas difícilmente eran aclaradas por los personajes en contienda.³⁵² José de Santiago Silva ha relatado el ambiente de la ENAP a finales de la década de los 1960 y principios de los 1970 de la siguiente manera:

Por otra parte, el desconcierto y la incertidumbre [posteriores a 1968] habían producido en la población de la escuela un ambiente de inseguridad que llevó a muchos alumnos a la deserción y a algunos maestros a abandonar el centro de estudios, de manera que al tomar la dirección el maestro Roberto Garibay en su segundo periodo (1970) la población de primer ingreso era la siguiente: tres para pintura, dos para grabado y ninguno para escultura. Era a todas luces necesario retomar el asunto del plan de estudios, para lo cual se solicitó la intervención de varios profesores. La mayoría de ellos habían vivido las transformaciones referidas en los primeros años de la década (las dos bienales interamericanas, la bienal de Sao Paulo, la exposición ESSO en el Museo de Arte Moderno, la confrontación 1966, etcétera), habían viajado intensamente por Europa y los Estados Unidos y tenían frescos los escritos de Giorgy Kepes del MIT que aparecieron entre 1969 y 1970, en su edición castellana publicada por Editorial Novaro bajo los títulos de: *La educación visual*, *El movimiento*, *su esencia y su estética* y *La estructura en el arte y en la ciencia*. Ellos eran, Carlos Ramírez Sandoval, Héctor Trillo, Manuel Felguérez, Luis Pérez Flores y Federico Silva entre otros. En breve tiempo

³⁵¹ Manuel Felguérez entrevistado por Cuauhtémoc Medina en 2003. Cuauhtémoc Medina, Pilar García y Ekaterina Álvarez (eds.), *Manuel Felguérez. El futuro era nuestro*, México: UNAM-MUAC-III, 2020. p. 77.

³⁵² Francisco Quesada plantea que no se debatía con claridad los problemas de la enseñanza del arte, su función dentro de la sociedad industrializada o su compromiso con la comunidad de la que surgía. Refiere que más bien había un desconcierto y una falta de claridad por parte de los docentes, quienes eso sí, se encontraban fuertemente confrontados. Entrevista de la autora a Francisco Quesada vía zoom. Ciudad de México-Ciudad de México, 10 de noviembre 2022.

podieron presentar ante el Consejo Técnico y el Universitario un proyecto que modificaba substancialmente la situación de la escuela.³⁵³

Fue así que, en diciembre de 1970, el Consejo Técnico de la ENAP aprobó la creación de la licenciatura en artes visuales, que reuniría en una sola las tres carreras de Pintor, Escultor y Grabador que existían entonces. Aunque la propuesta fue aprobada con mucha agilidad (en marzo de 1971 ya tenía la aprobación del Consejo Universitario), los problemas al interior de la escuela se fueron intensificando de manera continua.

El plan de estudios de 1971³⁵⁴ planteaba “superar la enseñanza artística tradicional”,³⁵⁵ pero, como menciona José de Santiago Silva: “Tomando en cuenta que casi todos los maestros mantenían como lenguaje plástico las disciplinas tradicionales ¿no equivalía el nuevo plan a una declaración de guerra?”³⁵⁶ Desde mi perspectiva, este plan implicó un cambio de paradigma y una suerte de fracaso insitucional al mismo tiempo. En una investigación anterior he relatado la historia de dicho plan, y de sus múltiples ajustes para enfrentar tanto la realidad material de la escuela, como las inconformidades de estudiantes y maestros.³⁵⁷ El plan nunca pudo implementarse como tal y derivó en un proyecto híbrido que estuvo vigente durante más de medio siglo, en la hoy Facultad de Artes y Diseño de 1973 a 2014.³⁵⁸ Aunque no se implementó en su totalidad, el Plan 1971 sí generó

³⁵³ José de Santiago Silva. “La enseñanza de las artes visuales en la Escuela Nacional de Artes Plásticas” en *Las academias de arte, VII Coloquio Internacional de Historia del Arte*. México: IIE-UNAM, 1985. p. 329.

³⁵⁴ En adelante, me referiré como Plan 1971 al documento “Plan de Estudios de la Carrera en Artes Visuales. Escuela Nacional de artes Plásticas. Aprobado por el H. Consejo Técnico en la sesión permanente celebrada los días 16 y 17 de diciembre de 1970.” En el IISUE, Fondo Consejo Universitario. Comisión Permanente. VIII Comisión del Trabajo Docente. Caja 11. Exp. 37. 16 de febrero de 1971. Anexo al acta de la sesión.

³⁵⁵ *Ibid.* p. 1.

³⁵⁶ De Santiago Silva (1985). p. 332.

³⁵⁷ Carrión (2007).

³⁵⁸ En la actualización del plan de estudios de 2013 se establece finalmente un proyecto pedagógico distinto. Ver Escuela Nacional de Artes Plásticas-UNAM. *Planes y programas de estudio de la licenciatura en artes visuales*. Tomo I. Fecha de aprobación del H. Consejo Técnico: 22 de marzo

afectaciones importantes en la enseñanza del arte, por lo que considero que es importante entender el planteamiento ideal detrás del mismo, así como sus repercusiones concretas en la realidad de la escuela.

El plan de artes visuales se publicitaba como una modernización total de la escuela, que permitiría a sus egresados incorporarse a una nueva sociedad, tecnológica, urbana, y, se entendía también, abiertamente capitalista y centrada en el individuo. Entrevistado por Cuauhtémoc Medina en 2003, Manuel Felguérez (1929-2020) -uno de los artífices del plan- insiste en que se trataba de modernizar la escuela, porque: “Ya se sentían obsoletos porque los maestros y los alumnos estaban fuera del mundo del arte, de las exposiciones, de los concursos, de los salones.”³⁵⁹ En varias ocasiones, Felguérez ha señalado el carácter utópico del plan y su desfase con la realidad material y docente de la escuela, evidenciando que no existían profesores con el perfil necesario para impartir muchas de las asignaturas. Esta es la única autocrítica que alcanza a realizar Felguérez en relación al plan de 1971, del cual en general habla en términos muy positivos.

El problema es que pusimos una serie de clases utópicas como cinetismo y una serie de materias que tenían que ver con la tecnología y la alta geometría, habíamos inventado tener cine y video, toda la modernidad porque se trataba de modernizar. La escuela ya no se iba a llamar de ‘artes plásticas’, se llamó de ‘artes visuales’ para ampliar el panorama. Cuando por fin logramos la aprobación del plan de estudios y pasó el Consejo Universitario, nos encontramos con el problema de a ver quién enseña esto. No había quién se interesara en el arte y a la vez supiera de elementos científicos; se tuvo que hacer una adaptación.³⁶⁰

El plan convertía los talleres en asignaturas de Adiestramiento técnico, implementaba un año introductorio, desaparecía la asignatura de dibujo y la reemplazaba por asignaturas de diseño, entre

2013. Fecha de aprobación en los CAAHyA: 27 de agosto 2013. México: UNAM-ENAP, 2013. Formato pdf.

³⁵⁹ Manuel Felguérez entrevistado por Cuauhtémoc Medina en 2003. En *Manuel Felguérez. El futuro era nuestro*, México: UNAM-MUAC-IIE, 2020. p. 78.

³⁶⁰ *Ibidem*. En realidad no hay materias de cine ni video en el plan 1971. Aunque sí se planteaba la creación de un Centro de Artes Visuales que englobara al cine, la arquitectura y el diseño gráfico e industrial. Como se plantea en Medina (2020), la referencia al video es probablemente anacrónica.

otros cambios. Felguérez plantea que al integrar este plan “me tuve que colgar de la Bauhaus y de una serie de teorías del color y geometría que me daban un camino fácil de enseñanza.”³⁶¹ Llama la atención esta búsqueda de un “camino fácil” para la enseñanza, la necesidad de tener algo muy concreto que presentar a los estudiantes para abordar la clase. No hay una reflexión mayor sobre lo que ello implicaba o cómo se afectaba la formación artística a partir de estas consideraciones. Luego dice:

Para mí fue muy importante tener que crear el nuevo plan de estudios y había ejercicios muy simples como para empezar: ‘Agarren una tira de cartulina, divídanla en 20, pinten de negro éste, pinten de blanco éste, den veinte pasos en que no se sienta el brinco.’ En ese tiempo yo daba composición y básicamente esa composición es geométrica. El orden dentro de un cuadro, la teoría de Rudolf Arnheim y obviamente los ejercicios de la Bauhaus.³⁶²

Uno se pregunta cuántas clases se pueden impartir utilizando esta gradación del negro al blanco, o del rojo al blanco, o del azul al blanco. Felguérez parece recurrir a soluciones prácticas, en lugar de exponer y definir los problemas de la construcción artística: el oficio, el estilo, la técnica, por mencionar los que aparecen recurrentemente referidos en su propia obra.

Tenemos así que el Plan 71 tenía dos referencias explícitas: la Bauhaus (que menciona Felguérez) y el Massachusetts Institute of Technology (que menciona José de Santiago Silva). En efecto, el Plan 1971 tiene muchas reminiscencias a la histórica Bauhaus, no sólo en su concepción del arte como lenguaje sino en la idea de que no habría artistas sino profesionales de las artes visuales. En cierta medida, las artes visuales preveían la desaparición de las escuelas de artes plásticas y su sustitución por las de diseño. De la Bauhaus tomaba también la idea del curso de iniciación y la teoría del color elaborados por Johannes Itten. Asimismo, como menciona Felguérez, tomaba también algunos ejercicios. Sin embargo, es necesario señalar la distancia con la Bauhaus. El traslado

³⁶¹ Manuel Felguérez entrevistado por Cuauhtémoc Medina en 2003. *Manuel Felguérez. El futuro era nuestro*. México: UNAM-MUAC-IIE, 2020, p. 75.

³⁶² *Ibidem*.

de estos planteamientos casi 40 años después de su postulación original los simplificó radicalmente. No hay nada del esoterismo o misticismo de Johannes Itten³⁶³ en los ejercicios que Felguérez, Luis Pérez Flores e Ignacio Salazar implementaron en la asignatura de Educación Visual. Priva, en cambio, el mecanicismo, una suerte de ‘técnica’ que permite trazar y obtener como resultado pinturas geométricas. No se trata de conectar con el absoluto y reconocer las posibles combinaciones de los elementos esenciales del lenguaje artístico, sino de obtener resultados específicos, de forma ágil y eficiente. Estos resultados debían seguir los planteamientos de la tendencia que se estaba impulsando de manera deliberada, desde los campos de la producción artística, la academia y la institución educativa, como símbolo de la modernidad mexicana. Se trataba del geometrismo mexicano. Estos dos asuntos, la modernización del país y la promoción del geometrismo, están presentes en el Plan 71. Mónica Mayer y Carlos Blas Galindo, quienes estudiaron en 1973 y 1974 en la ENAP, recuerdan cómo en las clases de Educación Visual les enseñaban a pintar con el uso del masking tape para enmascarar las zonas de trabajo. El profesor de esta materia era Luis Pérez Flores y les decía que el arte de avanzada era el geométrico. Del arte conceptual o del performance, realmente no se hablaba nada³⁶⁴ Les enseñaban a “enmascarar” con la cinta, para pintar zonas planas claramente definidas unas de otras. Mayer plantea que su maestro de Educación Visual, Luis Pérez Flores, les decía que ya no habría otra cosa que pintar, todo sería geometrismo. Es interesante destacar, como lo hace Cuauhtémoc Medina, que la “categoría estilística

³⁶³ Deanna Petherbridge plantea que Johannes Itten refirió en su diario su deseo “desarrollar la habilidad de los participantes [de su curso] para sentir y licuificar, para solidificar los sentimientos, estas flameantes formas etéreas, en formas visibles y percibibles.” La cita original dice: “Itten had confided to his diary his wish ‘to develop the participants’ ability to feel and to liquefy, to solidify the feelings, these flaming ethereal forms, in visible, perceptible forms.”. Deanna Petherbridge, *The Primacy of Drawing*. New Haven: Yale University Press, 2010. p. 206.

³⁶⁴ Entrevista a Mónica Mayer, vía zoom, por Ady Carrión. Ciudad de México, 8 de noviembre de 2022. Entrevista a Carlos Blas Galindo, vía zoom, por Ady Carrión. Ciudad de México-Chihuahua, 7 de noviembre de 2022.

de ‘abstracción geométrica’ se plantó en México como una especie de símbolo institucional de la modernización.”³⁶⁵

En varias ocasiones, Felguérez ha planteado que el geometrismo mexicano, como tendencia artística, fue iniciada o incluso inventada por él mismo de una forma completamente consciente. Bajo una retórica que siempre lo presenta como el centro de los acontecimientos, Felguérez narra que a inicios de 1970s se reunieron Vicente Rojo, Kazuya Sakai y él, en casa de Jorge Alberto Manrique para “hacer un movimiento geométrico, porque todos, más Vicente que yo, pero todos, nos acercábamos a la geometría.”³⁶⁶ A este proceso, Medina le llama la “invención del geometrismo mexicano”,³⁶⁷ en tanto iniciativa orquestada desde múltiples ángulos para asegurar su éxito. Dice Medina que “desde su origen, el ‘geometrismo’ estuvo marcado por la articulación de una serie de intereses académicos, artísticos e institucionales.”³⁶⁸ Debemos entender el Plan 1971 como una iniciativa más que se suma a este proyecto cultural, símbolo de modernización del país.

Por otro lado, es necesario reflexionar brevemente en torno al segundo referente del Plan 71, es decir, los textos que Gyorgy Kepes realizó para el MIT y que se habían publicado en los años 1960 en español bajo la editorial Novaro. El texto de Kepes, la Educación Visual, es evidentemente el punto de partida para la asignatura que llevaba ese mismo nombre y que impartían el propio Manuel Felguérez, Luis Pérez Flores e Ignacio Salazar, entre otros docentes.

Es interesante destacar que Felguérez se había iniciado en la docencia en 1959, a partir de una invitación que le hiciera Mathias Goeritz (1915-1990) a impartir clases de escultura en la

³⁶⁵ Cuauhtémoc Medina. “Sistemas (más allá del geometrismo mexicano)” en Oliver Debroise (ed.) (2006), *La era de la discrepancia, Arte y cultura visual en México 1968-1997*. México: UNAM-Coordinación de Difusión Cultural. p. 122.

³⁶⁶ Manuel Felguérez entrevistado por Cuauhtémoc Medina en 2003. *Manuel Felguérez. El futuro era nuestro*. México: UNAM-MUAC-IIE, 2020. p. 75.

³⁶⁷ Medina (2006) en Debroise (2006). p. 122.

³⁶⁸ *Ibid.* p. 122.

Universidad Iberoamericana. Goeritz se desempeñaba entonces como director de la Escuela de Artes Plásticas y Diseño, y desde su llegada a México, había incorporado planteamientos tanto de la Bauhaus como de las escuelas de este movimiento en instituciones educativas estadounidenses, al asentarse algunos de sus antiguos colaboradores.³⁶⁹ Considero que podemos atribuir a Goeritz ser el primero en importar las ideas de Gyorgy Kepes a la enseñanza en México, ya que desde inicios de la década de 1960 nombró la asignatura que impartía en el Departamento de Arte de la UIA como Educación Visual, aludiendo directamente a la obra de Kepes. Por su parte, podemos atribuir a Felguérez integrar esta materia, junto con la bibliografía correspondiente, a la licenciatura en artes visuales de 1971 en la ENAP.

Me parece importante señalar que, cuando en 2007 encontré el libro de Gyorgy Kepes, *La educación visual en la Biblioteca del Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación* (CESU; hoy IISUE), descubrí que la ficha de registro indicaba que, previo a mi propia consulta, había pedido prestado este libro, a mediados de 1970, el maestro Antonio Trejo, director de la ENAP entre 1966-1970 y Secretario Académico en el periodo 1974-1980. Nadie más, en los 40 años siguientes, había sacado este libro que aparentemente era el fundamento para las artes visuales.³⁷⁰ Ello evidencia un desinterés o simplemente una falta de información por parte de la comunidad académica de la ENAP, tanto docente como estudiantil.

Las ideas de Kepes sobre un entrenamiento perceptual para leer, codificar y decodificar la imagen estaban dirigidas a estudiantes de diversas carreras y no necesariamente a futuros artistas. El

³⁶⁹ Al Instituto de Diseño de Illinois llegó Laszlo Moholy-Nagy, a la Escuela de Arte de la Universidad de Yale llegó Joseph Albers y al departamento de arquitectura de la Universidad de Harvard llegó Walter Gropius, tres personalidades fundamentales en el proyecto educativo y artístico de la Bauhaus. Arthur D. Efland (2002). p. 319.

³⁷⁰ Lamentablemente, no tengo una fotografía de aquella ficha. Y el sistema de digitalización actual ha desaparecido todos estos registros de los libros físicos. Dejo el dato anterior como un testimonio personal, si se me permite.

planteamiento se encuentra ligado a las teorías de la comunicación, así como a la semiótica, que empezaban a surgir para analizar el fenómeno de los medios masivos de comunicación, el influjo de la tecnología en los mismos, así como sus afectaciones en las relaciones sociales. Todo ello ejemplificado en el papel preponderante de la televisión y la publicidad entre los individuos.³⁷¹ Kepes plantea así la necesidad de conocer y manejar un lenguaje visual supuestamente universal, el cual aparentemente se podría reducir a elementos básicos y leyes de sintaxis. Dicho planteamiento implica que establecidas las unidades mínimas de significación y las reglas de su interacción, es factible prever la totalidad de las combinaciones posibles, las cuales si bien son muchísimas, no llegarían a ser infinitas.

Desde 1953, Jorge Luis Borges había publicado en su *Historia de la eternidad* una elucubración similar, aunque no circunscrita al terreno del arte, sino al de la realidad, incluidos el tiempo y espacio mismos. Dice así Borges en su texto “La doctrina de los ciclos”:

Esta doctrina (que su más reciente inventor llama del Eterno Retorno) es formulable así: El número de todos los átomos que componen el mundo es, aunque desmesurado, finito, y sólo capaz como tal de un número finito (aunque desmesurado también) de permutaciones. En un tiempo infinito, el número de las permutaciones posibles debe ser alcanzado, y el universo tiene que repetirse. De nuevo nacerás de un vientre, de nuevo crecerá tu esqueleto, de nuevo arribará esta misma página a tus manos iguales, de nuevo cursarás todas las horas hasta la de tu muerte increíble. Tal es el orden habitual de aquel argumento, desde el preludeo insípido hasta el enorme desenlace amenazador. Es común atribuirlo a Nietzsche.³⁷²

En una entrevista a Manuel Felguérez, Cuauhtémoc Medina le comenta acerca del ensayo que en 1967 publicó el poeta Gabriel Zaid. *La máquina de cantar* plantea la posibilidad de prever todas las combinaciones posibles de endecasílabos en el idioma español, a partir de lo cual se podrían anticipar todos los poemas futuros, incluso, los magistrales.³⁷³ En este caso, el lenguaje

³⁷¹ Gyorgy Kepes. *La educación visual* (1ª ed. inglés 1965). México: Organización Editorial Novaro, S.A., 1968.

³⁷² Jorge Luis Borges, *Historia de la eternidad* (1ª ed. 1953). Buenos Aires: Emecé Editores, 1969. p. 75.

³⁷³ Medina (2006) en Debroise (2006). p. 125.

aparece como un campo completamente autónomo y separado de la sociedad a la que pertenece, así como de las personas que lo enuncian. El planteamiento de Zaid, que recupera Medina, parece a tono con las reflexiones en torno al análisis lingüístico de la época, tal como se puede ver en un texto como el de Eliseo Verón de 1970.³⁷⁴

Verón plantea que el:

problema típico de la lingüística contemporánea, formulada con toda claridad en la perspectiva de la teoría generativa-transformacional: el modelo del lenguaje ha de ser un modelo finito de reglas, capaz de dar cuenta del conjunto -a todos los efectos prácticos infinito- de las frases gramaticales que pueden ser producidas en esa lengua por un emisor-receptor ideal³⁷⁵

Desde esta perspectiva, pareciera que las palabras, en tanto unidades mínimas de significación, fueran inmutables. La idea que subyace es la permanencia, la condición esencial de estos elementos. Como si decir “mujer” hoy fuera lo mismo que hace 20 o 50 años, por poner un ejemplo de las palabras más emblemáticas de nuestros días, a la luz del movimiento feminista actual. Por ejemplo, Lu Ciccía recupera las siguientes reflexiones en torno a la relación existente entre la palabra “mujer” y el sistema de dominación heteropatriarcal:

en los años setenta vio la luz el ya clásico texto de la teórica y activista francesa Monique Wittig, *El pensamiento heterosexual*. Allí la autora plantea que el término “mujer” tiene sentido solo en los sistemas de pensamiento y económicos heterosexuales; por eso, dirá, las lesbianas no somos mujeres.³⁷⁶

Felguérez desarrolló, entre 1973 y 1975 dos proyectos con un afán similar, a pesar de no conocer en absoluto el texto de Zaid.³⁷⁷ Se trata de *El espacio múltiple* y *La máquina estética*. En

³⁷⁴ Eliseo Verón, “Hacia una teoría del proceso ideológico. Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica” en Claude Lévi-Strauss *et al*, *El proceso ideológico*, (1ª ed. 1971). 3ª ed. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1976. p. 251-292.

³⁷⁵ *Ibid.* p. 253.

³⁷⁶ Lu Ciccía, *La invención de los sexos. Cómo la ciencia puso el binarismo en nuestros cerebros y cómo los feminismos pueden ayudarnos a salir de ahí*. México: Siglo XXI Editores, 2022. p. 106.

³⁷⁷ Manuel Felguérez entrevistado por Cuauhtémoc Medina en 2003. *Manuel Felguérez. El futuro era nuestro*. México: UNAM-MUAC-IIE, 2020. p. 85.

ellos, el artista definió los elementos básicos y las reglas de ubicación en el plano de su propia obra, para convertir dicha información en datos numéricos con los que alimentar una computadora. A su vez, le solicitó a la computadora crear nuevas composiciones basadas en las reglas antes mencionadas. En particular, el proyecto de La máquina estética, realizado en la Universidad de Harvard a partir de una beca Guggenheim, es evidencia de la reflexión de Manuel Felguérez en torno a la producción artística. De acuerdo a Octavio Mercado, La máquina estética es un proyecto que:

se convierte en una forma de incorporar tanto los adelantos técnicos como las novedades teóricas de las ciencias a las prácticas artísticas, en una vía que pretende la modernización del arte a partir de la incorporación limitada de elementos tecnológicos en un proceso de producción que no altera de manera profunda la práctica artística, sino que solamente abre espacios para la intervención de la tecnología en momentos específicos, siempre bajo el control del artista.³⁷⁸

El proyecto aborda así problemas como el de la técnica, el estilo, la sensibilidad del artista, atravesados por el uso de la tecnología. Este proyecto fue realizado por Felguérez en su rol de investigador de la ENAP, nombramiento que le había sido otorgado por el entonces Coordinador de Humanidades, Rubén Bonifaz Nuño, para estimular las posibilidades de investigación en esta escuela.³⁷⁹ Dice Mercado que estos dos proyectos de Manuel Felguérez, “Si bien se presentan como el punto de unión entre arte, ciencia y tecnología, no transforman la práctica pictórica, sino únicamente la tratan de poner al día, mediante la incorporación de tecnología de punta”.³⁸⁰

En efecto, el proyecto no modifica el proceso de producción artística. Felguérez seguía trazando sobre un bastidor y pintando las obras. Tampoco se modifica el resultado, el cual seguía siendo una, o más bien muchas, pinturas de caballete. De tal modo que la “tecnología ocupa así,

³⁷⁸ Octavio Mercado, *La máquina estética de Manuel Felguérez*. Tesis de maestría en Historia del Arte. México-UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 2007. p. 7-8.

³⁷⁹ Manuel Felguérez entrevistado por Cuauhtémoc Medina en 2003. *Manuel Felguérez. El futuro era nuestro*. México: UNAM-MUAC-IIE, 2020. p. 78.

³⁸⁰ Mercado (2007). p. 8.

dentro del proyecto, una finalidad más cosmética que productiva.”³⁸¹ Pero al integrarse a un proyecto en el que no es estrictamente necesaria, “transforma el sentido mismo de los actos, haciendo de un proyecto artístico, una investigación científica.”³⁸² Recordemos que este proyecto fue realizado por Felguérez justamente en su papel de investigador de la ENAP y que posteriormente se trasladaría, con ese mismo nombramiento, al Instituto de Investigaciones Estéticas.

Desde El espacio múltiple, Felguérez había establecido un sistema de producción de su obra:

recurrí a una cosa muy sencilla que es mandar a hacer mis cosas. Yo tenía un taller mecánico, a un pintor de coches y tenía a Ignacio Salazar, que era mi ayudante en la escuela. Las telas me las hacía Nacho. El dibujo yo lo hacía chiquito, a escala, escogía yo los colores o las combinatorias de lacas y le decía a Don José, que era el pintor de coches: ‘El área B con el verde tal’. No tenía tiempo para hacerlo con mis manos. [...] La escultura tampoco la hice con mis manos.³⁸³

Esta idea de producir de manera mecanizada sus pinturas implica de algún modo la certeza de la previsión y la repetición. No existe el vértigo frente al lienzo en blanco, el viaje a través de lo desconocido, la espera al momento de la inspiración. Todas las obras han sido previstas en un momento, por el artista, y serán ejecutadas en otro momento, por los asistentes o colaboradores. Al pasar al proyecto de La máquina estética, la prefiguración estará a cargo de la computadora, y la realización la concretará el artista. Como también lo destaca Mercado, la computadora no produce obras, sino diseños. En este sentido, el diseño aparece como un asunto fundamental en el desarrollo de la obra. Sin duda, esta concepción de Felguérez en torno al diseño como origen de la obra, aparece de manera contundente en el Plan 71. Ahí se le atribuye al artista un rol de diseñador de obras, más que de productor de las mismas. El conocimiento surgido de la materialidad o de la experiencia ha desaparecido. De este modo, el proyecto académico de las artes visuales desplazaba

³⁸¹ *Ibidem.*

³⁸² *Ibidem.*

³⁸³ Manuel Felguérez entrevistado por Cuauhtémoc Medina en 2003. *Manuel Felguérez. El futuro era nuestro.* México: UNAM-MUAC-IIIE, 2020. p. 83.

deliberadamente las artes plásticas, al mismo tiempo que preveía la desaparición de la ENAP en tanto escuela de artes plásticas, para dar paso a otro tipo de institución basada en el diseño. Es pertinente recordar que la desaparición de las escuelas de artes plásticas se veía como un paso conceptualmente lógico dentro del proceso ideado por la Bauhaus en 1919, que culminaría en una sociedad transformada por el diseño, estetizada en todos los aspectos de la vida. Aquí podemos ver una vez más la influencia de Mathias Goeritz, quien desde 1961 explicaba la inevitable desaparición de las escuelas de artes plásticas, señalando que “la evolución inevitable indica que las ‘Escuelas de Bellas Artes’ o de las ‘Artes Plásticas’ tienden a desaparecer o se convertirán en ‘Escuelas de Diseño’ que serán una, cada vez mayor, necesidad en un futuro próximo.”³⁸⁴

Este deliberado desplazamiento de las artes plásticas, sus tradiciones y conocimientos, se da en el marco de la instauración del geometrismo mexicano como símbolo institucional de modernidad, en gran medida provocado por ciertos personajes claramente reconocibles, entre ellos, Manuel Felguérez. Al respecto, Cuauhtémoc Medina observa que:

No obstante su diseminación, la noción del “geometrismo mexicano” tuvo un costo muy elevado. La reducción de una multitud de posibilidades artísticas experimentales a una cuestión de estilo acabó por borrar la memoria del espíritu experimental de muchos de los ejercicios de la época.³⁸⁵

Podemos pensar que así sucedió también en el campo de la enseñanza, pues en lugar de categorizar y reflexionar en torno a las diversas búsquedas y cuestionamientos de los artistas con obras de abstracción geométrica, en la licenciatura en artes visuales de la ENAP el geometrismo se impartió como un estilo, o, como lo criticaron los estudiantes: un nuevo academicismo. En un documento de 1973, los estudiantes critican “la aridez e ineficiencia del año propedeútico” en el que se “impone

³⁸⁴ Mathias Goeritz, “La Educación Visual”, en *La gaceta del Fondo de Cultura Económica*. México: FCE, octubre 1961., s.p. Archivo del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas. Fondo Mathias Goeritz. Carpeta: Enseñanza del diseño y educación visual.

³⁸⁵ Medina (2006) en Debroise (2006). p. 123.

el geometrismo como tendencia y fórmula mal digerida” y cuyos “ejercicios van del punto al volumen canalizando a los alumnos en una sola dirección, uniformándolos dentro de un formalismo geometrizable y academizante.”³⁸⁶

Este estilo, que se imponía a la totalidad de la población estudiantil, no requería, para su elaboración, las habilidades del dibujo, sino las del diseño. Fue así que uno de los cambios fundamentales del Plan 71 fue suprimir completamente la asignatura de dibujo, la cual, hasta ese año de 1971, había sido considerada el eje de la formación artística.

2.2. Entre el dibujo y el diseño. La disputa por la enseñanza del arte.

A principios de 1970 impartían la asignatura de dibujo los profesores Antonio Rodríguez Luna, Gabriel Fernández Ledesma, Héctor Cruz, Fernando Castro Pacheco, Manuel Herrera Cartalla, Luis García Robledo y Francisco Moreno Capdevila.³⁸⁷ Todos ellos, artistas de gran trayectoria e impacto nacional. Pero la nueva licenciatura en artes visuales desaparecía por completo la asignatura de dibujo de la currícula. En su lugar, instauraba una serie de materias vinculadas al diseño: Educación Visual, Diseño Básico, Geometría, entre otras, las cuales debían proveer las bases de un lenguaje visual a partir del cual se construirían las obras. Asuntos como composición, proporción, claroscuro, que eran parte de la historia de la enseñanza académica en la ENAP desaparecieron completamente de los contenidos y, en su lugar, se establecieron los elementos básicos del diseño.

³⁸⁶ Señalamientos del documento Mesas 1-4, Matutino Vespertino, “Análisis de los problemas existentes en la ENAP. Problemas académicos 1”. Mimeo, México: ENAP, s.f. (ca. dic. 1976). Citado en Roberto Caamaño Martínez, Salvador Herrera Tapia, Francisco Quesada García, Norberto Quintín Valdés, y Aureliano Sánchez Tejeda, *Elementos para la definición del profesional en artes plásticas (Documentos para su discusión)*, tesis para obtener el título de Licenciado en Artes Visuales. México: UNAM-ENAP, 1987. p. 38-39.

³⁸⁷ Agradezco al Dr. José de Santiago Silva referirme esta lista de profesores de dibujo de la ENAP UNAM. Comunicación personal en reunión de Comité tutorial, 3 de febrero 2021.

En una investigación anterior he señalado cómo el plan de 1971 implementa un cambio de paradigma en la enseñanza del arte en México.

El ‘Plan de Estudios de la Carrera de Artes Visuales’ de 1971 elaborado por Manuel Felguérez, Carlos Ramírez Sandoval y Luis Pérez Flores, significaba un cambio radical en la enseñanza artística: abandonaba el objetivo de formar artistas y se proponía, en cambio, enseñar un lenguaje visual que permitiera a los egresados obtener empleo como diseñadores-productores visuales, por lo que destacaba asuntos como la educación visual y el diseño visual, que consideraba fundamentos de la formación. Al mismo tiempo, el proyecto de la visualidad excluía el dibujo de la enseñanza artística, sustituyéndolo por un gran número de asignaturas definidas como de diseño.³⁸⁸

Como tal, el nuevo paradigma, las artes visuales, sustituía a uno anterior, el de las artes plásticas, y al reemplazarlo desechaba las aportaciones de lo que se consideraba el viejo paradigma. Fue así que la implementación del Plan 71 “implicó un cambio radical en la enseñanza del arte y un abandono en muchos sentidos de sus prácticas más tradicionales. Una de ellas es la de la enseñanza del dibujo. En este proyecto se abandona totalmente la consideración hacia el dibujo.”³⁸⁹ Mientras que el dibujo siempre había formado parte de la enseñanza artística desde la fundación de la Academia de San Carlos en 1783, el plan de 1971 aniquilaba esta tradición de tajo, sin ninguna mención específica al respecto, sin ningún debate entre la comunidad.

En el plan 71 “no hay ninguna mención en relación al dibujo, ni en la Introducción, ni en el Listado de Asignaturas ni en la Síntesis de Programas y materias. Es decir, no existe el dibujo como materia ni como contenido específico en el plan de 1971, lo que implica que se abandona definitivamente el dibujo como eje estructural de la formación artística. Resulta sorprendente que después de prácticamente 200 años de enseñanza del dibujo, ésta desaparezca sin una mínima consideración al respecto.”³⁹⁰

A partir de su aprobación por el Consejo Universitario en marzo de 1971, el ciclo escolar que inició en septiembre de 1971 ya no contaría con la enseñanza del dibujo entre sus contenidos. En su lugar se refería un lenguaje visual con elementos básicos y reglas de interacción, esto es, una

³⁸⁸ Carrión (2007). pp. 9-10.

³⁸⁹ *Ibid.* p. 101.

³⁹⁰ *Ibid.* p. 101-102.

suerte de gramática visual. Se consideraba así al dibujo como una habilidad en desuso, ya que se dedicaba, sobre todo, a la representación del natural. Sin embargo, la nueva tendencia (el geometrismo mexicano) no tenía necesidad de ningún registro del natural. Bajo esta lógica, ya no sería necesario aprender a dibujar, como había sucedido a lo largo de la historia de la escuela, primero a partir de estampas, yesos y esculturas, y finalmente, a partir de la figura humana vestida o desnuda. La habilidad de registrar del natural pasaba por arcaica e inútil. En adelante, se combinarían simplemente los “elementos” existentes, ad infinitum.

Sin embargo, como mencioné al inicio de este capítulo, todos estos planteamientos generaron controversia al interior de la ENAP. Tanto la desaparición del dibujo, como la reducción de las asignaturas de taller a su mínima expresión (bajo el nombre de *Adiestramiento técnico*, correspondían a un 24% de los créditos totales de la licenciatura)³⁹¹ y la imposibilidad de impartir un buen número de asignaturas como arte cinético, matemáticas, cibernética, física, óptica, entre otras, (debido a que no se encontraban profesores con estos conocimientos), pusieron en problemas a la administración de Roberto Garibay, quien tuvo que implementar un nuevo ajuste a la recientemente creada licenciatura en artes visuales.

Se integró así, en 1973, el documento “Síntesis programática del Plan de estudios de la Licenciatura en Artes Visuales”,³⁹² elaborado por Óscar Olea y Héctor Trillo. Si bien este documento se planteaba como la entrega de la información pendiente del Plan 71, puede verse en realidad como un *nuevo* proyecto académico, al que, en adelante, me referiré como el Plan 73. En este documento, se hace una suerte de mezcla entre las artes visuales y las artes plásticas, para dar viabilidad a la

³⁹¹ *Ibid.* p. 25.

³⁹² Escuela Nacional de Artes Plásticas. “Síntesis de programas y objetivos pedagógicos del currículum del Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales. Aprobado por el Consejo Técnico de la ENAP en su sesión del 15 de junio de 1973” en Archivo Histórico IIESU. Consejo Universitario. Comisión Permanente. VIII Comisión del Trabajo Académico. Anexo. Planes de Estudio. ENAP. Caja 2. Exp. 5.

escuela en el futuro inmediato y a largo plazo. Es así que, aunque se mantienen las asignaturas vinculadas a un lenguaje visual, éstas se concentran en el primer año y ahora están acompañadas de la asignatura de dibujo. A partir del segundo año, se imparten nuevamente los talleres con una presencia fortalecida y bajo el nombre de *Experimentación Visual*.

En lo que respecta al dibujo, el Plan 73 asigna 4 horas semanales de dibujo, durante 4 semestres. Se trata de una carga horaria sumamente reducida, comparada con las habituales 10 horas semanales de dibujo que se impartían en la ENAP desde finales del siglo XIX. Pero, al menos, regresaba la asignatura, probablemente debido a la demanda de los estudiantes, pero también gracias al interés que había despertado en el dibujo la clase de Gilberto Aceves Navarro, a quien quizás podamos atribuir algunos de los contenidos de la recuperada asignatura.

De hecho, en el Plan 73, el desglose de la asignatura de dibujo, más que una consideración de sus contenidos, nos presenta una serie de ejercicios sobre cómo debe desarrollarse la clase de dibujo. Estos ejercicios corresponden a movimientos o corrientes artísticas distintas entre sí, e incluso, opuestas en sus planteamientos. Aparecen consideraciones vinculadas a la acción y la gestualidad, que podemos pensar derivadas de la propuesta de Gilberto Aceves Navarro y de su lectura del libro *The Natural Way to Draw* de Kimon Nicolaidis. Pero también se refieren ejercicios vinculados al geometrismo y al arte óptico, que son las corrientes artísticas favorecidas por el Plan 71. La síntesis programática de la asignatura de Dibujo dice así:

- Los instrumentos básicos del dibujo.
- Representación de modelos inanimados. Representación de la figura humana.
- Ejercicios de contornos; caligrafía rítmica.
- Sensaciones óptico-hápticas.
- Ritmo. Agrupamientos; principios de composición.
- El claroscuro. El Volumen.
- Siluetas recortadas en papel.
- Apuntes rápidos.
- Dibujo con modelo en movimiento.
- Representación del movimiento en figuras estroboscópicas.
- El dibujo de memoria.

-El dibujo cromático.³⁹³

Esta descripción de los contenidos de una asignatura de Dibujo incorpora ideas cercanas a los planteamientos del texto de Nicolaidis, junto con otras que refieren el movimiento de arte óptico y el proyecto de la visualidad. Cercanos a la práctica docente de Nicolaidis se encuentran los “ejercicios de contornos”, los “apuntes rápidos” y el “dibujo con modelo en movimiento”, así como el dibujo de memoria y el cromático, que para Kimon Nicolaidis, formaban parte de la etapa final del curso. Sin embargo, planteamientos como las sensaciones óptico-hápticas, el ritmo y las figuras estroboscópicas se encuentran vinculadas a tendencias como el arte óptico, el geometrismo y el arte cinético, todas representadas fuertemente en el plan 71.

Es de destacar que en la bibliografía de la materia de dibujo del Plan 73 conviven textos como el de Kimon Nicolaidis con los de Gyorgy Kepes. En este sentido, la propuesta del plan en torno al dibujo no era del todo clara, sino más bien confusa.

Por su parte, cada uno de los maestros tenía libertad de impartir su clase de acuerdo a su propia visión del arte. De este modo, tanto los maestros de dibujo, como los de taller, realizaban interpretaciones muy personales de las vagas indicaciones del plan de estudios. A continuación, se hará una breve recuperación de la propuesta pedagógica de Gilberto Aceves Navarro, quien se convirtió en un maestro de dibujo muy influyente y querido en la ENAP de la década de 1970.

³⁹³ Escuela Nacional de Artes Plásticas. “Síntesis de programas y objetivos pedagógicos del currículum del Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales. Aprobado por el Consejo Técnico de la ENAP en su sesión del 15 de junio de 1973” en Archivo Histórico IIESU. Consejo Universitario. Comisión Permanente. VIII Comisión del Trabajo Académico. Anexo. Planes de Estudio. ENAP. Caja 2. Exp. 5. p. 11

2.3. Gilberto Aceves Navarro y la recuperación del dibujo

Gilberto Aceves Navarro (1931-2019) ingresó como docente a la Escuela Nacional de Artes Plásticas en 1971. Tenía 39 años de edad, su formación había sido afín a la Escuela Mexicana de Pintura (había sido ayudante de David Alfaro Siqueiros en el mural “El pueblo a la Universidad, la Universidad al pueblo” de Ciudad Universitaria), pero su producción lo ubicaba como miembro de la Ruptura. A mediados de los años 1960, realizó una estancia en Los Ángeles, donde colaboró como docente en el Instituto de Intercambio Cultural Mexicano Norteamericano. Su conocimiento del idioma inglés le permitió no sólo realizar esta labor docente sino también nutrirse con una bibliografía en este idioma.

Aceves Navarro aprovechó su estancia en Los Ángeles para establecer lazos con galerías de arte, pero finalmente desarrolló ahí una obra francamente comercial, por lo que ideó un heterónimo para deslindarse de ella. Fue así que surgió Giorgio Lanid, nombre con el que firmaba los paisajes y bodegones que pintaba para galerías comerciales en Los Ángeles. Giorgio Lanid era una suerte de homenaje, por un lado, a Giorgio Vasari (1511-1574), pintor renacentista y autor de *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos*.³⁹⁴ Por otro lado, el pseudónimo incluía una referencia a “la necesidad” (“*need*” en inglés) de sostenerse económicamente, de ahí “la need”, que se convirtió en Lanid.³⁹⁵

De regreso en la Ciudad de México, Aceves Navarro participó tanto en el Primero como en el Segundo Salón Independiente, realizados en 1968 y 1969, respectivamente, en la Ciudad de México. El Salón Independiente se presentó como una iniciativa:

³⁹⁴ Giorgio Vasari, *Las vidas de los más excelentes pintores, escultores y arquitectos, escritas por Giorgio Vasari, pintor aretino: selección*. Versión de Guillermo Fernández. México: UNAM-Coordinación de Humanidades, 1996.

³⁹⁵ Silvia Cherem, *Trazos y revelaciones. Entrevistas a diez artistas mexicanos*. México: FCE, 2004. p. 36-37.

de un conjunto de artistas de presentar una alternativa a la Exposición Solar organizada por el gobierno mexicano alrededor de los juegos culturales de México 1968, donde primara la libertad creativa del artista sin ser acotada por premios y otros elementos que buscaran definir su calidad o contenido.³⁹⁶

Cabe mencionar que en la entrevista a Manuel Felguérez previamente mencionada, él se atribuye ser el principal autor del Salon Independiente.³⁹⁷

La obra que Aceves propuso para el Segundo Salón Independiente se intitulaba *Canto Triste por Biafra*. Con esta misma temática responderá a la invitación que le hará Fernando Gamboa para participar en la exposición de arte moderno mexicano en el marco de la feria internacional de Osaka en 1970.³⁹⁸

En este sentido, al momento de su ingreso como profesor a la ENAP en 1971, Aceves Navarro es un artista con pleno reconocimiento y participación en el medio artístico de su tiempo. Durante la década de 1970 su producción seguirá madurando, hasta alcanzar una destacada presencia nacional. En particular, la exposición de 1979 en torno a la decapitación de San Juan Bautista, presentada en el Museo de Arte Moderno de la Ciudad de México, será un momento de gran éxito y reconocimiento en su trayectoria artística. De este modo, su colaboración docente en la ENAP sucederá de manera simultánea a su maduración como pintor, por lo que los planteamientos de su práctica pictórica se verán reflejados en su abordaje de la enseñanza. De igual modo, las dinámicas y conceptos de sus clases de dibujo se pueden rastrear hasta la producción artística de la época y posterior, que incluye dibujos, pinturas y grabados.³⁹⁹

³⁹⁶ Marco Polo Juárez Cruz, *La prevalencia de la voluntad artística sobre el mensaje: una lucha de tensiones tras la modernidad en Canto Triste por Biafra de Gilberto Aceves Navarro*. Tesis de maestría en Historia del Arte. México: FFyL-UNAM, 2018. p. 37.

³⁹⁷ Manuel Felguérez entrevistado por Cuauhtémoc Medina en 2003. *Manuel Felguérez. El futuro era nuestro*. México: UNAM-MUAC-IEE, 2020. p. 70.

³⁹⁸ Juárez (2018). p. 38.

³⁹⁹ En este punto, coincido con Marco Polo Juárez cuando menciona que en Gilberto Aceves Navarro existe una conjunción entre la enseñanza y la producción artística. Juárez (2018). p. 15.

Existen diversas versiones en torno a la forma en que se suscitó su incorporación a la ENAP.

Por un lado, Aceves Navarro solía contar en entrevistas la siguiente anécdota:

Tenía una imperiosa necesidad de enseñar. Por supuesto, mi motivación no era el sueldo, que era menor que el de un obrero. En ese entonces, vi un anuncio de que habían reformado su plan de estudios, y llegue con don Roberto Garibay: “Vengo a trabajar aquí”, solté una carcajadota. Le caí bien y me aceptó. Francisco Moreno Capdevila me dejó su grupo de dibujo, una colección de truhanes.⁴⁰⁰

Blanca González Rosas reitera la idea de que “asumió la clase de dibujo que había dejado Francisco Moreno Capdevila.”⁴⁰¹ Finalmente, el pintor Javier Anzures narra que Gilberto Aceves Navarro había solicitado al director trabajo como docente y que la oportunidad se dio cuando un grupo entró en conflicto con un maestro de pintura. Relata Anzures que “al ser imposible un acuerdo entre el profesor y los alumnos, la dirección de la escuela invitó a Aceves Navarro a hacerse cargo del grupo inconforme.”⁴⁰²

Desde su ingreso a la ENAP, Aceves Navarro se volvió una figura relevante, despertó el interés de sus alumnos por el dibujo y formó a muchas generaciones de artistas, desde los años 1970 hasta los inicios del siglo XXI. Javier Anzures, quien se desempeñó como su asistente en los 1970, relata que el taller de Gilberto Aceves Navarro de inmediato se llenó de gente, con alumnos inscritos, oyentes, invitados, piratas. “El entusiasmo era evidente”.⁴⁰³ Sin embargo, también plantea que su clase causó desconcierto entre algunos, pues las prácticas podían aparentar ser caóticas y sus resultados fueron tildados de garabatos, manchas y rayones.⁴⁰⁴

⁴⁰⁰ Silvia Cherem (2004). p. 39.

⁴⁰¹ Blanca González Rosas, “Gilberto Aceves Navarro: artista, maestro, mito” en *Revista Proceso*, México: 2 noviembre de 2019. Consultado en línea en enero de 2021 en <https://www.proceso.com.mx/nacional/2019/11/2/gilberto-aceves-navarro-artista-maestro-mito-233707.html>.

⁴⁰² Javier Anzures, *Gilberto Aceves Navarro, maestro de dibujo*. Tesis de Maestría en Artes Visuales. México: Escuela Nacional de Artes Plásticas-UNAM, 2008. p. 57.

⁴⁰³ *Ibid*, p. 58

⁴⁰⁴ *Ibidem*.

A diferencia del caso de Kimon Nicolaidis analizado en el capítulo 1 de esta investigación, Gilberto Aceves Navarro, su obra y su práctica docente, han sido motivo de exposiciones, publicaciones, libros, ensayos, e investigaciones tanto académicas como de difusión. Se trata de uno de los más importantes pintores mexicanos de la segunda mitad del siglo XX, cuya obra ha sido ampliamente estudiada. Sobre las peculiaridades de su enseñanza del dibujo se han hecho diversos estudios. Algunos presentan la dinámica cotidiana del taller, como el libro de Maritere Martínez, *¡Cambiamos por favor! Diario del taller de Gilberto Aceves Navarro*, mientras que otros buscan definir el método o el sistema que subyace a esta dinámica cotidiana. Es el caso de la investigación realizada por Javier Anzures Torres, intitulada *Gilberto Aceves Navarro, maestro de dibujo*. En ella, Anzures Torres se plantea como objetivo “plasmear por escrito la estructura oculta que da orden y sentido al sistema de enseñanza del maestro Aceves.”⁴⁰⁵ Asimismo afirma que:

La motivación que me anima es demostrar que la eficacia del sistema no depende únicamente de la apabullante presencia del maestro en el taller. Asimismo, considero que esa explicación es necesaria porque el enfoque educativo del maestro Aceves cuenta con muchos seguidores, profesores que al imitarlo contribuyen a despojarlo de su vitalidad y valor, y por consiguiente, lo convierten en una nueva academia.⁴⁰⁶

En esta línea también se encuentra el libro *Método de dibujo de Gilberto Aceves Navarro. Fundamentos interdisciplinarios*, de Luz del Carmen Vilchis Esquivel, quien desarrolla una extensa revisión filosófica y metodológica en torno al dibujo artístico, para concluir con una “descripción programática” del curso de dibujo que impartía Aceves Navarro. A pesar de que este libro se esfuerza por evidenciar los fundamentos filosóficos de la práctica del dibujo artístico, así como sus determinantes metodológicas, al momento de abordar las peculiaridades del taller de Aceves Navarro la autora plantea que “Para el desarrollo didáctico del taller es fundamental la presencia de Gilberto Aceves Navarro. Ésta es activa; él tiene su mesa de dibujo con sus materiales y siempre

⁴⁰⁵ *Ibid.* p. 16

⁴⁰⁶ *Ibidem.*

dibuja de manera simultánea con los estudiantes.”⁴⁰⁷ Mientras que Anzures Torres plantea que el sistema de enseñanza del dibujo puede dissociarse del maestro en sí, Vilchis parece afirmar que el método de dibujo de Aceves Navarro requiere como ingrediente indispensable al propio Aceves.

Por otro lado, en una investigación más reciente, Marco Polo Juárez plantea que el método pedagógico de Gilberto Aceves Navarro se ve reflejado en sus procesos de creación y en su vasta producción. De acuerdo a Juárez, en un momento histórico en el que “las artes plásticas pasaron a ser procesos auxiliares del diseño”, Aceves Navarro desarrolló un planteamiento novedoso y francamente opuesto a dicha tendencia. Dice así:

Ajeno a esta visión institucional, Aceves Navarro propuso un método de práctica del dibujo en el que los alumnos eran invitados a experimentar con nuevos materiales, con el fin de entender el dibujo como un proceso sin fin, donde la repetición de una misma figura no implicaba la realización del mismo dibujo, sino la creación impulsiva de una obra de arte en la que se combinaban el vértigo y la contemplación bajo un sistema basado en la intuición, el impulso y la ausencia tanto de reglas como de un modelo a alcanzar.⁴⁰⁸

Por mi parte, en una investigación anterior planteé cómo ante el fracaso insitucional del paradigma de las artes visuales, la figura de Gilberto Aceves Navarro resultó clave para, por un lado, recuperar la enseñanza del dibujo como un aspecto fundamental para las artes, y por otro, establecer directrices para esta enseñanza, que incluyen un enfoque vitalista, así como el énfasis en la experiencia, el proceso y las sensaciones táctiles. Estos aspectos provienen, a mi parecer, de la lectura e interpretación que Gilberto Aceves Navarro hizo de dos textos en particular. Por un lado, del libro *The Natural Way to Draw* de Kimon Nicolaides, al que le dediqué el primer capítulo de esta investigación. Y, por otro lado, el libro *Drawing on the Right Side of the Brain* de Betty Edwards, publicado por primera vez en 1979. A continuación analizaré los lazos entre cada uno de estos libros y la práctica docente de Gilberto Aceves Navarro.

⁴⁰⁷ Luz del Carmen Vilchis, *Método de dibujo de Gilberto Aceves Navarro*. México: UAM, 2008. p. 211.

⁴⁰⁸ Juárez (2018). p. 13.

El gesto... hablar de él...

En octubre de 2019, a casi un mes de haber cumplido los 88 años, Gilberto Aceves Navarro falleció en la Ciudad de México. Su última exposición individual en vida, intitulada Gilberto Aceves Navarro: Hoy fue presentada en el Museo de la Ciudad de México, de julio a septiembre de ese mismo año (fig. 45). La exposición estaba conformada primordialmente por obra reciente, realizada en 2018. Cerró sus puertas apenas unas semanas antes de la muerte de su autor. El Hoy con el que Gilberto acompañó el título de esta exposición es evidencia de la preocupación que siempre lo caracterizó: estar en el presente, ubicado en la realidad, atendiendo a la vida, reconociendo cada quien nuestra sensibilidad individual, pero también procurando compartir con los otros. Las obras de esa última exposición en vida habían sido detonadas por las caravanas migrantes que, provenientes de Centro y Sudamérica, arribaron a México a finales del 2018, con la intención de atravesar nuestro país para llegar a los Estados Unidos de América, en busca de un futuro mejor. Mujeres, hombres, niñas y niños, familias enteras huyendo de sus países, huyendo de la violencia, de la pobreza, del terror. Lanzados a este tránsito, volcados a la esperanza, enfrentados a incontables adversidades. Este fenómeno, que impactó profundamente a la sociedad mexicana, detonó en Aceves la serie *Caminantes*, 2019, en la que con su enfoque siempre humanista retrató este paso, este tránsito y exilio, esta migración tan inusitada. En las entrevistas de la época, Gilberto confiesa estar perdiendo la vista, pero reitera que, aún así, pinta.⁴⁰⁹ No debe extrañarnos. A lo largo de toda su trayectoria,

⁴⁰⁹ En entrevista en La Jornada, en julio de 2019, dice: “Casi no veo, eso ha modificado mucho mi quehacer.”, citado en Paula Carrizosa, “Con obras inéditas, el MIB exhibirá la obra del artista plástico Gilberto Aceves Navarro” (Puebla: *La Jornada de Oriente*, 30 de septiembre de 2020). Consultado en línea el 3 de junio de 2023 en

<https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/obras-ineditas-mib-gilberto-aceves-navarro/>

Anteriormente había dicho: “Era un gran lector, ahora por mi edad ya no leo tanto, mis ojos me dijeron ‘estáte quieto’, ya no puedo hacerlo como antes” en “Gilberto Aceves, el pintor del dibujo ciego”, (México: Herald de México, Cultura, 14 mayo 2018). Consultado en línea el 3 de junio de

Aceves destacó el sentido táctil y corporal, tanto del dibujo como de la pintura. Me imagino a Gilberto realizando estos grandes cuadros, con la convicción de que su gesto se registra en la superficie, sabiendo cómo se ve porque tiene conciencia plena del movimiento realizado por su propio cuerpo (fig. 46). De hecho, muchos de los ejercicios que Aceves implementaba en su taller implicaban justamente el suspender la vista para activar otros sentidos, particularmente el sentido del tacto. En múltiples ocasiones solicitaba no ver el papel, para no preocuparse por el resultado y concentrarse en el proceso, en el trazo. Este interés por lo táctil lo vincula directamente con Kimon Nicolaidis y su texto.

A raíz de su fallecimiento, apareció en la revista *Proceso* una nota de la crítica de arte Blanca González Rosas. En ella, se hace una suerte de resumen de la labor docente de Gilberto Aceves Navarro, a partir de los comentarios de sus antiguos alumnos:

Enfático en que hacer dibujos no es igual que dibujar, Aceves Navarro enseñaba el dibujo como una acción hipnótica que permitía la conexión entre el alumno y la realidad, tanto la propia como la externa. Dibujar mirando únicamente el referente, tocar y recorrer al modelo con un contorno lineal, sentir con los ojos y dibujar sin ver”.⁴¹⁰

Asimismo plantea que más que un método de enseñanza para dibujar, se trata:

de un pretexto para transformar el pensamiento y la mirada sobre el arte y la realidad. Tanto en su obra como en su actividad didáctica, el acto de dibujar es el origen de la creación.[...] Una propuesta que se aleja totalmente del dibujo convencional, y que aparenta enseñar dibujo cuando lo que realmente hace es impulsar la acción creativa al margen de todo estereotipo.⁴¹¹

En más de un sentido, la visión de Aceves Navarro es heredera del libro *The Natural Way to Draw* de Kimon Nicolaidis, en el que se enfatiza una condición natural del dibujo. Considero que, al igual que para Nicolaidis, para Aceves Navarro el dibujar es un acto natural, despojado de consideraciones técnicas o ideológicas. Es un hacer individual, que se vuelve una experiencia, y que

2023 en <https://heraldodemexico.com.mx/cultura/2018/5/14/gilberto-aceves-el-pintor-del-dibujo-ciego-40572.html>

⁴¹⁰ González Rosas (2019).

⁴¹¹ *Ibidem*.

se enmarca en el vitalismo del siglo XX, con sus ideas en torno a “la finitud, la historia, el cambio, la creencia en el hombre.”⁴¹² Aceves Navarro, influido por el vitalismo y el humanismo, destaca así la conducta individual, la importancia de la sensibilidad, el reconocimiento de nuestra propia intimidad y nuestra vida. Por otro lado y como lo menciona Marco Polo Juárez, la postura de Aceves enfatiza también la expresión personal, por lo que exige que “la comprensión de la obra prescindiera de un código de interpretación.”⁴¹³

Es muy posible que el individualismo que permea el texto de Kimon Nicolaides haya interesado a Gilberto Aceves Navarro, por lo que seguramente retomó algunas de sus propuestas. Anzures coincide en este vínculo entre los dos autores, al decir que:

es posible afirmar la gran similitud existente entre los ejercicios en los que el maestro Aceves Navarro basa su enseñanza y los expuestos en el libro *The Natural Way to Draw* de Kimon Nicolaides. Hay una coincidencia en la forma de deducir los principios que sustentan los ejercicios, no obstante, también se observan diferencias.⁴¹⁴

Muchos de los ejercicios de Aceves Navarro son variantes del ejercicio de dibujo de contorno de Kimon Nicolaides. Por ejemplo, los ejercicios que refiere Blanca González Rosas: “Dibujar mirando únicamente el referente, tocar y recorrer al modelo con un contorno lineal, sentir con los ojos y dibujar sin ver”.⁴¹⁵ Otro ejercicio emblemático de Aceves: el “ejercicio de bolitas”⁴¹⁶ en el que se “trata de plantear la figura completa sin dibujar contornos, de hacerlo de adentro pa’fuera y recorrer toda la figura. De abajo a arriba y de arriba abajo, dale y dale, repetimos y repetimos”,⁴¹⁷ es heredero

⁴¹² Ramón Xirau, *Introducción a la historia de la filosofía*. México: UNAM-Coordinación de Humanidades, 2011. p. 550.

⁴¹³ Juárez (2018). p. 10.

⁴¹⁴ Anzures (2008). p. 74

⁴¹⁵ González Rosas (2019).

⁴¹⁶ Maritere Martínez Fernández, *¡Cambiamos, por favor! Diario del taller de Gilberto Aceves Navarro*. México: FONCA, 2003. p. 79.

⁴¹⁷ *Ibidem*.

del *Ejercicio No. 3 Dibujo modelado* de Nicolaidis, en el que se traza pensando en la masa y el peso de lo dibujado. Sobre la relación entre Nicolaidis y Aceves Anzures continúa precisando:

Para Nicolaidis, los ejercicios sirven para conseguir una forma natural de dibujar, es decir, hacen posible dibujar sin perseguir un estilo determinado. Nos propone los caminos para conseguir una forma totalmente individual a través de un entrenamiento de nuestras habilidades, tanto visuales como manuales.⁴¹⁸

La serie de dibujos que Aceves Navarro realiza en 1977, en torno a *La decapitación de San Juan Bautista* es evidencia de su proceso de trabajo y de su abordaje del dibujo. Al tomar una obra conocida y analizarla a través del dibujo, procede como se hacía en la Academia. Sin embargo, no asume la obra original como modelo a seguir. Su afán no es realizar una copia exacta. Se trata más bien de hacer una versión, o muchas, partiendo de un entendimiento de la obra. En este sentido, su actitud se parece a la propuesta por Nicolaidis en el *Ejercicio 47 Composición a partir de reproducciones*, en el que sugiere dibujar obras de los maestros, para analizarlas.⁴¹⁹ Nicolaidis propone, sobre todo, el análisis a partir de líneas curvas y rectas. Para Aceves, el asunto no va por ahí. En el desarrollo de la serie *La decapitación de San Juan Bautista*, Aceves Navarro hizo literalmente miles de dibujos, evidenciando con ello su gran capacidad de interpretar y transformar una misma forma, generando múltiples versiones de una estructura. Sobre esta serie dice Aceves:

Está formada por 89 cuadros que pinté entre el 3 de diciembre de 1977 y el 24 de abril de 1987. Detrás hubo mucho trabajo previo. Hice dos o tres mil dibujos. Fue una locura. La locura me va a salvar. Sólo ella me permite entender mis límites. Nunca sé cuándo piso el terreno de la locura, pero cuando estoy pintando de pronto dejo de pensar, pierdo la conciencia de las cosas y entro en diálogo con la pintura. Ella me dice lo que debo hacer: soy su instrumento.⁴²⁰

En uno de esos dibujos (fig. 47), Aceves reconstruye la composición que permite la interacción de los personajes. El trazo en pastel es fuerte y define los límites de la figura. Se señala el claroscuro en

⁴¹⁸ Anzures (2008), p. 74.

⁴¹⁹ Nicolaidis (2014), p. 215 y ss.

⁴²⁰ Gilberto Aceves Navarro, entrevistado por Cristina Pacheco, *La luz de México. Entrevistas con pintores y fotógrafos*. México: FCE, 1996. p. 30.

algunas zonas, pero a partir de líneas gruesas sin difuminar. Las figuras se definen a partir del modelado, esto es, cuando los trazos obedecen al volumen de la figura, y se presentan como si se depositaran en la superficie de la misma. Al escoger un personaje y trabajarlo con más detalle (fig. 48) la estrategia del modelado se hace aún más evidente. Sobre una silueta en la que se definen las zonas de luz y color, Aceves deposita trazos con pastel negro que definen los músculos de la espalda y las piernas. Cada trazo se acomoda en el sentido del volumen de la figura. En otras versiones, la figura pierde realismo y aparece como una superposición de manchas que aún aluden a un cierto claroscuro, aunque los detalles de rostro, mano, brazo, espalda han desaparecido (fig. 49). O bien, la figura se vuelve una acumulación de líneas sobre una silueta (fig. 50), luz y sombra convertidas en atmósfera, el cuerpo en una masa.

Además de los ejercicios que retoma de Nicolaidis, Aceves Navarro propondrá muchos otros. Algunos ejercicios se presentan como una suerte de variantes de estos mismos, otros claramente enfocados a desmontar una predisposición al orden, la proporción y el dibujo de apariencia fotográfica como paradigma de lo bien hecho. Sus aportaciones en este sentido son originales y fecundas, y han sido retomadas por muchos maestros y alumnos desde la década de 1970 y a la fecha.

En este sentido, parece claro que Aceves Navarro leyó el libro de Nicolaidis a la luz de la interpretación de *The Whole Earth Catalog*, a partir de la cual se podían tomar algunas lecciones y desechar otras, abandonando la secuencialidad rigurosa propuesta por el autor. Es así que podemos encontrar coincidencias entre los ejercicios de Nicolaidis y los de Aceves, pero no existe el mismo tono de obediencia, disciplina y rigor en ambos. Nicolaidis insiste en que el estudiante debe tener paciencia, debe practicar con exactitud los ejercicios, y jamás adelantarse en el texto sin antes realizar las horas de práctica correspondientes. Por su parte, en los testimonios que nos quedan de su labor

docente,⁴²¹ Aceves Navarro, busca estimular el interés de sus estudiantes, insiste en sacarlos de su zona de confort a través de provocaciones, críticas, incluso burlas. El objetivo último es que los alumnos exploren más allá de su propia sensibilidad, de su gusto establecido, y puedan darse oportunidad de reconocer nuevas rutas y alternativas. Dice Anzures:

La diferencia con lo propuesto por Aceves Navarro consiste en que, partiendo de los mismos principios en el diseño de los ejercicios y buscando también que los estudiantes consigan esa forma natural de dibujar, el maestro incluye en sus ejercicios la formación de una actitud frente a la vida que se caracteriza por una apertura en todos los sentidos.⁴²²

Nicolaides conocía el resultado al que debían llegar sus alumnos, Aceves Navarro no. Más bien los invitaba a explorar el vértigo y el misterio propios de la creación artística. Es claro que se trata de una manera de enseñar, que además desde 1971 se evidenció como radicalmente opuesta a las prácticas académicas de la enseñanza del dibujo, pero también se mostraba al margen de la propuesta de un lenguaje visual con elementos básicos y reglas de interacción.

En sus años como docente en la hoy FAD UNAM, Aceves Navarro siempre impartió una clase de dibujo, sin importar el nombre de la asignatura que tuviera a su cargo. Y dibujar implicaba para él construir una forma de *ver* el mundo y de *aprehenderlo*. O, como lo refiere Anzures, Gilberto Aceves Navarro “conceptúa el acto de dibujar como ‘una manera de definir la forma’.”⁴²³ Para Aceves Navarro lo importante es despojarse de los *amaneramientos*, de las fórmulas cuyos resultados son conocidos, e incluso abandonar el propio gusto por un dibujo conservador que simplemente expone la habilidad del dibujante. Dibujar debe ser encontrarse con lo desconocido, arrancarse las ataduras, perderse en el bosque, arriesgarlo todo, decía.⁴²⁴ El arte no implica un saber

⁴²¹ En particular, Maritere Martínez Fernández (2003). También puede consultarse Javier Anzures (2008).

⁴²² Anzures (2008). p. 74.

⁴²³ *Ibid.* p. 59.

⁴²⁴ Dice Aceves: “Quisiera arrancarme todas las ataduras y aprender a volar. Quiero seguir siendo el olvidado y el contestatario, el jugueteón acomplexado, aquel que se pierde en el bosque y se sigue arriesgando.” Citado en Cherem (2003). p. 44.

establecido, sino un descubrimiento constante. Y este descubrimiento surge, dice Aceves, a partir del gesto.

En su discurso de ingreso a la Academia de Artes, leído en el Museo Universitario del Chopo en 2001, Aceves Navarro se refiere al término gesto, tan presente en el libro de Nicolaidis. Dice así:

El gesto... hablar de él me obliga a pensar que mi argumentado discurso no acabará; no teman ya termino. [...] El dibujo gestual aparece como medio de personal introspección descubridor del orden subjetivo de la persona que lo realiza, pero a medida que se repite esta situación incontrolada nos lleva a esquemas arquetípicos, a conformaciones que nos unen con el sentido más atávico de nuestra cultura, con aquellos símbolos que son clave en la ordenación de nuestra civilización.⁴²⁵

El dibujo, aparece así como un hacer básico, primordial. Y para Aceves Navarro, el dibujo era lo único que podía ser enseñado dentro del campo del arte. Desde su perspectiva, no se podía enseñar a pintar, en estricto sentido, porque ello implicaba el desarrollo de una propuesta personal que sólo puede darse a partir de una búsqueda propia. A la pregunta expresa de una estudiante, responde: “¡No!, nunca he enseñado a pintar... [...] Porque no se puede enseñar a pintar. La pintura es algo personal, es un trabajo de búsqueda individual.”⁴²⁶ Lo que sí se puede enseñar es a reconocer las soluciones de los grandes pintores, a entender cómo le hicieron, para identificar sus recursos y diferenciarlos de los propios. Ulises García Ponce de León recuerda que “Con Gilberto Aceves Navarro aprendimos historia del arte con un montón de gises y kilos de papel estraza.”⁴²⁷ Pues el maestro-pintor les explicaba, a través de trazos sobre el papel, cómo componían, cómo contrastaban, cómo construían sus figuras, ya sea Rembrandt, Rubens o Durero. La pintura se explicaba como

⁴²⁵ Gilberto Aceves Navarro, *El arte de pintar. Discurso de ingreso a la Academia de Artes*. México: Academia de Artes, 2002. p. 18. Consultado en línea el 14 de septiembre de 2023 en https://academiadeartes.org.mx/publicaciones/#book31_26

⁴²⁶ Martínez Fernández (2003). p. 88.

⁴²⁷ Ulises García Ponce de León, ponencia presentada en la Mesa de debate “Educación artística e interdisciplina”, (México: Auditorio Francisco Goitia-FAD-UNAM, 20 octubre 2017). Consultable en línea en: https://www.youtube.com/watch?v=Reh-P_nxI (1:00:00-1:44:00).

configuración, y no como un asunto técnico o tecnológico. Por su parte, Mónica Mayer recuerda que la clase de Gilberto Aceves Navarro, junto con la de Kati Horna, les enseñaba a *ver*.⁴²⁸

En el discurso antes mencionado, Aceves presenta una definición del dibujo que es heredera del libro *Las lecciones de dibujo* editado por Juan José Gómez Molina. Dice Aceves Navarro:

El dibujo se establece como fijación de un gesto que concreta una estructura, por lo que enlaza con actividades humanas primordiales: la expresión y la construcción, utilizadas como formas de conocimiento antropológico y fenomenológico, permite interpretar y explicar el sentido de las cosas por medio de una configuración.⁴²⁹

Por su parte, Juan José Gómez Molina plantea en su texto “El concepto de dibujo” (1995) que:

El dibujo se establece siempre como la fijación de un gesto que concreta una estructura, por lo que enlaza con todas las actividades primordiales de expresión y construcción vinculadas al conocimiento, a la descripción de las ideas, las cosas y a los fenómenos de interpretación basados en la explicación de su sentido por medio de sus configuraciones.⁴³⁰

La coincidencia entre ambos planteamientos es evidente. Aceves retoma de Gómez Molina el sentido de “gesto que concreta una estructura”, “la expresión y la construcción” como actividades primordiales, y la “configuración” como la vía para explicarnos las ideas.

La propuesta de Aceves parece también en deuda con la filosofía de John Dewey, sobre todo con su visión de la experiencia. Si, como se mencionó en el capítulo anterior, la experiencia es para John Dewey y para William James, una palabra de doble filo porque no distingue entre sujeto y objeto, entre acto y material; Gilberto Aceves Navarro describía el dibujo de una manera similar. Aquí una de sus sentencias al respecto: “¡La línea no es ajena a ustedes!, definitivamente ustedes son la línea que se va extendiendo. Entren a esa especie de animismo que les cuesta tanto trabajo [...] ¡Que les pase algo tan hermoso como volverse una línea!”.⁴³¹ Dibujante y dibujo son una sola cosa,

⁴²⁸ Entrevista de la autora a Mónica Mayer vía zoom. Ciudad de México-Ciudad de México, 8 noviembre 2022.

⁴²⁹ Aceves Navarro (2002). p. 18.

⁴³⁰ Juan José Gómez Molina (1995). p. 17.

⁴³¹ Martínez Fernández (2003). p. 39.

un solo proceso, se afectan mutuamente. El dibujante tiene que reconocer este proceso de transformación en el momento mismo del dibujar.

Además de las coincidencias señaladas líneas arriba entre Aceves y Nicolaides en torno a algunos ejercicios, existe también una clara referencia, por parte de Aceves, a una de las frases iniciales del libro de Nicolaides. En un texto de 2000, Gilberto Aceves Navarro hace la siguiente afirmación: “Para mí, el dibujar y hacer dibujos son dos distintas cosas; una no me interesa.”⁴³² La sentencia es casi idéntica a la de Nicolaides: “Existe una gran diferencia entre dibujar y hacer dibujos.”⁴³³ Es claro que Aceves derivó ideas clave del libro de Nicolaides. En esta frase se encuentra la relación entre fines y medios, la condición de crecimiento y desarrollo. Desde la postura de Aceves Navarro, la frase involucra también la posibilidad de búsqueda, misterio y revelación. Se trata de una sentencia que Aceves repetirá constantemente y que sus alumnos recordarán. La nota póstuma de la revista *Proceso* también la recupera. Dice Blanca González Rosas: “Enfático en que hacer dibujos no es igual que dibujar, Aceves Navarro enseñaba el dibujo como una acción hipnótica que permitía la conexión entre el alumno y la realidad, tanto la propia como la externa.”⁴³⁴

Es interesante señalar que, con el paso de los años, Aceves Navarro se fue nutriendo de múltiples referencias bibliográficas en torno al dibujo. Para la década de 1980, conocía y utilizaba algunos ejercicios del libro de Betty Edwards, *Drawing on the Right Side of the Brain* (1ª edición de 1979). Dedicaré el siguiente apartado a reflexionar sobre las ideas de Edwards que nutrieron la práctica docente de Gilberto Aceves, en la década de 1980.

⁴³² Gilberto Aceves Navarro. “Algo sobre dibujo” en Ady Carrión Parga. *10:30 a.m. Tres series en espera*. Catálogo de exposición homónima presentada en la Galería de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público en la CDMX. Febrero-marzo 2000. p. 7.

⁴³³ Nicolaides (2014). p. 20.

⁴³⁴ González Rosas (2019).

Lado izquierdo, lado derecho. El cerebro en dos mitades.

El libro *Dibujando con el lado derecho del cerebro*, fue escrito por Betty Edwards (n. 1926) en 1978 y publicado en 1979. Se basaba en las investigaciones del neurobiólogo Roger W. Sperry (1913-1994) en torno a las funciones diferenciadas de los dos hemisferios del cerebro, por las cuales, posteriormente, obtuvo el Premio Nobel en Medicina.⁴³⁵ De hecho, la primera edición de 1979 incluía un texto del Dr. Sperry en la contraportada, el cual decía de la autora: “su aplicación al dibujo de los resultados de las investigaciones sobre el cerebro no sólo se corresponde con la evidencia disponible sino que en muchos lugares refuerza y adelanta la teoría del hemisferio derecho con nuevas observaciones.” A la fecha, el libro ha vendido más de 2 millones de copias, por lo que es un best-seller definitivo, mucho más difundido a nivel mundial que el libro de Nicolaides y sus 250 mil copias vendidas.

El libro se basa en las investigaciones médicas que reportan dos hemisferios de nuestro cerebro, dedicados a funciones mentales diferenciadas. Considerando que cada hemisferio del cerebro tiene aptitudes para ciertas actividades, Edwards plantea un método que nos permite pasar a lo que ella llama Modo-Derecho (Modo-D), es decir, poner a trabajar el lado derecho de nuestro cerebro, que es justamente el más apropiado para las tareas visuales e imaginativas. La autora explica que cada hemisferio del cerebro controla la mitad opuesta de nuestro cuerpo (a esto se le llama lateralidad: el hemisferio izquierdo controla el lado derecho y viceversa) y cumple funciones específicas. El hemisferio izquierdo está dedicado a las actividades lógicas, verbales, abstractas y de razonamiento. Mientras que el hemisferio derecho percibe y procesa la información visual, tiene un pensamiento concreto y asume con más precisión la totalidad. Dice Edwards que durante mucho tiempo se pensó en el lado izquierdo del cerebro como el lado dominante, o incluso el lado correcto.

⁴³⁵ Betty Edwards., *Drawing on the Right Side of the Brain*, (1ª ed. 1979). New York: Penguin Random House LLC, 2012. p. IX-X. El Dr. Sperry recibió el Nobel de Medicina en 1981.

De ahí las asociaciones a la derecha como algo positivo y correcto, y la izquierda como algo negativo o siniestro (recordemos que el lado izquierdo del cerebro controla el lado derecho del cuerpo). Sólo recientemente se empiezan a considerar ambos hemisferios con igual importancia. Esta visión se complementará con la Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, publicada unos años después, en 1983. Se cimienta así la idea de que existen diversas maneras en que se manifiesta la inteligencia y múltiples vías de acceder al conocimiento, aunque la educación tradicional siga privilegiando el conocimiento lógico, verbal, abstracto, analítico y racional. Es por ello que aprender a dibujar puede parecer difícil o incluso imposible, en ocasiones, porque todas nuestras acciones están controladas por el lado izquierdo del cerebro, poco habituado al pensamiento visual.

Según Edwards, las investigaciones muestran que dibujar es una función del hemisferio derecho, por lo que, para aprender a dibujar debemos acceder al Modo-D, que no es tan dominante. Asimismo, se plantea que el hemisferio izquierdo se comporta como un bravucón que habitualmente no deja trabajar al derecho.⁴³⁶ Edwards plantea:

Parece que el cerebro derecho percibe -procesa la información visual- de una manera más apropiada, y que el modo de trabajo del cerebro izquierdo (Modo-I) puede ser inapropiado para la tarea. Debido a la fuerza y dominio del Modo-I, el problema al que nos enfrentamos es cómo hacer a un lado el Modo-I para acceder al Modo-D desde un nivel consciente.⁴³⁷

Con su experiencia como docente en instituciones educativas de diversos niveles (desde secundaria hasta universidad), Edwards elabora un programa de trabajo, una serie de ejercicios, que permiten al hemisferio derecho participar más activamente y con ello obtiene resultados sorprendentes. El

⁴³⁶ Dr. Bruce Miller, citado en Edwards (2012), p. XXVIII. La cita original dice: “the left hemisphere normally acts like a bully, inhibiting and suppressing the right. As the left hemisphere falters, the right’s uninhibited potential can emerge.”

⁴³⁷ Edwards (2012). p. 31 La cita original dice: “it appears that the right brain perceives -processes visual information- in a mode suitable for drawing, and that the left-brain mode of functioning (L-mode) may be inappropriate for the task. Because of the strength and dominance of the L-mode, the problem we confront is how to ‘set aside’ the L-mode in order to access de R-mode at the conscious level.”

programa resultó tan exitoso, que se ha tornado en toda una franquicia de enseñanza. El equipo de Edwards imparte en todo el mundo un curso de 40 horas en 5 días (esto es, 8 horas de dibujo diarias), en el que garantizan el resultado: aprenderás a dibujar de manera realista lo que ves. Edwards apuesta por un realismo, entendido como:

El término realismo habitualmente se refiere a un movimiento artístico del siglo XIX que celebraba las representaciones naturalistas. Uso el término para describir una etapa básica en el entrenamiento de un artista que se ubica entre el arte infantil y cualquier dirección que un artista maduro vaya a desarrollar. Aprender a dibujar nuestras percepciones sigue considerándose básico para todas las artes visuales, aunque algunos artistas abstractos contemporáneos disputan su utilidad a la luz de las nuevas tendencias artísticas. Como he dicho antes, mi opinión es que el conocimiento nunca hace daño.⁴³⁸

La estrategia de Edwards es presentar al cerebro una tarea que el hemisferio izquierdo desdeñará pronto. Al perder el interés y abandonar la tarea, el hemisferio derecho se activa y puede trabajar a sus anchas. Las asignaciones que el hemisferio izquierdo no reconoce como importantes con aquéllas en las que no puede nombrar lo que ve. Edwards plantea que: “Usaremos este hueco en las habilidades del hemisferio izquierdo para reconocer y nombrar algunas cosas, con el fin de permitir que el Modo-D tenga oportunidad de asumir control por un rato.”⁴³⁹ Es por ello que voltear una imagen de cabeza o concentrarse en los “espacios negativos” genera este efecto. El hemisferio izquierdo abandona porque no logra reconocer la imagen que está dibujando (porque está de cabeza), o bien, porque en realidad no sabemos nada sobre estos “espacios negativos”, en un sentido verbal. No existe ningún conocimiento de espacios y, por lo tanto, los podemos ver con claridad y dibujarlos correctamente.⁴⁴⁰ En gran medida, su propuesta se centra en la posibilidad de activar el

⁴³⁸ Edwards (2012). p. 94.

⁴³⁹ Edwards (2012). p. 53. La cita original dice: “We shall use this gap in the recognition and naming abilities of the left hemisphere to allow the R-mode to have a chance to take over for a while.”

⁴⁴⁰ Edwards (2012). p. 119. La cita original dice: “Why are negative spaces easier? Because you don’t know anything, in a verbal sense, about these spaces. You have no pre-existing memorized knowledge of spaces, and therefore, you can see them clearly and draw them correctly. And, even

Modo-D y desatar sus habilidades creativas natas. Se apoya asimismo de algunos instrumentos propios del dibujo y la pintura renacentistas, como el visor, inventado por Alberto Durero. Edwards complementa su enseñanza justamente con el ejercicio de dibujo de contorno de Nicolaidis, el cual considera es una parte fundamental del proceso de aprendizaje. Dice Edwards “Nicolaidis recomendaba a sus estudiantes que imaginaran que estaban tocando el borde de la forma, al tiempo que la trazaban, activando de este modo el sentido del tacto junto al sentido de la vista.”⁴⁴¹ Esta sugerencia realmente ayudó a los estudiantes a ver y dibujar, “quizás porque aumentaba su enfoque en el borde particular que dibujaban y los distraía del dibujo simbólico.”⁴⁴² Brillantemente, Nicolaidis les decía que vieran al modelo y no el dibujo. Edwards usa una variante del ejercicio de contorno de Nicolaidis que es más drástica, según dice, y la intitula: “dibujo de contorno puro”. Propone a los estudiantes dibujar las arrugas de su mano, en una serie de dibujos de 5 minutos de duración cada uno. Es un ejercicio fundamental, que define todo el desarrollo posterior. “Por razones aún sin explicar, el dibujo de contorno puro es uno de los ejercicios claves para aprender a dibujar. Pero esto es una paradoja: el dibujo de contorno puro, que no produce un buen dibujo (en el estándar de los alumnos) es el mejor ejercicio para ayudar efectiva y eficientemente a los estudiantes a posteriormente lograr un buen dibujo.”⁴⁴³ Aquí Edwards, al igual que Nicolaidis, no reconoce los ejercicios como fines en sí mismos, sino como medios para un fin. El ideal de dibujo

more important, by focusing on negative spaces, you can cause de L-mode again to drop out of the task, perhaps after the usual protest, and again see things clearly.”

⁴⁴¹ Edwards (2012). p. 85. La cita original dice: “Nicolaidis recommended that students imagine that they were touching the edge of a form as they drew it, thus activating the sense of touch along with the sense of sight.”

⁴⁴² *Ibidem*. La cita original dice: “perhaps because it enhanced their focus on the particular edge they were drawing and distracted them from symbolic drawing.”

⁴⁴³ *Ibid*. p. 86. La cita original dice: “For reasons that are still unclear, Pure Contour Drawing is one of the key exercises in learning to draw. But it is a paradox: Pure Contour Drawing, which doesn’t produce a ‘good’ drawing (in students’ estimations), is the best exercise for effectively and efficiently enabling students to later achieve good drawing.”

de Betty Edwards no es necesariamente el dibujo artístico, sino el dibujo como una habilidad universal. Entendido éste como el dibujo realista, el cual tiene mucho parecido con una fotografía en blanco y negro.

Edwards plantea la habilidad de dibujar junto con la habilidad de escribir, como dos habilidades básicas. Su afán es que el dibujo se enseñe desde la educación básica para garantizar que, así como todos los estudiantes aprenden a escribir, absolutamente todos aprendan a dibujar. El estilo artístico, o la expresividad, considera ella, se desarrollarán después, en los casos que así interese a las personas. En cambio, el dibujo, como habilidad creativa universal, depende de cinco habilidades básicas. De acuerdo a Betty Edwards, éstas son la habilidad para percibir: bordes, espacios, relaciones, luz/sombra y la Gestalt. Según su punto de vista, no existe nada más, éstas son todas las habilidades que se requieren para aprender a dibujar imágenes realistas de sujetos observados. Si comparamos este programa con el de Nicolaidis, notaremos la ausencia de dos asuntos que él consideraba fundamentales: el dibujo de gesto (en tanto movimiento en el espacio), por un lado, y el dibujo modelado (con su énfasis en la masa y el volumen de los objetos, más allá de su claroscuro). De este modo, movimiento y masa no forman parte de la concepción del dibujo de Betty Edwards. Es posible decir que, justamente, Edwards tiene un enfoque mucho más visual que táctil. Considera la realidad como una imagen plana, que es vista a través del visor y que se traduce a otra imagen plana, el dibujo. En cambio, Nicolaidis insistía en este valor táctil de la percepción que, según hemos visto, se integró con mucha fuerza en la hoy FAD.

El libro de Edwards circuló ampliamente en México desde los años 1980 y formó parte de la bibliografía de Gilberto Aceves Navarro, aunque nunca se integró al plan de estudios de la ENAP. Aceves se interesó en esta posibilidad de desplazar al hemisferio dominante, porque su discurso también se basaba en el abandono de las certezas, en alejarnos de nuestras ideas preconcebidas sobre lo que es el dibujo, sobre lo que es una cabeza, o una mano, o una figura humana. Esta suerte

de trucos al cerebro interesaron a Gilberto en tanto provocaciones para sus alumnos. Sin embargo, la idea de un buen dibujo, como la concibe Edwards, es completamente distante de la propuesta de Aceves Navarro que implica no dirigir el trabajo a un resultado previsto, sino plantear una suerte de viaje vertiginoso y misterioso, que es el dibujar, pero que también alude a la vida misma. Podemos pensar que Aceves Navarro abrevó de este texto y tomó algunos ejercicios e ideas, pero siempre los adaptó a su propio estilo. Por ejemplo, Aceves nunca usó ninguno de los instrumentos que propone Edwards: visor, mica, marco, etc. Tampoco puso a sus alumnos a dibujar a partir de otra imagen, y puesta de cabeza, como lo hace Edwards. Pero sí les pedía ver la figura humana frente a ellos (que estaba obviamente al derecho) y dibujarla de cabeza, voltearla a través del dibujo.⁴⁴⁴ Con ello, buscaba forzar la atención y generar una mayor concentración.

Según Anzures los dibujos del método de Edwards “carecen de personalidad y carácter, recordándonos más bien los dibujos convencionales de los ilustradores, que cumplen la tarea de lograr el parecido con el modelo.”⁴⁴⁵ Asimismo, afirma que: “Su enfoque de enseñanza del dibujo se limita a desarrollar una habilidad convencional, ausente de expresividad y menos aún de creatividad aun cuando señala que ésta es parte esencial en su método.”⁴⁴⁶

Es posible que el enfoque científicista de Betty Edwards haya sido bien recibido en el contexto de la larga y dificultosa implementación del plan de estudios de artes visuales. Es decir, Edwards presentaba un ejemplo de cómo la ciencia (en este caso, la medicina) ayudaba a entender el arte y a hacer más eficiente su enseñanza. Como veremos a continuación, la ENAP vivió múltiples confrontaciones a lo largo de la década de 1970 y a principios de la de 1980, sin lograr definir con claridad el proyecto educativo que se habría de impulsar.

⁴⁴⁴ Maritere Martínez (2003). p. 306.

⁴⁴⁵ Anzures (2008). p. 76.

⁴⁴⁶ *Ibid.* p. 75.

2.4. La crisis permanente

Una caricatura de 1981 (fig. 51), realizada por estudiantes de la ENAP, nos presenta una escena a modo de *Juicio Final*, pero protagonizado por las autoridades de la escuela, quienes se integran en múltiples situaciones y personificaciones. Se trata de una caricatura monumental, realizada en papel craft y colocada en las instalaciones del edificio de Xochimilco, que había sido inaugurado dos años antes. La reproducción encontrada es una versión en blanco y negro, en alto contraste, y circuló en un periódico estudiantil. En la imagen, aparecen una veintena de personajes, masculinos y desnudos,⁴⁴⁷ en actitudes diversas en torno a una circunstancia fatal. La composición y los personajes están basados en el *Juicio Final* que Miguel Ángel Buonarroti realizó en la Capilla Sixtina. En este sentido, los dibujantes han acomodado a las autoridades de la escuela en este momento decisivo de rendición de cuentas, en el que se realiza el balance definitivo de las acciones de los individuos y se reparten castigos o recompensas. La mayoría de personajes son claramente humanos. Sin embargo, hay dos personajes centrales que combinan características humanas y animales. Un personaje es representado como un sátiro, “con aspecto de hombre barbado con patas y orejas cabrinas y cola de caballo o de chivo,”⁴⁴⁸ mientras que otro personaje central tiene las facciones humanas tan distorsionadas que se nos aparece como un monstruo.

⁴⁴⁷ Es posible contabilizar 23 personajes claramente caracterizados, más dos secciones (en medio a la derecha y abajo a la izquierda), en que se alude a dos grupos de personas, sin darles características específicas a cada personaje. De estos 23 personajes, 21 son hombres y se encuentran desnudos. Sólo dos son personajes femeninos, aparentemente aluden a la misma mujer. Aparece una vez desnuda y empuerñecida, sentada en el regazo del personaje principal con cuernos y ubicado en el centro. Su segunda aparición es en la esquina superior derecha. Se trata de una mujer con cabello suelto y anteojos, la cual porta una playera con las letras CICE. Resulta así ser la única mujer y el único personaje vestido en toda la caricatura. Agradezco al Dr. Aureliano Sánchez el haberme llamado la atención sobre este personaje. Comunicación personal, 30 de mayo de 2023.

⁴⁴⁸ Diccionario de la Lengua Española, a cargo de la Real Academia Española, consultado en línea el 7 de junio de 2023. <https://del.rae.es/s%C3%A1tiro>

El dibujo aparece intitulado “A San Carlos en su bicentenario”, porque en ese año 1981 se celebraban 200 años de la fundación de la escuela.⁴⁴⁹ La parte superior y al centro, está dominada por un par de pies de grandes dimensiones, que portan una cinta con espinas, como si se tratara de la parte inferior de la imagen de una *Crucifixión de Cristo*. El pie derecho tiene grabada la leyenda *Estado*. En este sentido, el *Estado* ha sido sacrificado. A ellos llega un hombre desnudo, muy delgado, a partir de una escalera, que es sostenida, en uno de sus extremos, por otro personaje, que bien podría ser el entonces director Luis Pérez Flores, personificado como un monstruo. Tiene dos cuernos, patas de cabra y orejas muy largas. Sus anteojos y la forma del mentón permiten identificar al personaje. A un costado, se reproduce la fachada del nuevo edificio de la ENAP, inaugurado en 1979 en Xochimilco. Los autores establecen así una distinción entre la Escuela y el Estado, aludiendo a la autonomía de la Universidad. Sin embargo, ello conlleva cierta ambigüedad, ya que la relación entre la UNAM y el gobierno siempre había sido muy estrecha. En particular durante el largo periodo del régimen de un solo partido, en el que los rectores de la UNAM se identificaban siempre como cercanos al Partido Revolucionario Institucional. La ENAP podía verse como parte del Estado, en cuyo caso esta separación aparece como artificial.

Cercano a la escalera que lleva al Estado, otros personajes antropomorfos arrastran y apilan unos costales de grandes dimensiones. Uno de los costales dice: *Educación Visual*. El otro, *Diseño Básico*. Se trata de las dos asignaturas más controvertidas del Plan 71. La enseñanza como una bolsa de basura, que se utiliza para montarse en ella, más que para formar a los estudiantes. Es una crítica mordaz.

A la izquierda de la composición, aparece otro personaje masculino desnudo, sumamente delgado y en pose heroica. Se encuentra frente al edificio nuevo de la ENAP con su escudo. Sostiene

⁴⁴⁹ La ENAP tiene como antecedente la Escuela Provisional de Dibujo, fundada en la Nueva España en 1781, que en 1783 recibió la cédula real como Real Academia de San Carlos.

en su mano derecha un papel desgastado con la leyenda “*Congreso*”. Parece que recibe pedradas de parte del director-monstruo. De este modo, se refiere el *Congreso de Reestructuración Académica* promovido por los estudiantes en diciembre de 1976, cuyos resultados fueron desestimados por Luis Pérez Flores una vez que asumió la dirección en 1978. Los estudiantes son apenas unas siluetas, prácticamente sin cuerpo, sin sustancia. Una suerte de almas en pena a merced de las autoridades.

Abajo al centro se encuentra un sátiro regordete (tiene patas de cabra, cuernos y cola), justamente contrasta por su evidente corporeidad, con densa barba y anteojos, asumiendo el papel de Caronte que guía la barca hacia el inframundo. La barca lleva el rótulo de *Presupuesto*. Por sus rasgos físicos, Caronte podría ser el entonces Secretario General de la ENAP, Gerardo Portillo. En su barca se encuentran tres o cuatro personajes más, con rasgos definidos, por lo que también deben referir a otros actores políticos del momento. Se puede especular que se trata del equipo de la entonces dirección de la ENAP, navegando en la barca del presupuesto.

Fuera de la barca, un personaje desnudo escribe algo sobre un papel en su muslo derecho. Su rostro y cabellera parecen aludir al Arq. Óscar Olea, entonces director de la División de Estudios de Posgrado y encargado del Plan 73. Una leyenda debajo suyo dice. “Ojo: plan de estudios”. De esta manera se plantea la premura e improvisación con la que se realizaron los planes de estudio que transformaron tan radicalmente la enseñanza del arte en México.

La idea general es que las autoridades eluden a toda costa la rendición de cuentas, que la administración de la escuela es un caos, que privan los individualismos, y la institución se encuentra a la deriva. Esta caricatura señala un momento de crisis aguda en la ENAP. Aparecen las autoridades del momento, y se critica su uso del presupuesto, del plan de estudios, de las nuevas instalaciones y de asignaturas específicas. ¿Cómo se llegó a esta crisis de confianza? ¿Quiénes estaban en pugna? ¿Qué defendían?

A continuación, procuro indagar sobre los acontecimientos de estos años, rescatando la perspectiva de estudiantes de la época, así como el testimonio de los integrantes del movimiento estudiantil.

2.5. El movimiento estudiantil de la ENAP 1976-1979.

Después de la aprobación del nuevo plan de estudios en 1971 y las modificaciones de 1973, la ENAP entra en un proceso de ajustes y adecuaciones internas, así como pugnas tanto académicas como políticas entre grupos de estudiantes y maestros. En este proceso se instauran también, las licenciaturas de Diseño Gráfico,⁴⁵⁰ por un lado, y la licenciatura en Comunicación Gráfica,⁴⁵¹ a partir de la Carrera de Dibujo Publicitario, por el otro. Ello es evidencia de una tensión muy fuerte entre grupos al interior de la ENAP. En lo que respecta a la licenciatura en artes visuales, las confrontaciones entre promotores y detractores del nuevo plan no hacen más que agudizarse con el paso de los años. El conflicto llega a un clímax en diciembre de 1976, cuando el movimiento estudiantil (secundado por el Consejo Técnico) convoca al “Primer Congreso de Reestructuración Académica” para integrar un nuevo plan de estudios con la participación de la comunidad de estudiantes y maestros. Este movimiento estudiantil coincide con la crisis sindical que moviliza a toda la UNAM. La perspectiva de los alumnos involucrados en el movimiento de la ENAP está registrada en la tesis de licenciatura *Elementos para la definición del profesional en artes visuales*

⁴⁵⁰ La licenciatura en diseño gráfico se aprueba en 1974. Carrión (2007). p. 41. En archivo, el plan se encuentra en Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Archivo Histórico. Consejo Universitario. Comisión Permanente. VIII. Comisión del Trabajo Académico. Anexo. Planes de Estudio. Artes Plásticas. Caja 2.

⁴⁵¹ La licenciatura en comunicación gráfica se aprueba en 1975. En archivo, el plan se encuentra en Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Archivo Histórico. Consejo Universitario. Comisión Permanente. VIII. Comisión del Trabajo Académico. Anexo. Planes de Estudio. Artes Plásticas. Caja 2.

(Documentos para su discusión).⁴⁵² En esta tesis, se refieren los agudos cuestionamientos que los estudiantes hicieron desde su implementación en 1971 al plan de estudios de artes visuales, al tiempo que lanzaron propuestas para modificarlo.

La tesis fue presentada en 1987, y aparece como director de la misma Daniel Manzano Águila, y como lectores los maestros Luis Nishizawa y Gilberto Aceves Navarro, a quienes los autores agradecen “por la plena apertura y respeto mostrado a lo largo de todo el proceso de concreción de este trabajo”.⁴⁵³ El documento, de 249 páginas, se divide en dos partes. La primera parte es un relato detallado de la experiencia de los estudiantes a lo largo de su estancia en la ENAP. De este modo, el relato inicia desde su incorporación a los estudios universitarios a fines de 1976 y se prolonga hasta 1984, para abordar tanto el cambio de sede de la ENAP, como los primeros años posteriores a sus estudios. La segunda parte de la tesis presenta la aportación teórica en torno al concepto de *opinión* que los autores estiman define la función del artista plástico como profesional.

En lo que respecta a la primera parte, la tesis se presenta como una compilación de “documentos para su discusión”. Es, en efecto, muy interesante la transcripción de una gran variedad de documentos realizados por estudiantes y maestros a lo largo de este periodo. Se transcriben así, cartas, resolutivos de asambleas, boletines, mimeos, anuncios. Todos ellos integrados por estudiantes de distintas generaciones, tanto de la licenciatura en artes visuales como de diseño gráfico. En este sentido, el texto inicia refiriendo un documento escrito y puesto en circulación por un consejero técnico estudiante, quien relata la forma en la que se aprobó en 1970 el plan de estudios de la

⁴⁵² Los autores de esta tesis colectiva son: Roberto Caamaño Martínez, Salvador Herrera Tapia, Francisco Quesada García, Norberto Quintín Valdés, y Aureliano Sánchez Tejeda, *Elementos para la definición del profesional en artes plásticas (Documentos para su discusión)*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Artes Visuales. México: UNAM-ENAP, 1987.

⁴⁵³ Caamaño *et al* (1987). p. 10.

licenciatura en artes visuales. El consejero técnico representante de los estudiantes, Jorge Tovar, describió la sesión de aprobación del plan de estudios de la siguiente manera:

El día 16 de diciembre de 1970 un reducido grupo de maestros encabezados por el Director, Roberto Garibay S., expresaron ante varios miembros del Consejo Técnico de la Escuela (algunos Consejeros faltaron), la necesidad de un cambio en el plan de estudios y designación de carrera: en vez de seguir con el nombre de Artes Plásticas, debería ser Artes Visuales. [...] Hubo opiniones en el sentido de que dicho proyecto tendría primero que estudiarse. Algo tan importante para la comunidad de la ENAP no podría aprobarse al vapor. Estudiantes y maestros deberían conocer el proyecto para que opinaran. Era de suma importancia que se les tomara en cuenta.

Precisamente la razón por la cual el Director convocó las juntas del Consejo Técnico durante el periodo de vacaciones fue para que ni los alumnos ni los maestros se enteraran.

Además, por un solo voto en el Consejo tenían mayoría esos maestros.

No se quisieron escuchar las opiniones tendientes a una actitud democrática.

Los maestros incondicionales del Director insistieron en que la enseñanza era anticuada, por lo tanto obsoleta.⁴⁵⁴

El plan se aprueba con escaso margen y no en un marco de amplio consenso como se ha intentado hacer ver a lo largo de los años. Una de las principales críticas al Plan 73 es que “no tuvo como fundamento el análisis de la realidad económico-política-social de México”⁴⁵⁵ y que se trata de una imposición de otras latitudes. Atribuyen a Carlos Ramírez Sandoval el importar del extranjero “algún plan de estudios, que de inmediato fue tomado como modelo a seguir.” Los autores refieren con precisión las fuentes del plan: la propuesta del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y, sobre todo, de los textos de Gyorgy Kepes en torno a la educación visual.

A inicios del año 1976, con escasos cinco años de haberse implementado, ya se podían reportar múltiples inconformidades en torno al plan de estudios de la licenciatura en artes visuales. En un documento difundido entre la comunidad enuncian 13 motivos de inconformidad, de los cuales destacan los siguientes:

- 1) El Plan de Estudios es incompatible con la realidad.
- 2) No existe, prácticamente una interrelación de las materias.

⁴⁵⁴ Tovar, Jorge (1976), “Breve historia de la Escuela Nacional de Artes Plásticas”, mimeo, ENAP, México, noviembre 1976, pp. 3-4. Citado en Caamaño *et al.* 1987,12-13.

⁴⁵⁵ Caamaño *et al.* (1987). p. 14.

6) Existe una imposición estética disfrazada, es decir, la canalización de los alumnos durante el ‘Año Propedéutico’ hacia determinadas corrientes artísticas a través de ‘ejercicios visuales’ que nulifican la iniciativa creadora del alumno, quedando ésta limitada. Esto tiene como consecuencia, la deserción del alumno, su absorción por determinada moda estética o la salida aparentemente más cómoda para algunos alumnos, que ofrece la carrera de Diseño Gráfico, por el mercado ocupacional que promete.

11) Se hacen grandes proyectos, reformas académicas e innovaciones a todos los niveles, sin analizar el contexto social en el que está inmersa nuestra Escuela, sus objetivos. Y por otro lado los recursos humanos y materiales con los que se cuenta (véase: Cibernética, Arte Cinético, etc., etc.)⁴⁵⁶

Por su parte, los alumnos de la segunda generación del plan de estudios, que entonces cursaban el primer año de la licenciatura, hicieron en julio de 1976 más señalamientos sobre el desarrollo institucional. El documento transcrito en la tesis destaca el “problema suscitado por la desorganización en que se envuelve la Escuela, situación que se deja sentir en todos sus aspectos: académicos, administrativos, etc. Lo cual acarrea la falta de integración de las materias que se imparten, e incoherencia total en los conocimientos que se adquieren; por lo tanto se siente la necesidad urgente de evaluar nuestra preparación y recapacitar sobre la trascendencia buena o mala que nos acarreará en el futuro.”⁴⁵⁷ Asimismo se expone puntualmente “El ausentismo del profesor Enrique Carbajal ‘Sebastián’ que fue parcial al principio prometiendo trabajar; ausentismo que finalmente fue total y el trabajo nulo.”⁴⁵⁸ Los estudiantes realizaron una asamblea y presentaron a profesores y autoridades estos problemas. El documento relata que se tomó un acuerdo “en el sentido de plantear una reunión más, en la que se pondrían a discusión los programas de trabajo de cada materia y su integración para un mejor desarrollo posible.”⁴⁵⁹ Desde julio de 1976 circulan otros documentos que invitan a los alumnos de la ENAP, de la siguiente manera:

**ESTE ES UN LLAMADO A QUE TE ORGANICES Y TOMES PARTICIPACIÓN EN
LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA, ¿CUÁNTO TIEMPO HAS SOPORTADO QUE**

⁴⁵⁶ Alumnos del grupo académico 201 (Generación 74/78) (1976), “Documento sin título”. México: ENAP, enero-febrero 1976. Citado en Tovar (1976) así como en Caamaño *et al* (1987). p. 16-17.

⁴⁵⁷ *Ibidem.*

⁴⁵⁸ *Ibidem.*

⁴⁵⁹ *Ibidem.*

TUS PROFESORES TE IMPONGAN LAS COSAS SIN DARLES FUNDAMENTOS, Y CUÁNDO HAS PARTICIPADO EN LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO TOMANDO EN CUENTA TUS NECESIDADES REALES Y LAS DE TU GRUPO?⁴⁶⁰

A fines de septiembre de 1976, con la incorporación de una nueva generación de estudiantes que corresponde justamente a los autores de la tesis, se plantea que “el ambiente de inconformidad se ha generalizado”.⁴⁶¹ Las inconformidades de cada grupo han escalado a un movimiento estudiantil generalizado que derivará en múltiples asambleas realizadas en el mes de noviembre de 1976. Y, a principios de diciembre de 1976, se publicará, con la aprobación de la dirección de la ENAP y de su Consejo Técnico, la convocatoria al “Primer Congreso de Reestructuración Académica”, a celebrarse en una primera etapa del 8 al 20 de diciembre.

Dicha convocatoria refiere que la ENAP:

DESDE 1968 A LA FECHA HA SUFRIDO UNA SERIE DE MODIFICACIONES EN SUS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO, TRATANDO DE AJUSTARSE A LAS CONDICIONES SOCIO-CULTURALES DEL PAÍS [...] Y AL NO HABERSE OBTENIDO LOS RESULTADOS REQUERIDOS, NOS HEMOS IMPUESTO LA TAREA DE UNA REESTRUCTURACIÓN ACADÉMICA EN BASE A UNA PARTICIPACIÓN ABIERTA DE PROFESORES, ALUMNOS Y TRABAJADORES DEL PLANTEL⁴⁶²

El objetivo del Congreso era integrar:

un nuevo Plan de Estudios que supere los aspectos académicos y administrativos que confronta el actual, que defina y caracterice adecuadamente su estructura general; el carácter de las áreas que la integran; sus objetivos particulares y los campos específicos en que puedan actuar los egresados, así como la clase de asignaturas, contenidos y la metodología apropiada que permita una enseñanza óptima.⁴⁶³

⁴⁶⁰ Alumnos del Grupo 105, ENAP-UNAM (1976). “A los estudiantes, a los profesores, a los trabajadores”, mimeo. México: ENAP. 5 julio 1976, p. 1. Citado en Caamaño *et al* (1987). p. 18.

⁴⁶¹ Caamaño *et al* (1987). p. 20.

⁴⁶² Dirección de la ENAP UNAM-Consejo Técnico de la ENAP-Comisión Coordinadora (1976). “Convocatoria”, mimeo. México: ENAP-UNAM, 5 julio 1976, p. 1. Citado en Caamaño *et al* (1987). p. 22.

⁴⁶³ *Ibidem*.

El Congreso se desarrolló en diciembre de 1976 y enero de 1977, a partir de ocho mesas de trabajo, que finalmente se redujeron a dos. Cabe mencionar que, de acuerdo al testimonio de Carlos Blas Galindo, tanto él como Gilberto Aceves Navarro fueron integrantes de la comisión coordinadora del Congreso, desde fines de 1976 hasta los primeros meses de 1977.⁴⁶⁴ De aquella experiencia, Carlos Blas Galindo recuerda lo siguiente:

Fue cuando me invitó a formar parte de un grupo de estudio acerca del dibujo y su enseñanza, en el que junto con Javier Anzures Torres y algunos otros miembros de nuestra comunidad leeríamos, estudiaríamos y discutiríamos textos sobre la teoría y la práctica del dibujo (provenientes de su biblioteca, por supuesto), a la vez que nos adiestraríamos en los ejercicios que fuésemos extrayendo de nuestras lecturas. Días después de haber recibido su invitación, aquel encuentro terminó y la reanudación de las labores cotidianas en esa escuela impidió que su iniciativa fructificara.⁴⁶⁵

Se deja constancia así de un ambiente de reflexión académica impulsado por el Congreso, pero cuyo proceso queda trunco, al volver a la legalidad institucional. Así también parece haber sucedido con las mesas de trabajo del propio Congreso. Francisco Quesada recuerda una suerte de sorpresa o inacción por parte de diversos maestros, quienes se quedaron al margen, un tanto a la expectativa de ver qué sucedía. Como si no alcanzaran a definir si lo que sucedía era una tendencia artística, un movimiento estudiantil, o más bien, ninguna de las dos.⁴⁶⁶

La primera mesa de trabajo, dedicada al análisis de los problemas existentes en la ENAP, planteaba abordar el año propedéutico, la falta de correlación de las materias, la duración de los semestres y los problemas vinculados a la capacitación de los maestros. La segunda mesa estaba dedicada a la “Definición del objetivo general de la Escuela: Relación Arte y Sociedad”.⁴⁶⁷ En este

⁴⁶⁴ Carlos Blas Galindo, presentación al libro de Luz del Carmen Vilchis, *Método de dibujo de Gilberto Aceves Navarro: fundamentos interdisciplinarios*. México: UAM, 2008. p. 12.

⁴⁶⁵ *Ibidem*.

⁴⁶⁶ Entrevista a Francisco Quesada, noviembre 2022.

⁴⁶⁷ Congreso Reestructuración Académica ENAP UNAM (ca. 1977). “Propuesta para el reinicio a clases: Talleres Proyecto”. Mimeo. México: ENAP-UNAM, s/f, p. 8-9. Citado en Caamaño *et al.*, (1987), 22.

sentido, la segunda mesa atendía el objetivo del Congreso de “Establecer la posición filosófica y crítica ante la realidad de nuestra época, así como los objetivos de la Enseñanza del Arte en la ENAP”.⁴⁶⁸ Roberto Caamaño recuerda que existía una demanda de sistematizar y reflexionar la metodología de la enseñanza artística.⁴⁶⁹ Esta mesa integraba, pues, el espacio para la elaboración de propuestas efectivas para la implementación y la redirección de la enseñanza de las artes plásticas a nivel superior. Los estudiantes relatan cómo los trabajos del congreso se empezaron a dificultar “una vez superada la fase de análisis y crítica a los problemas existentes” y las autoridades empezaron a presionar por un regreso a clases. Fue así que en enero de 1977 se determinó en asamblea la reanudación de las clases. Así se relata en la tesis:

De esta manera en una asamblea plenaria celebrada el 18 de enero se tiene que negociar el regreso a clases. Como no se podía regresar a clases con el Plan de 1973, pues había sido el motivo del movimiento, se propuso entonces que cada una de las partes en conflicto retornara con la propuesta académica que considerasen pertinente. Se acuerda también continuar, hasta concluir los trabajos del Congreso.⁴⁷⁰

De este modo, a inicios de febrero de 1977 los estudiantes retoman labores académicas a partir de una serie de propuestas realizadas por los actores involucrados. Al mismo tiempo, se continúan desarrollando las reflexiones en torno a la problemática de la institución. Fue así que en marzo de 1977, circuló el documento intitulado “Tema No. 1. Análisis de los problemas existentes en la ENAP”, en el que se cuestionaba la eficacia del año propedéutico, se denunciaba su aridez y el carácter impositivo de su enfoque único. Dice el documento:

Este carácter impositivo se manifiesta en el hecho de pretender ‘actualizar’ de golpe al alumno, sin formarle antes, una conciencia plena del problema evolutivo del arte; sino que le impone el geometrismo como tendencia y fórmula mal digerida, sin que exista una fundamentación

⁴⁶⁸ *Ibidem.*

⁴⁶⁹ Entrevista de la autora a Roberto Caamaño Martínez, vía zoom. Ciudad de México-Ciudad de México, 17 octubre 2022.

⁴⁷⁰ Caamaño *et al* (1987). p. 27.

teórica y un análisis científico desde el punto de vista estético, histórico y social del fenómeno artístico.⁴⁷¹

Asimismo se “señala la triplicidad, dispersión y falta de relación de las materias de diseño básico, educación visual, y principios del orden geométrico (materias que integran el actual año propedéutico).”⁴⁷² En este sentido, los principales cuestionamientos al plan de estudios son: la crítica a un gran número de materias específicas,⁴⁷³ la imposición de un neo-academicismo en forma del geometrismo, el carácter ideal y totalmente descontextualizado de la realidad nacional prevalente en el plan de estudios, así como el ausentismo de un gran número de profesores.⁴⁷⁴ Por otro lado, entre las propuestas desarrolladas por el Congreso, se encuentra la del desarrollo de talleres de proyectos y talleres de realización.⁴⁷⁵ El documento presenta asimismo una crítica a la enseñanza tradicional, a la visión del estudiante como un ser pasivo enteramente dependiente del maestro, y el papel del maestro como único centro y motor de la enseñanza.⁴⁷⁶ En cambio, las propuestas emanadas de este Congreso se acercan a una enseñanza activa o por proyectos.

En este sentido, al retomar las clases en febrero de 1977, algunos estudiantes presentaron la propuesta de los “talleres de proyecto y de realización”. En ellos se proponía despertar “en el alumno y maestro una actitud crítica, científica ante los problemas que se plantean, se preguntará el qué,

⁴⁷¹ Congreso Reestructuración Académica ENAP UNAM-Mesas 1-4 Matutino-Vespertino (ca. 1977) “ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS EXISTENTES EN LA ENAP. PROBLEMAS ACADÉMICOS 1”, mimeo. México: ENAP-UNAM, s/f. Citado en Caamaño *et al* (1987). p. 37.

⁴⁷² *Ibidem*.

⁴⁷³ Las materias cuestionadas eran: *Educación Visual, Diseño Básico, Geometría, Física I al IV, Nociones de Cibernética, Arte Cinético, Materiales, Costos y Presupuestos*.

⁴⁷⁴ Congreso Reestructuración Académica ENAP UNAM-Mesas 1-4 Matutino-Vespertino (ca. 1977) “ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS EXISTENTES EN LA ENAP. PROBLEMAS ACADÉMICOS 1”, mimeo. México: ENAP-UNAM, s/f. Citado en Caamaño *et al* (1987). p. 39 y ss.

⁴⁷⁵ *Ibid*, Citado en *et al* (1987). p. 30-32.

⁴⁷⁶ *Ibid*. Citado en *et al* (1987). p. 29.

cómo y porqué de los fenómenos artísticos.”⁴⁷⁷ Asimismo se planteaba “la necesidad de una metodología de análisis de las variables que componen un problema artístico antes de resolverlo.”⁴⁷⁸ De este modo, se buscaba el abandono del “concepto de la obra creada por ‘pura inspiración’.”⁴⁷⁹ También se planteaba evitar así la creación de grupos en torno a una corriente artística específica. Los alumnos procuraban diversificar las posibilidades de desarrollo creativo, a partir del análisis de una multiplicidad de planteamientos y soluciones en torno a las artes plásticas. Entrevistado al respecto, Francisco Quesada plantea que:

Fue un momento realmente interesante en que los maestros de taller reconocieron que había cosas que no sabían sobre los movimientos más recientes, y se buscaba una colaboración con los maestros de teoría para que ellos implementaran esta información. Mientras que los maestros de taller impartían las prácticas.⁴⁸⁰

Por otro lado, se presentó la propuesta de “los talleres verticales”, de tipo teórico y de tipo práctico. Los talleres verticales teóricos funcionarían por selección de temas, mientras que los talleres verticales prácticos se constituirían por disciplinas. Se plantea la existencia de “un interés común de los integrantes del taller” vertical, se asume que estos talleres “serán transitorios mientras se implementa el Plan de Estudios”, estarían abiertos también para los alumnos de primer ingreso y la inscripción se haría directamente con los maestros, “que a su vez entregarán las listas a la Sección Escolar para que se elaboren las actas correspondientes.”⁴⁸¹

⁴⁷⁷ Congreso de Reestructuración Académica ENAP UNAM-Mesa 1 Matutino-Vespertino (1977) “Propuesta Talleres de Proyectos”, folleto. México: ENAP-UNAM, 28 enero 1977, p. 3-7. Citado en Caamaño *et al* (1987), 30.

⁴⁷⁸ *Ibidem*.

⁴⁷⁹ *Ibidem*.

⁴⁸⁰ Entrevista a Francisco Quesada vía zoom. Nov. 2022

⁴⁸¹ Mesa no. 6 del Congreso 1977, ENAP-UNAM (1977). “Taller vertical”. México: ENAP-UNAM. Citado en Caamaño *et al* (1987). p. 33.

A lo largo del año 1977 y parte de 1978, los promotores de los Talleres de Proyecto implementaron una serie de modificaciones al plan de estudios que se relatan en la tesis de la siguiente manera:

Fue en ese momento de la lucha académica cuando por la vía de hechos instrumentamos una serie de reformas concretas al Plan de Estudios. Se mandan al tacho de la basura materias cuya inoperancia se había demostrado en las mesas de trabajo y en su lugar instauramos otras como el Seminario de Teoría del conocimiento dentro del cual se planteó la importancia del estudio de la Filosofía y su indisoluble nexa -a varios niveles- con la praxis Plástica; el Seminario de Teoría de la Composición; la revalorización de la materia de Dibujo, llevándola de cuatro horas que ridículamente se le asignaban en el Plan de 73, a quince horas semanarias. La vindicación de los Talleres -Pintura, Escultura, Serigrafía, Xilografía, Huevo Grabado, Litografía, Pintura Mural, etc.- para los estudiantes de primer semestre (debemos aclarar que hasta antes de ese momento, los estudiantes de primeros semestres no teníamos derecho a entrar a los Talleres), la posibilidad de llevar hasta tres talleres para los compañeros de semestres superiores. Todas estas reformas constituyeron para el alumnado una serie muy rica de experiencias, que aunadas a la entrega de trabajo en forma, por demás decidida -en aquel año se logró derrumbar el concepto burocratizado del proceso de aprendizaje, ya que se laboraban sábados, domingos y hasta vacaciones-, fueron esbozando en nosotros los primeros pasos de una disciplina seria.⁴⁸²

Sin embargo, estas modificaciones de facto no fueron legitimadas por la autoridad y se quedaron en una experiencia única a lo largo de ese año escolar. A partir de estas propuestas:

cobraron fuerza y pudieron ser escuchadas las enseñanzas de Maestros como Héctor Cruz, Xavier Iñiguez, Antonio Trejo, Luis Nishizawa, Manuel Herrera Cartalla, Francisco Moreno Capdevila, Armando López Carmona, entre otros. Maestros poseedores de una sólida formación y por lo tanto los únicos que posibilitaron el despunte de nuestra generación⁴⁸³.

De este modo, una serie de maestros que habían sido marginados por la imposición del geometrismo, pudo reincorporarse a la docencia, con alumnos interesados en sus conocimientos.

Se recuperaron talleres tradicionales como *Anatomía* y *Técnicas de los Materiales*. Otro aspecto interesante que señalan los promotores de los Talleres de Proyecto, es la revalorización del oficio y la disciplina, en oposición a la figura del artista genio, poseedor de un “don” creativo. De este modo

⁴⁸² Caamaño *et al* (1987). p. 44-45.

⁴⁸³ *Ibid.* p. 47.

reconocen la importancia del dibujo y del trabajo cotidiano, incesante, bajo la guía de los maestros antes mencionados.

Tenemos aquí una noción de práctica que los autores vinculan a la idea de disciplina, al tiempo que consideran indispensable reconocer un método para la enseñanza artística. Este método debe considerarse “instancia organizadora de las ‘experiencias de aprendizaje’”, “medio para la ‘resolución de problemas’”, así como “instrumento teórico capaz de poder establecer un ‘análisis de las variables que componen un problema artístico’”.⁴⁸⁴

Al mismo tiempo que se implementaban estas alternativas académicas, los autores de la tesis relatan haber participado en las jornadas de lucha del Sindicato de Trabajadores de la UNAM, realizadas en los meses de junio y julio de 1977. También apoyaron la huelga del STUNAM, estableciendo un lazo estrecho con los trabajadores de la ENAP.

El desarrollo de los acontecimientos toma un giro inesperado, según relatan los autores, cuando a fines de julio de 1978 se designa a Luis Pérez Flores como Director de la ENAP. Los estudiantes señalan que “La ‘administración’ de Luis Pérez Flores sin duda alguna constituye uno de los periodos más tristes e infortunados de la dos veces centenaria Academia.”⁴⁸⁵ El plan de desarrollo académico del nuevo director es contrario a la propuesta de reestructuración académica que se había implementado de facto hasta entonces. Es así que a partir de enero de 1979:

se nos obliga a los estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales a regresar a los ‘cauces legales’ del Plan de Estudios de 1973. Plan que a la sazón era el que había desatado la inconformidad estudiantil que culminaría con el Congreso de Reestructuración de 76/77. Se nos impone y obliga a llevar de nueva cuenta toda una serie de materias completamente absurdas, incoherentes y totalmente descontextualizadas. Para poder cumplir con la ‘legalidad’ perezfloriana era necesario abandonar la dinámica que hasta ese momento habíamos llevado: horas extra de Dibujo, más horas de taller, sustitución de algunas materias, etc.⁴⁸⁶

⁴⁸⁴ Congreso de Reestructuración Académica ENAP UNAM-Mesa 1 Matutino-Vespertino (1977) “Propuesta Talleres de Proyectos”, folleto. México: ENAP-UNAM, 28 enero 1977, p. 3-7. Citado en Caamaño *et al* (1987). p. 40.

⁴⁸⁵ Caamaño *et al* (1987). p. 59

⁴⁸⁶ *Ibid.* p. 60.

Asimismo, la nueva administración informó de los siguientes “ajustes”:

- Reducción del horario de clases.
- Retiro de materiales a estudiantes para realizar las respectivas prácticas de taller.
- Desaparición del departamento de Didáctica.⁴⁸⁷

Sobre este último punto, cabe mencionar que el Departamento de Didáctica estaba encabezado por los académicos Osvaldo Reyes y Edith Ibarguengoitia, y había sido instrumentado en el año de 1977 para apoyar la reestructuración académica y concretar un nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales. Los estudiantes relatan que “los profesionales que conformaban ese departamento habían demostrado una cierta simpatía por las posiciones estudiantiles”.⁴⁸⁸ Con el cierre del departamento, los estudiantes consignan que “desapareció totalmente el archivo de documentos de todo el proceso inmediato anterior.”⁴⁸⁹

Entrevistado recientemente, Roberto Caamaño recuerda que quizás el único logro del Congreso fue el abandono del tronco común, que anteriormente unía durante el primer año a las licenciaturas de artes visuales y de diseño gráfico.⁴⁹⁰ Hay que señalar que en años posteriores se volverá a intentar, en repetidas ocasiones la implementación de dicho tronco común en el primer año de la licenciatura. Esta propuesta supone que Diseño y Artes comparten un lenguaje fundamental común.

En mayo de 1979, llega a manos de los estudiantes de artes visuales un documento denominado “Reestructuración del plan de estudios de las licenciaturas”, en el que el objetivo era “desaparecer las tres Licenciaturas que formaban el cuerpo académico de la Escuela Nacional de

⁴⁸⁷ *Ibidem.*

⁴⁸⁸ *Ibid.* p. 61.

⁴⁸⁹ *Ibidem.*

⁴⁹⁰ Entrevista a Roberto Caamaño Martínez vía zoom. Ciudad de México-Ciudad de México, 24 octubre 2022.

Artes Plásticas, para formar una sola Licenciatura con siete salidas terminales.”⁴⁹¹ Los estudiantes de artes visuales se oponen abiertamente a esta propuesta, sobre todo al “modelo de un tronco común” a las tres licenciaturas, el cual equivalía al año propedéutico tan criticado en los trabajos del Congreso. Con la consigna de asumir “la defensa de la carrera”, los estudiantes se organizan en un Consejo de Representantes Alumnos de Artes Visuales (CRAAV). Al tiempo que el CRAAV realizaba labores de información y organización, fueron sucediendo acontecimientos cada vez más politizados y dramáticos. En julio de 1979, se dio el desalojo de los alumnos de la Licenciatura en Comunicación Gráfica, de su local ubicado en Tacuba. Al mismo tiempo, empezó a circular la información en torno a los planes de abandonar el edificio de Academia #22 y trasladar a las tres licenciaturas a un nuevo edificio, construido ex profeso, en Xochimilco. En una Asamblea General del 25 de julio de 1979, los estudiantes de artes visuales y diseño gráfico, acordaron:

- a) Con relación al Proyecto del Plan de Estudios decidimos no participar ni apoyar la ejecución de éste y de ningún proyecto de reestructuración académica, en tanto no sea determinado por necesidades concretas detectadas en y por la base escolar (profesores y alumnos de las tres carreras).
- b) Con relación al cambio de edificio nos pronunciamos por la conservación de la totalidad del edificio de Academia #22.⁴⁹²

Para acompañar esta protesta en contra del plan de estudios y el cambio de edificio, los estudiantes realizaron mantas, boletines, periódicos e incluso intervinieron el patio de Academia con una serie de elementos que aludían a sus demandas. En la tesis se relata así:

De este periodo merece destacarse el trabajo de escultura colectiva conformada a partir de un tronco de árbol viejo y en el cual se hallaba montado un modelado en yeso directo, cuyos rasgos simiescos eran una caricatura de Luis Pérez F. Esta pequeña escultura se encontraba

⁴⁹¹ Alejandro Solís, “¿Qué hay detrás del proyecto de reestructuración del plan de estudios de las licenciaturas de Artes Visuales, Comunicación Gráfica y Diseño Gráfico?”, original mecanografiado. México: autor, s/f. ca. 1979. p. 32. Citado en Caamaño *et al* (1987). p. 68.

⁴⁹² Consejo Interno de Representantes Alumnos de artes Visuales (ca. 1979). “Boletín Informativo del Consejo Interno de Representantes Alumnos de Artes Visuales”, no. 2, folleto. México, CRAAV, s/f, p. 1 y 3. Citado en Caamaño *et al* (1987). p. 70.

remando con rumbo a la nueva Escuela. Cargaba además entre su bracillo derecho una canasta de papeles, de programas de estudio revueltos entre rollos de papel sanitario.⁴⁹³

La propuesta referida como “escultura colectiva”, podríamos verla hoy día como una instalación artística en pleno patio de la Academia de San Carlos. En ella, el gran tronco de árbol derribado en el suelo, incluye un letrero que dice “Se vende tronco común” en alusión a las modificaciones a los tres planes de estudios.⁴⁹⁴

A pesar de las protestas estudiantiles, en octubre de 1979 se concretó el cambio de sede de las tres licenciaturas. Los autores destacan que, más o menos al mismo tiempo, también se mudaron del centro del Distrito Federal, otras instituciones educativas que ahí se encontraban. Se trata de la Escuela Nacional Preparatoria Nos. 1 y 3, la Preparatoria No. 2, y la Escuela de Enfermería.⁴⁹⁵

Una vez ubicados en el nuevo edificio en el pueblo de Santiago Tepalcatlalpan en Xochimilco, las tensiones continuaron entre estudiantes y autoridades. Se señalaron fallas en el edificio y en los talleres, al grado que no se cumplían las condiciones necesarias para la impartición de clases. Francisco Quesada relata que no podían ingresar los caballetes de escultura a los talleres correspondientes.⁴⁹⁶ En un documento del 27 de febrero de 1980, los estudiantes y profesores de Diseño Gráfico demandaban la destitución del Director. Por su parte, los jefes del colegio de escultura, por un lado, y del colegio de pintura y dibujo, por el otro, a la sazón, Leonel S. Padilla y Gilberto Aceves Navarro, respectivamente, dirigieron a Luis Pérez Flores, director de la ENAP, un documento fechado el 22 de febrero de 1980, en el cual planteaban que:

⁴⁹³ Caamaño *et al* (1987). p. 74.

⁴⁹⁴ Ver Caamaño *et al* (1987). p. 75.

⁴⁹⁵ En Caamaño *et al* (1987) se plantea que “el proyecto del Departamento del Distrito Federal para transformar el centro de la capital y conformarlo en el ‘Centro Histórico de la Ciudad de México’. Dentro de dicho proyecto no encajaban las Escuelas que entonces se encontraban en ese perímetro (Preparatoria nos. 1 y 3; Preparatoria no. 2; Escuela de Enfermería y la Escuela Nacional de Artes Plásticas).” *Op. cit.* p. 77.

⁴⁹⁶ Entrevista de la autora a Francisco Quesada, vía zoom. Ciudad de México-Ciudad de México, 10 noviembre 2022.

Las condiciones de trabajo en los talleres no reúnen los elementales requerimientos para realizar nuestra actividad docente. [...]

El no cumplimiento de dichos requerimientos, la no existencia de talleres de apoyo, la falta de seguridad, la falta de herramienta han estado dañando los intereses del alumnado y retrasando los procesos académicos en todos los niveles.

En consecuencia **NOS NEGAMOS A REALIZAR O TRAMITAR EXÁMENES DE NIVEL ORDINARIO O EXTRAORDINARIO** [...] hasta que existan las condiciones de trabajo mínimas implementadas por talleres bien acondicionados, equipo necesario, herramientas y máquinas adecuadas y seguridad en los talleres. La falta de una dirección cuerda y eficaz nos ha llevado a este caos administrativo y exigimos solución.⁴⁹⁷

La urgencia de un cambio de sede hacia un edificio inconcluso, no hace más que evidenciar las razones más bien políticas y administrativas que suscitaron la mudanza de la escuela. En realidad, nunca hubo una explicación académica para ella. Es en este contexto del cambio de sede que los estudiantes dibujan y colocan la caricatura de “A San Carlos en su bicentenario”, referida en el apartado anterior. Los autores de la tesis también relatan la realización el 3 de marzo de 1980, de una “fiesta” de despedida al director junto con una Asamblea General de las tres carreras “en la cual se plantea la necesidad de que el Director renuncie a su cargo.” Al terminar la asamblea, acudieron a las oficinas de la Dirección para entregar el documento de los acuerdos. Sin embargo, al no encontrar al director “Se sellan las oficinas, firmando los sellos los presentes.” A partir de este último acto, la dirección rescindiré los contratos laborales de los profesores Alejandro Solís y Leonel Padilla, argumentando la toma de la Dirección, como infracción cometida.

Estando ya en sus últimos semestres de la licenciatura, los estudiantes buscaron dejar el movimiento estudiantil en manos de las nuevas generaciones. Asimismo los autores se integraron en el colectivo Taller de Producción Plástica La Concha, a partir del cual desarrollaron diversos trabajos artísticos vinculados a los movimientos sociales de la época, sobre todo el magisterial. De este modo, realizaron mantas para marchas, y el monumento al profesor Misael Núñez Acosta, líder sindical

⁴⁹⁷ Gilberto Aceves Navarro y Leonel S. Padilla (1980). “Carta al Prof. Luis Pérez Flores, Director de la ENAP”, copia mecanografiada. México, 22 febrero de 1980. Citada en Caamaño *et al, op. cit.* (1987). p. 89.

asesinado. El taller se proponía realizar materiales para los movimientos sindicales a favor de una transformación del país. Roberto Caamaño comenta que ellos avisaron la existencia de otros sectores de la sociedad que podrían ser receptores de su trabajo y se interesaron por el desarrollo de una producción artística dirigida a ellos. Una postura muy distinta de la de asumirse como artista en una galería.⁴⁹⁸

Sin duda, los estudiantes tenían presente el trabajo sindical y comprometido de Siqueiros en la década de 1920,⁴⁹⁹ así como la postura política de los miembros de la Escuela Mexicana de Pintura. De esta experiencia los autores derivan una reflexión en torno a que las obras de arte deben surgir de una “necesidad social” y no individual, al tiempo que buscan desplazar el término “artista” por el del “profesional en artes visuales”. Asimismo concluyen esta primera parte de su tesis con la premisa de que “La opinión es una componente esencial de toda obra plástica.”⁵⁰⁰

Paralelamente a la realización de estas prácticas de arte fuertemente ligadas a un sector de la sociedad, los miembros del Taller de Producción Plástica “La Concha” hacen un esfuerzo por teorizarlas. De este modo, en su investigación de tesis señalan la importancia de responde a “*necesidades sociales auténticas*”,⁵⁰¹ para así afectar “la sensorialidad de un determinado grupo social”⁵⁰² y propiciar “la modificación de ciertos patrones estético-ideológicos.”⁵⁰³ Éste es uno de los logros más importantes que puede lograr la obra, pues ella consigue:

⁴⁹⁸ Entrevista de la autora a Roberto Caamaño Martínez, vía zoom. Ciudad de México-Ciudad de México, 17 octubre 2022.

⁴⁹⁹ Haskell (2020). p. 3-4. Haskell plantea que: “Siqueiros, el más joven de ‘Los tres grandes’, como se llamaba a los tres muralistas principales, se centró principalmente en la organización obrera durante la década de 1920 en lugar de dedicarse a la creación artística. Sin embargo, como secretario general del Sindicato y director ejecutivo de su revista, *El Machete*, desempeñó un papel fundamental durante este periodo de articulación de los objetivos artísticos y políticos del muralismo mexicano por medio de sus textos y discursos.”

⁵⁰⁰ Caamaño *et al* (1987). p. 168.

⁵⁰¹ *Ibid*, p.119.

⁵⁰² *Ibidem*.

⁵⁰³ *Ibidem*.

una verdadera ruptura con las conductas repetitivas, para instaurar práctica social nueva, la cual lleva inevitablemente de una manera natural a la constitución de nuevas categorías estéticas, por una parte, así como a la verdadera bocetación de una cultura, visual en este caso, auténticamente propia, por otra.⁵⁰⁴

Ésta reflexión en torno a la instauración de una nueva práctica social y la constitución de nuevas categorías estéticas parece nutrirse de los textos de Juan Acha, acerca de los cuales reflexionaré en el próximo capítulo. En efecto, los libros de Acha aparecen en la bibliografía de esta tesis, junto con otros autores emblemáticos del materialismo y su vínculo con la estética: Adolfo Sánchez Vázquez, Galvano della Volpe, Antonio Gramsci, Arnold Hauser y Nicos Hadjinicolau.⁵⁰⁵

La propuesta del Taller de Producción Plástica “La Concha” retoma la idea de un arte comprometido socialmente, la realización colectiva y el vínculo con el público, todos estos asuntos que trabajaron los muralistas mexicanos, y que hoy día se retoman como alternativas para el arte contemporáneo. Tal como lo plantea Barbara Haskell en su revisión del muralismo en los Estados Unidos, referida en el primer capítulo de esta investigación:

Por ello, parece más imperativo que nunca reconocer la profunda y duradera influencia que el muralismo mexicano ha ejercido en la creación artística estadounidense y poner de relieve la belleza y el poder que pueden surgir de un intercambio cultural libre y dinámico entre los dos países. Al igual que lo hicieron los artistas estadounidenses hace décadas, en la actualidad, los artistas de Estados Unidos pueden beneficiarse conociendo el dinamismo y el ingenio con los que los muralistas mexicanos utilizaron su arte para proyectar ideales de compasión, justicia y solidaridad. Los muralistas mexicanos continúan siendo una fuente poderosa de inspiración por su impecable síntesis de la ética, el arte y la acción.⁵⁰⁶

⁵⁰⁴ *Ibidem.*

⁵⁰⁵ Los textos de Acha referidos en la bibliografía son: *El arte y su distribución*, (México: UNAM, 1984) y *Arte y sociedad latinoamericana*, (México: FCE, 1979). Por su parte de los otros autores refieren: Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, (México: Editorial Grijalbo, S.A., 1980); Galvano della Volpe, *Historia del gusto*, (Madrid: Editor Alberto Corazón, s.f.) y *Crítica de la ideología*, (Madrid: Editor Alberto Corazón, 1970); Antonio Gramsci, *Crítica marxista de la filosofía de la praxis*, (Buenos Aires: Antigua Casa Editorial Cuervo, 1976); Arnold Hauser, *Fundamentos de la sociología del arte*, (Madrid: Ediciones Guadarrama, S.A., 1975); y Nicos Hadjinicolau, *Historia del arte y lucha de clases*, (México: Siglo XXI Editores, S.A., 1979).

⁵⁰⁶ Haskell (2020). p. 16.

Podríamos considerar que el arte social, el arte comunitario tiene hoy más actualidad que el arte formalista, geométrico, abstracto a secas, por lo que estimo relevante recuperar estas historias que aún no alcanzan plena visibilidad. Es interesante reconocer que la iniciativa de los estudiantes de la ENAP en aquellos años de 1976-1981, apostando por un arte socialmente comprometido, en diálogo con su comunidad, tiene hoy resonancia en diversas prácticas del arte contemporáneo, como son, el arte social, el arte relacional, entre otros.

Este agitado periodo en la historia de la ENAP ha sido abordado por otros autores, quienes coinciden en la alta confrontación que implicó la implementación y puesta en marcha de la licenciatura en artes visuales. Este conflicto impidió en gran medida el desarrollo de la institución.

En palabras de José de Santiago Silva:

El mayor mal que se siguió de la dicotomía fue que a la postre ninguna de las facciones tuvo verdadero y pleno desarrollo, ya que la mayoría de los profesores representantes de la tradición plástico-política emanada del ambiente cultural posrevolucionario, o se jubilaron como Francisco Moreno Capdevila, Manuel Silva Guerrero, Antonio Rodríguez Luna, Fernando Castro Pacheco, Gustavo Montoya, Gabriel Fernández Ledesma; o murieron como Celia Calderón, Abelardo Ávila, Manuel Herrera Cartalla, Luis García Robledo, etcétera, mientras los abanderados de la reforma, que ya se mencionaron, salieron del plantel CANSADOS DE LA PROLONGADA polémica y algunos de ellos se refugiaron en la Coordinación de Humanidades donde hasta la fecha prestaban sus servicios profesionales.⁵⁰⁷

Por su parte, otro profesor de la ENAP en activo durante este periodo, el crítico peruano Juan Acha, relata este proceso de la siguiente manera:

Como resultado de las transformaciones y de las presiones de los años 50 y 60, la ENAP se ve precisada a introducir el nuevo concepto de artes visuales y a poner atención en los diseños, creando las carreras de Comunicación gráfica y de Diseño gráfico. Las inyecciones de nueva sangre continúan y es creada la División de Estudios de Postgrado para el título de maestría y se abre el área de investigación. Todo esto veremos debidamente organizado en 1976-77, aunque su creación date de 1975, año en que sobreviene la crisis de objetivos de los estudiantes de artes visuales ante la competencia de los compañeros de diseño gráfico. Los primeros reclamaban reformas y durante ocho meses profesores y alumnos discuten las reformas, partiendo supuestamente de la realidad concreta que espera al egresado.

⁵⁰⁷ De Santiago Silva (1985). p. 334.

Por desgracia, todo quedó en deseos. Faltó, sin duda, conocimientos cabales de la realidad social, sobre todo faltó el instrumental necesario para estudiarla. Faltaron, en fin, especialistas en sociología, pedagogía y teoría de arte. Obstáculos insalvables fueron los convencionalismos y pragmatismos de los aspirantes a diseñadores y los romanticismos y egocentrismos de los aprendices a artistas, quienes quisieron monopolizar las decisiones. En buena cuenta, diseñadores y artistas incurrieron en el aislacionismo del profesional actual: aislarse en su arte y perder de vista la realidad artística concreta y nacional.⁵⁰⁸

Resulta sin duda dramático el que, a pesar de que se implementaron diferentes alternativas al plan de estudios y propuestas desarrolladas en colaboración con pedagogos de la UNAM, las autoridades hayan optado por el plan aprobado legalmente y fomentado su continuidad. La tesis citada también relata el periodo de Concursos de Oposición que se sucedió, con fuerte oposición de los estudiantes, puesto que de este modo se otorgaba institucionalidad a materias que ellos cuestionaban profundamente.

Finalmente, desde el ciclo escolar de 1979 y ubicados en las instalaciones de Xochimilco, se retomó exactamente el mismo plan de estudios que había estado en pugna durante los últimos ocho años. De este modo, el Plan 73 quedó intacto y continuó de forma oficial hasta bien entrada la década de 2000, cuando se le hicieron las primeras modificaciones (retirando algunas asignaturas que jamás se impartieron, como Arte Cinético, y añadiendo algunas asignaturas optativas, como Arte Corporal). Se trata, prácticamente, de 40 años de un plan de estudios cuyos vicios y equívocos fueron señalados puntualmente desde sus primeros años. El cambio en la estructura del plan de estudios no sucederá hasta 2013, con el abandono del año de iniciación y las materias de Educación Visual y Diseño Básico, así como la revalorización de la asignatura de dibujo. Todos estos cambios habían sido propuestos e implementados por los estudiantes y sus maestros en ese agitado año de 1977. Fue así que, a nivel institucional, a la FAD le tomó 40 años despojarse de esta concepción del arte como lenguaje básico, y transformar el proyecto de la visualidad en una propuesta que incorporara

⁵⁰⁸ Juan Acha, ponencia de 1982. Incluida en Juan Acha, *Ensayos y ponencias latinoamericanistas*. México: Trillas, 2012. p. 213-224.

en un mismo esfuerzo pedagógico, tanto el bagaje de conocimientos propio de los campos disciplinares, así como el enfoque correspondiente al arte contemporáneo. Para entender este entramado, es necesario precisar las aportaciones al debate sobre la enseñanza del arte, y en particular del dibujo, realizadas por otro personaje clave de la década de 1970 en la ENAP, que desarrollará toda una teoría del arte a partir del concepto de praxis. Me refiero al teórico peruano radicado en México, Juan Acha.

Capítulo 3

El arte como *sistema de producción cultural*

Resumen del capítulo

En este capítulo me he centrado en la figura de Juan Acha y sus muchas aportaciones al ámbito cultural en la década de 1970 en México. Ha sido mi interés dilucidar su participación en diversos ámbitos del medio artístico mexicano, desde la enseñanza del arte hasta la crítica de arte, pasando por la reflexión teórica a modo de complejos y amplios libros publicados por el Fondo de Cultura Económica.

De este modo, analizo en primer lugar, su postura y aportación al campo de la enseñanza del arte, a partir de su trabajo en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM. Acha se sumó, en 1973, a la recientemente creada licenciatura en artes visuales, y es muy posible que incluso contribuyera en los contenidos del Plan 73 relativos a las asignaturas designadas como *Teoría del Arte*, y ennumeradas del *I* al *IV*, que se impartían de 3º a 6º semestre.⁵⁰⁹ Durante 4 años, de 1973 a 1977, impartió a las y los jóvenes estudiantes, esta asignatura, bajo un programa que enfatizaba la sociología del arte. Alrededor de 1978, Acha se distancia de la licenciatura y se suma al proyecto, dirigido por Óscar Olea y Héctor Trillo, de integrar la División de Estudios Superiores de la ENAP, en particular, a partir de diseñar y poner en marcha el programa de la Maestría en Artes Visuales de la ENAP UNAM. Será en este ámbito que Acha buscará poner en práctica sus reflexiones en torno a la dicotomía teoría-práctica, es decir, el estrecho vínculo que él visualizaba entre la investigación y la producción artísticas.

⁵⁰⁹ “Síntesis...” (1973). p. 12-13, p. 23-24.

A la par de su cátedra, Acha integra una investigación encomendada por la ENAP, en torno a: “las nuevas formas de participación social de las artes plásticas en sus diversas modalidades”.⁵¹⁰ Esta investigación dará como resultado dos libros que forman parte de su *corpus* teórico. Con ellos, Acha se plantea incidir en el desarrollo artístico de México y de Latinoamérica. En las siguientes páginas analizo un apartado de esta obra, para hacer un análisis detallado de sus planteamientos.

Por otro lado, Acha se desarrollará como crítico de arte en diversas publicaciones culturales en México. He procurado en este capítulo realizar un análisis tanto de sus textos de teoría del arte como de su práctica como crítico de arte, para reconocer coincidencias, pero también para identificar divergencias en el mismo autor. A lo largo del capítulo se verá la habilidad y elocuencia de Acha para registrar y analizar una diversidad de obras de arte, en las cuales reconoce su proyecto y planteamiento conceptual. Acha estaba convencido de la necesidad de desarrollar una teoría propia, latinoamericana, que atendiera directamente nuestra producción artística. Jamás abandonó su afán de construir una estructura conceptual que nos permitiera, según sus palabras, salir de la dependencia cultural.

Finalmente, he analizado un libro póstumo de Acha. Precisamente el texto que dedicó al dibujo, intitulado *Teoría del dibujo: su sociología y su estética*. En este libro, Acha propone pensar al dibujo como actividad humana, cuya cercanía con la escritura es innegable. Sus planteamientos (escritos en la década de 1990) siguen provocando sugerentes reflexiones entre aquellas personas que nos acercamos a leerlos.

⁵¹⁰ Juan Acha (1979). p. 13.

3.1. Juan Acha y el contexto del plan de estudios de la licenciatura en artes visuales

Juan Acha Valdivieso llegó a la Ciudad de México el 30 de abril de 1972, después de abandonar definitivamente el Perú a raíz de fuertes discrepancias con el régimen del general Velasco Alvarado, y de intentar asentarse en París y Buenos Aires.⁵¹¹ Desde esa fecha y hasta su muerte en 1995, Juan Acha desarrollará en México “un amplio cuerpo de teorías en torno al arte, las artesanías y los diseños, considerándolas como fenómenos socioestéticos complejos y llamando la atención sobre la necesidad de articular un pensamiento visual independiente en Latinoamérica.”⁵¹²

A pocos meses de su llegada a México, comienza a publicar en el suplemento *Diorama de la Cultura* del diario *Excelsior*, gracias a su amigo Oswaldo Sagástegui.⁵¹³ Su primera colaboración es del 9 de julio de 1972, y continuará colaborando con frecuencia hasta la salida, en julio de 1976, de Julio Scherer y todo su equipo del periódico, ocasionada por un golpe del gobierno de Luis Echeverría. En noviembre de 1972, empieza a colaborar en la revista mensual *Plural*, dirigida por Octavio Paz y Kazuya Sakai. Por recomendación del propio Paz,⁵¹⁴ se integra al equipo del Museo de Arte Moderno, bajo la dirección de Fernando Gamboa, quien lo invita a colaborar como Coordinador de la Subdirección Técnica del museo. Este cargo lo ocupa oficialmente en octubre de 1972. Y desde diciembre de 1972 colaborará en la revista *Artes Visuales*, dirigida por Carla Stellweg. Al año siguiente de su llegada a México, Acha comienza a dar clases de teoría del arte en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM.⁵¹⁵ Como puede verse, en un breve lapso, Acha

⁵¹¹ Joaquín Barriendos. “Revolución en la Revolución. Los escritos estético-políticos de Juan Acha.” En Joaquín Barriendos (ed.), *Juan Acha. Despertar revolucionario*. México: MUAC-UNAM, 2017. p. 13.

⁵¹² *Juan Acha: Despertar revolucionario*. p. 274.

⁵¹³ *Ibid.* p. 129.

⁵¹⁴ Carla Stellweg, “Juan Acha, Artes Visuales y la 1ª Bienal Latinoamericana de Sao Paulo” en *Juan Acha: Despertar revolucionario*, 2017. p. 104.

⁵¹⁵ Joaquín Barriendos (2017). p. 129.

se establece en espacios sumamente relevantes del ámbito artístico mexicano: prensa, museo, universidad.

Tanto en la ENAP como en el MAM, Acha dejó una impronta fuerte, fomentando una visión amplia del arte latinoamericano y propiciando el desarrollo de corrientes como el geometrismo y el cinetismo. En 1976 Acha “deja la Subdirección del Museo de Arte Moderno para trabajar como profesor titular de tiempo completo en la ENAP.”⁵¹⁶ Sus colaboraciones en periódicos y revistas continuarán a lo largo de los años. En particular, continuará participando de la revista Artes Visuales hasta mediados de 1978.

Al momento de dejar el MAM en 1976, se agudiza en la ENAP la confrontación interna, lo que deriva en el movimiento estudiantil referido en el capítulo anterior, a partir del cual la aplicación del plan de estudios se suspendió durante varios meses. En este contexto de aguda crispación, Acha presenta en 1977 su primer informe:

como investigador de tiempo completo de la ENAP; intitulado ‘Nuevas formas de participación social de las artes plásticas en sus diversas modalidades’ ese informe contiene el núcleo conceptual y temático de sus cinco libros posteriores rotulados como *Arte y sociedad: Latinoamérica*, los cuales estudian la producción, circulación y consumo artísticos.⁵¹⁷

⁵¹⁶ *Ibid.*, 130.

⁵¹⁷ Joaquín Barriendos (2017). p. 59. Cabe mencionar que no existen “cinco libros posteriores rotulados como *Arte y sociedad: Latinoamérica*”. En realidad, sólo dos libros llevan este título. El primero, dedicado a explicar el arte como un sistema de producción cultural y el segundo, dedicado a analizar la primera parte de dicho sistema: la producción artística. Consecuentemente, Acha integró sendos libros para los otros dos ejes del sistema: la distribución del arte, por un lado, y el consumo artístico, por el otro. A inicios de la década de 1990, Acha publicó un libro que yo interpreto como una *addenda* al esquema inicial planteado 15 años atrás. Se trata de un texto sobre el individuo y el proceso creativo. De este modo, podríamos pensar que los cinco libros que integran el *corpus* teórico total de Juan Acha son los siguientes: *Arte y sociedad: Latinoamérica. El sistema de producción* (México: FCE, 1979), *Arte y sociedad: Latinoamérica. El producto artístico* (México: FCE, 1981), *El arte y su distribución* (México: UNAM, 1984); *El consumo artístico y sus efectos* (México: Trillas, 1988); y, finalmente, *Introducción a la creatividad artística* (México: Trillas, 1992). Como puede verse, los primeros tres fueron editados por la UNAM y los dos últimos se publicaron bajo la editorial Trillas, muy conocida en México por dedicarse a los textos de educación.

Es así que, parte fundamental de la obra teórica de Juan Acha, fue desarrollada como académico en esta casa de estudios. En particular, los libros *Arte y sociedad: Latinoamérica. Sistema de producción* (México: FCE, 1979) y *Arte y sociedad: Latinoamérica. El producto artístico y su estructura* (México: FCE, 1981) explicitan ser productos de la investigación realizada como parte de sus labores académicas en la ENAP. El prólogo del primero de estos libros (*Sistema de producción*), plantea lo siguiente:

Hasta acá las reacciones espontáneas que nos suscitan las apariencias más sobresalientes de la actual situación artística y social; reacciones que hemos presentado a modo de introducción. ¿Cómo pasar de aquí a una formulación metódica? ¿Cómo ceñirnos a “las nuevas formas de participación social de las artes plásticas en sus diversas modalidades”? Porque así reza el objetivo de la investigación que nos encargó la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).⁵¹⁸

El libro aborda la participación social, como un fenómeno sociológico complejo desde dos vías: la sociogénesis del arte y la sociofuncionalidad del arte, es decir, contraponiendo origen y función, siempre desde una perspectiva social. De este modo, Acha construye una teoría social en la que el arte se considera un sistema de producción cultural.

Páginas más adelante, establece que su investigación deberá “extraer conclusiones teórico-artísticas y las pedagógicas concernientes a la enseñanza superior del arte, ya que nuestro estudio lo hemos realizado -repetimos- por encargo de la ENAP de la UNAM.”⁵¹⁹ Y a continuación afirma:

En lo referente a nuestros procedimientos generales, hemos adoptado nuestra temática, su desarrollo y su redacción a los intereses y proclividades de los jóvenes. Muchos de nuestros puntos de vista fueron gestados y presentados en el curso de Teoría del Arte que impartimos durante casi cuatro años en la misma Escuela; curso al que renunciamos cuando, al postular a la titularidad, fuimos reprobados. (El jurado lo integraban los profesores Luis Nishizawa, Héctor Cruz García, Óscar Frías Treviño, Francisco Becerril López, Adolfo Mexiac Calderón y Adrián Villagómez Lebre y sirvieron de asesores Rafael Anzúrez Fernández y Judith Puente de León).⁵²⁰

⁵¹⁸ Juan Acha, *Arte y sociedad: Latinoamérica. Sistema de producción*. México: FCE, 1979. p. 13.

⁵¹⁹ *Ibid.* p. 21.

⁵²⁰ *Ibidem.*

Dos asuntos de gran interés surgen de esta afirmación. Por un lado, la referencia al trabajo docente de Juan Acha en la ENAP, vinculado a la asignatura de Teoría del Arte, durante cuatro años, de 1973 a 1977. En segundo lugar, la narración de su renuncia al ser “reprobado” por un jurado en su postulación por la titularidad. Ambos asuntos forman parte del contexto académico y político de la ENAP en los años setenta, caracterizado por la implementación en 1971 del proyecto de la *visualidad* que fue analizado en el capítulo anterior. Como vimos anteriormente las complicaciones inmediatas del Plan 1971 llevaron a la concreción de un proyecto híbrido, a caballo entre la *visualidad* y la *plasticidad* en 1973, al tiempo que se propiciaba una tensión entre los “viejos” maestros y los nuevos cuadros docentes que se incorporaban, lo que ocasionó el retiro o jubilación de gran número de docentes de la escuela.

De acuerdo a su afirmación, Acha habría iniciado la impartición del curso de Teoría del Arte alrededor de 1973 a nivel licenciatura.⁵²¹ En este sentido, Acha se suma al proyecto de la recién creada licenciatura en artes visuales, cuyo plan de estudios fue aprobado por el Consejo Universitario en marzo de 1971 y que empezó a impartirse ese mismo año. El ingreso de Acha coincide con un momento de reestructuración de la licenciatura en artes visuales, a partir de la presentación en 1973 del documento “Síntesis de programas y objetivos pedagógicos del curriculum del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Visuales” elaborado por Óscar Olea y Héctor Trillo. Anteriormente señalé que este documento instaura un proyecto académico distinto al de 1971, al establecer ajustes sustanciales al proyecto original elaborado por Manuel Felguérez, Carlos Ramírez Sandoval y Luis Pérez Flores.

⁵²¹ Un documento de la Secretaría General de la ENAP, fechado en 1980, data el ingreso de Juan Acha Valdivieso en el año de 1973. Documento: “Relación de profesores con antigüedad de 3 años a 30” en Archivo histórico del IISUE. Fondo Consejo Universitario. Elección. Consejeros Universitarios Propietarios. 1983-1987. Caja 12. Exp. 60.2. Este dato coincide con la cronología en *Juan Acha: Despertar revolucionario*, 2017. p. 129.

Al revisar los contenidos de las asignaturas de Teoría del Arte del plan 1973, salta a la vista la afinidad de sus objetivos pedagógicos y síntesis programática (en particular los programados para tercer y cuarto semestres de la licenciatura) con el enfoque sociológico de Juan Acha. El documento de 1973 establece como objetivo de la asignatura de *Teoría del Arte* (semestres 3o y 4o) “Proporcionar al estudiante de las artes visuales una visión sociológica del fenómeno artístico, con fundamento en su explicación y evaluación.”⁵²² La síntesis programática, asimismo, muestra gran afinidad con la teoría de Juan Acha al referir “la sociología como ciencia cultural”,⁵²³ “la función social del arte”⁵²⁴, “las estructuras sociales como determinantes históricas de la obra de arte”⁵²⁵, y “el fenómeno del consumo”⁵²⁶, todos asuntos elaborados por Acha en los dos libros publicados por el Fondo de Cultura Económica.

El segundo aspecto referido por Juan Acha, el de su renuncia a la cátedra de Teoría del Arte, parece ser parte del contexto de pugna interna en la ENAP en los años setenta. La implementación del proyecto de la *visualidad* implicó un desplazamiento de un gran número de profesores con larga trayectoria en la ENAP. Argumentando la mediocridad de los maestros en funciones, el nuevo proyecto fomenta el descrédito de artistas de larga trayectoria, cuya postura divergía de la planteada por el proyecto de las artes visuales. Muchos de estos artistas fueron orillados a renunciar. Entre 1971 y 1974 dejan la ENAP 15 maestros, sólo dos de ellos por medio de la jubilación.

La mitad de los profesores que abandona la ENAP estaba en condiciones de impartir clases durante 15 o 20 años más, para alcanzar de esta manera los 30 años de antigüedad que eran

⁵²² “Síntesis de programas y objetivos pedagógicos del currículum del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Visuales”. Archivo Histórico del IISUE. Fondo CONSEJO UNIVERSITARIO. VIII trabajo académico. Anexo. Planes de Estudio. Artes pláticas 1931-1977. Caja 2. Exp 5, 23.

⁵²³ *Ibidem.*

⁵²⁴ *Ibid.* p. 24.

⁵²⁵ *Ibidem.*

⁵²⁶ *Ibidem.*

habituales entre los profesores de la Escuela. Entre los profesores que dejan la ENAP en este periodo se encuentran Fernando Castro Pacheco y Santos Balmori.⁵²⁷

Es decir que, algunos de los profesores que pierde la ENAP son artistas de gran alcance, pero mantienen una postura distinta a la que impulsaba el plan de 1971. Otros autores han referido este momento de alta crispación interna, en el que la implementación del plan de estudios de 1971:

supuso la desintegración de la planta docente. Cerca del 40% de los profesores se separaron de la escuela, sufrieron un hostigamiento que los suponía arcaicos, retrógradas y conservadores, incapaces de promover las formas del arte que se desarrollaban exitosamente en otras latitudes. El cambio de plan de estudios se estructuró bajo supuestos profundamente idealizados, que justificaban la desaparición de las clases de dibujo de la currícula de materias y la transformación radical de los talleres en pos de áreas de diseño. Se vendieron caballetes y se compraron restiradores. Se suprimieron las áreas y el conocimiento asociado a ellas se reduce a casi nada, bajo el epíteto de Adiestramiento técnico. Cuando, tres años después, se vuelve a reestructurar el plan ante lo incoherente del planteamiento anterior, el daño está hecho. El menosprecio que se cierne sobre los profesores permanece. La escuela se ha desintegrado sin dejar rastros suficientes.⁵²⁸

Se trata pues, del enfrentamiento entre dos posturas artísticas divergentes: el proyecto de la *visualidad* que consideraba al arte como un lenguaje, con el cinetismo y el arte urbano como sus ideales, *versus* el proyecto de la *plasticidad* que se enfocaba en el oficio y en el conocimiento del material, cuyo ideal se conjugaba con el nacionalismo de la Escuela Mexicana de Pintura. Ahora bien, el desplazamiento de profesores de la llamada *vieja* escuela no fue definitivo, y algunos lograron sostenerse y permanecer más allá de este periodo de intenso descrédito de sus cátedras. Los miembros del jurado que enuncia Juan Acha tienen estas características. Luis Nishizawa, Héctor Cruz, Óscar Frías, Francisco Becerril y Adolfo Mexiac eran todos maestros de taller con muy pocos

⁵²⁷ Ady Carrión Parga, *De la idea al misterio. Gilberto Aceves Navarro en la ENAP*. Tesis de Maestría en Historia del Arte. México: FFyL-UNAM, 2007. p. 53.

⁵²⁸ Francisco Quesada García. "Continuidad en la ruptura". Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Educación Artística. Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal. México, 4 septiembre 2006.

alumnos en 1976. Por otro lado, Adrián Villagómez era maestro de teoría, a quien los estudiantes recuerdan participando en el Congreso.⁵²⁹

La renuncia que con cierto orgullo afirma Juan Acha en el prólogo de su libro parece referirse únicamente a la asignatura en específico y a la enseñanza a nivel licenciatura en la ENAP, pues como se mencionó líneas arriba, en 1976 Juan Acha deja el MAM para volverse investigador de tiempo completo de la ENAP. En su segundo libro publicado por el FCE dos años después (*El producto artístico y su estructura*, 1981), el autor abre con la siguiente nota:

He realizado esta obra como investigador de la División de Estudios de Postgrado de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la Universidad Nacional Autónoma de México, a cuyas autoridades doy gracias por la ayuda que me brindaron para el desarrollo de mi trabajo.⁵³⁰

A partir de entonces, el trabajo académico de Acha parece desarrollarse en la maestría en artes visuales, como parte de la recientemente creada División de Estudios del Posgrado en Artes Visuales, a cargo del Arq. Óscar Olea. El investigador Alberto Argüello Grunstein ha señalado esta colaboración de Juan Acha en la ENAP como una suerte de “descentramiento académico”:

Por la razón que fuera (celos profesionales, xenofobia, tirría a la teoría, repudio a la crítica de arte, etcétera), lo cierto es que artistas y profesores de la Escuela [ENAP] rechazaron a Acha. [...] Un nuevo descentramiento académico se manifestó por partida doble: luego de este rechazo, quizá no ingresó, digamos, al Instituto de Investigaciones Estéticas de la misma UNAM por provenir de la ingeniería química o tal vez ni le interesó.⁵³¹

Por otro lado, Rita Eder ha mencionado la gran influencia que tuvo Juan Acha entre los estudiantes de la Academia de San Carlos, así como su intensa participación en coloquios y bienales, en las que confluían diversas instituciones (el Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, la

⁵²⁹ Entrevista a Roberto Caamaño Martínez, vía, zoom, octubre 2022.

⁵³⁰ Juan Acha. *Arte y sociedad: Latinoamérica. El producto artístico y su estructura*. p.7

⁵³¹ Alberto Argüello Grunstein. “De la estetología y sus descentramientos. Una postura ética y crítica, en resistencia” en *Coloquio internacional Juan Acha, en el centenario de su nacimiento. Práctica de la imaginación crítica 1916-2016*. México. INBA-CENIDIAP-UNAM-IEE. 2018. pp. 83-84.

revista *Phural*, la Universidad de Austin, entre otros). Eder refiere cómo “Hacia mediados de 1977, siendo J.A. Manrique aún director del Instituto de Investigaciones Estéticas, Juan iba con frecuencia a discutir la edición de un conjunto de ensayos sobre el geometrismo mexicano.”⁵³² Juan Acha se encontraba, efectivamente, en la intersección de muchos debates y reflexiones sobre el arte. El ejemplo que nos deja, dice Eder es el de un:

hombre estudioso, probo, ajeno a la frivolidad intelectual, comprometido con la profesión de investigador, docente/teórico y crítico de arte. Recuerdo con cuánta intensidad estudiaba y leía, cuánto publicaba y cómo entendía la urgencia de su misión: reflexionar sobre el sentido y la estructura del arte en la modernidad y sobre cómo construir una estética o un pensamiento filosófico sobre las artes visuales en América Latina.⁵³³

Mónica Mayer recuerda también la generosidad de Acha hacia ellos como estudiantes. En una ocasión, relata Mayer, los metió a comer con los académicos durante el Primer Coloquio del IIE en Zacatecas, a donde los estudiantes habían ido por su cuenta. Acha les dijo que los artistas debían estar ahí, departiendo junto con los académicos. Asimismo, Mayer recuerda que de Acha asumió la postura de concebir el arte como un sistema.⁵³⁴ Por su parte, Carlos Blas Galindo recuerda haber ido a casa de Juan Acha, invitado por el maestro, y encontrar ahí a muchos intelectuales del medio cultural mexicano, como por ejemplo, al propio Adolfo Sánchez Vázquez.⁵³⁵

El relato de esta breve presencia de Juan Acha como docente de la licenciatura en artes visuales, entre 1973 y 1977, tiene como fin enmarcar una reflexión en torno a su teoría del arte como sistema de producción cultural y en particular, su visión del dibujo como actividad manual

⁵³² Rita Eder. “Juan Acha: pensar el arte desde America Latina”. Dentro del panel “Conceiving a Theory for Latin America: Juan Acha’s Criticism”. Nueva York: Museum of Modern Art, 27 septiembre 2016. Descargado de <https://post.moma.org/juan-acha-pensar-el-arte-desde-america-latina/> el 27 de febrero de 2021.

⁵³³ *Ibid.*

⁵³⁴ Entrevista de la autora a Mónica Mayer, vía zoom. Ciudad de México-Ciudad de México, 8 noviembre 2022.

⁵³⁵ Entrevista de la autora a Carlos Blas Galindo, vía zoom. Ciudad de México-Chihuahua, 7 noviembre 2022.

básica del hombre, fuertemente ligada a la escritura. Me interesa realizar esta reflexión a la luz de dos consideraciones. La primera es que la publicación, póstuma, de su Teoría del dibujo (1999) ha devenido un referente muy recurrido entre quienes reflexionamos sobre el dibujo en el contexto mexicano, y es justo decir que sus ideas estructuran gran parte de las reflexiones contemporáneas en torno al dibujo. Considero oportuno indagar en qué medida estas ideas se encontraban en ciernes en sus textos de fines de la década de 1970. Y esto me lleva a la segunda consideración, que es el reconocer que en esta época existían otras reflexiones en torno al dibujo vigentes en la ENAP, vinculadas también a otros docentes. En particular me refiero a la presencia de Gilberto Aceves Navarro , quien ingresó como profesor en 1971, y cuyo interés por el dibujo permitirá la reincorporación de esta asignatura en 1973.

Por ejemplo, en su libro *Arte y sociedad: Latinoamérica. El producto artístico y su estructura* (1981), Acha se refiere al dibujo como “una de las actividades manuales más elementales y básicas del hombre”,⁵³⁶ en la que se “corporiza la actividad más individual y, a la vez, más social [...] Y es que sus trazos manuales y la organización de éstos revela lo sensitivo del ejecutante, mientras que su modo de configurar cada imagen testimonia a la sociedad”.⁵³⁷ Asimismo plantea que “la escritura y el dibujo se confunden en sus orígenes”⁵³⁸ y que “el dibujo artístico sigue siendo practicado y oscila entre dos extremos: el realismo conceptual y el realismo visual.”⁵³⁹ Todos estos asuntos, enunciados en 1981, serán desarrollados más ampliamente en el libro *Teoría del dibujo*, de 1999. Estos planteamientos procuran ubicar al dibujo como parte del sistema de producción cultural que Acha analiza a precisión en su primer libro (1979).

⁵³⁶ Acha (1981). p. 191.

⁵³⁷ *Ibid.* p. 191-192.

⁵³⁸ *Ibid.* p. 193.

⁵³⁹ *Ibid.* p. 198.

Atendiendo a la necesidad de elaborar “una redefinición de lo que entendemos por arte” y “hacerlo con realismo y actualidad”, Acha plantea que tomará las circunstancias latinoamericanas en cuenta, y que atenderá sobre todo “al arte contemporáneo y al instrumental del pensamiento moderno (lingüística, informática, semiótica, sociología, estructuralismo, materialismo dialéctico e histórico, etcétera).”⁵⁴⁰ En este sentido, Acha propone pensar el arte más que como un conjunto de obras, como un sistema de producción cultural. En palabras de Rita Eder:

La idea central era pensar al arte como un sistema de relaciones en que el objeto era tan sólo un elemento inscrito en un sistema más amplio donde contaban la recepción y el mercado; ahí debía funcionar el análisis de las condiciones de producción de ese objeto que podía transformarse en comentario al objeto mismo, es decir, apelar a la concepción de otra materialidad, que se separara de la idea del artista como productor de obras.⁵⁴¹

De este modo, aparece la utilidad social y cultural del arte, pues “El fenómeno del arte se tornará, así, en sociocultural y el sistema de producción pasará a ser uno de sus componentes, superando la vieja conceptualización del arte como sucesión de obras o artistas”.⁵⁴²

La teoría elaborada por Juan Acha nos permite reconocer que la sensibilidad es un asunto cultural, y que toda obra tiene un fuerte lazo con el propio sistema de producción cultural. Así “el ideal del sistema, como el de toda producción cultural, consiste en obtener productos que rompan con el sistema mismo y simultáneamente lo continúen. Es decir, actúan en él dos principios reguladores: el de la permanencia y el del cambio.”⁵⁴³ De este modo, es posible señalar que “El artista forma parte del sistema, arranca de algún punto del mismo y, quiéralo o no, opera según ideas y teorías inculcadas o adquiridas.”⁵⁴⁴

⁵⁴⁰ Acha (1979). p. 13

⁵⁴¹ Eder (2016). Descargado de <https://post.moma.org/juan-acha-pensar-el-arte-desde-america-latina/> el 27 de febrero de 2021.

⁵⁴² Acha (1979). p. 17.

⁵⁴³ *Ibid.* p. 28.

⁵⁴⁴ *Ibid.* p.32.

Es en ese sentido, que Acha analiza antes que nada el sistema de producción cultural (Acha, 1979), y establece la interconexión entre la producción artística y “la estructura material que es la tecnología”, por un lado, y “la estructura económica a través de la superestructura ideológica”, por el otro.⁵⁴⁵ Este reconocimiento del arte como un sistema de producción cultural, y del artista como parte de este sistema, que simultáneamente busca la permanencia y el cambio del mismo, es una visión muy estructurada del fenómeno del arte, del que también participa el dibujo.

La propuesta de Acha se destaca, desde 1979, por esta visión sistémica, que reconoce un complejo juego de fuerzas invisibles, que debemos tipificar para analizar el fenómeno del arte. Con interés tanto en la lingüística como en la semiótica, así como en la sociología y la economía, Acha describe las complejas relaciones entre individuo-sociedad, hombre-cultura, naturaleza-cultura, permanencia-cambio, racionalidad-irracionalidad, para elaborar una reflexión en torno a la condición eminentemente sociocultural del arte. Fuertemente influido por Althusser, Acha reconoce la necesidad de analizar las relaciones entre teoría y práctica, y destaca que “Lo importante, en suma, es comprobar que todo teorizar es también praxis”.⁵⁴⁶ Pero al reconocer que toda práctica debe ser transformadora, es decir, que la acción no puede ser repetitiva sino necesariamente innovadora, Acha se distancia de Althusser para señalar que:

resulta forzoso convertir la relación ‘teoría-práctica’ en ‘conocimiento-transformación’, en tanto la transformación se identifica con praxis y ambos términos se presuponen mutuamente y se fusionan en la realidad de la que vienen y en la que desembocan. Y como toda transformación de la realidad requiere conocimiento de ésta, la teorización y las teorías tendrán importancia capital. Para transformar hay que conocer y luego teorizar. Además, la estructuración razonada de conocimientos e ideas (la teorización) es indispensable para el curso del pensamiento humano: para llevarlo sucesiva y parcialmente de lo mítico a lo religioso, filosófico y científico; de la sensación a la ideación y de aquí al conocimiento razonado y comprobable.⁵⁴⁷

⁵⁴⁵ Acha (1979). p. 44.

⁵⁴⁶ *Ibid.* p. 83.

⁵⁴⁷ *Ibid.* p. 91.

La teoría del arte elaborada por Juan Acha desmonta en gran medida el mito del artista individual, del misterio de la creación y la condición original de la obra, al reconocer un sistema fuertemente estructurado que influye en el desarrollo del artista, tanto como en la producción de la obra y en el devenir del sistema mismo. Sin embargo, Acha no cae en el determinismo, pues reconoce que el sistema está constantemente en tensión consigo mismo, y las acciones individuales procuran a un tiempo la continuidad y la ruptura con el sistema. Se trata de una teoría compleja, cuyas peculiaridades es necesario precisar, para comprender las implicaciones de revisar el arte desde la perspectiva materialista de un sistema de producción, adjetivado como cultural, y entender la compleja relación entre teoría y práctica que plantea el autor.

Acceder a las teorías de Juan Acha tiene su dificultad, debido a su complicada redacción y a que en ocasiones no refiere explícitamente a los autores con quienes está debatiendo. Rita Eder ha señalado que:

Acha pensaba en forma total, y su agudeza para percibir los distintos factores interactuantes chocaba con cierta imposibilidad de una transmisión directa de sus ideas, debido a sus frases de gran complejidad, elaboradas en forma de ensayo corrido sin subtítulos y sin citas. Esta dificultad también debía mucho una interpretación particular de la dialéctica en la que cada frase se contradice y se enriquece por el encuentro de contrarios; aunque válido, Juan llevó el método al extremo y quizás evitó en algunos casos que sus dilemas teóricos fueran abordados más a fondo.⁵⁴⁸

3.2. Teoría y práctica en Juan Acha

En este apartado se analizará la relación entre teoría y práctica, tal como es planteada en el segundo capítulo, intitulado “El binomio teoría-práctica y el sistema de producción”, del libro de Juan Acha, *Arte y sociedad: Latinoamérica. Sistema de producción*, publicado por el Fondo de Cultura Económica en 1979. El texto, de unas 80 páginas, se divide en cuatro apartados: A. Razones

⁵⁴⁸ Eder (2016). Descargado de <https://post.moma.org/juan-acha-pensar-el-arte-desde-america-latina/> el 27 de febrero de 2021.

y generalidades, B. Las ideologías, C. América Latina y su teorización, y D. Los sistemas de teorizar el arte y la sensibilidad.

Si bien el título del capítulo plantea la relación entre teoría y práctica, ésta se concentra sobre todo en el primer apartado (A. Razones y generalidades), en el cual Acha elabora precisiones conceptuales de gran relevancia en relación a la práctica, los procesos productivos, la praxis y la transformación. Conforme avanza en su disertación, en los apartados siguientes Acha se va concentrando cada vez más en el problema de la teoría, al cual le dedicará los últimos dos apartados, en los que enfatiza la apremiante necesidad de construir una teorización propia de Latinoamérica y de establecer la ciencia de la teoría del arte en nuestros países.

En este sentido, la reflexión en torno a la relación entre teoría y práctica tiene distintos matices a lo largo del capítulo. Me permito destacar tres momentos de esta reflexión. En primer lugar se plantea la teoría y la práctica como procesos productivos, en segundo lugar se desplaza el binomio teoría-práctica por el de “conocimiento-transformación”, para finalmente establecer la integración entre investigación y producción artísticas.

Las teorías se producen

En primer lugar, Acha enfatiza el hecho de que las teorías no existen simplemente como productos, sino que son producidas, ya sea por las “ciencias humanas ocupadas del arte”⁵⁴⁹ (teorización externa) o por los propios artistas (teorización interna). A la teorización externa le pondrá especial atención, dedicándole de lleno el último apartado del capítulo a lo que él propone nombrar “los sistemas de producción de teorías artísticas (estética, historia, teoría y crítica del arte, más museografía)”.⁵⁵⁰ De este modo, Acha plantea la necesidad de “diferenciar las prácticas

⁵⁴⁹ Acha (1979). p. 81.

⁵⁵⁰ *Ibidem.*

empíricas (producción de objetos), de las prácticas teóricas (producción de teorías) [...] Pasaremos así de la teoría y de la práctica como productos a la producción mental de teorías y a la empírica de objetos y procedimientos. Porque una cosa es la teoría y la práctica como productos y otra como procesos productivos.”⁵⁵¹

De este modo, la teoría parece embeberse de la práctica, al pasar de una condición enteramente intelectual o de una serie de verdades absolutas y esenciales, a ser analizada como un proceso productivo. Las teorías se producen. Hay prácticas que generan teoría. Reconocer la producción de teorías como un proceso productivo es ya evidencia de la inclinación de Juan Acha por la propuesta metodológica del materialismo dialéctico. Más adelante el autor hará explícita esta elección metodológica. Dice Acha que el materialismo dialéctico “promete mejores soluciones a las dualidades, totalidades fenoménicas o relacionales.”⁵⁵² Asimismo esta herramienta es eficaz no sólo “en la superación obligada de idealismos y materialismos de viejo cuño (J. B. Du Bos, G. Semper, T. Fechner), sino también en la comprensión de las totalidades y las dualidades, mediante el apoyo de la teoría del reflejo y el concepto de lucha de clases.”⁵⁵³

Llama la atención que a lo largo del texto, cuando el término teoría aparece en singular es porque se le vincula o contrasta con la práctica : “teoría-práctica”, “la teoría y la práctica”, o bien porque se establece, al final del capítulo, como teoría del arte. Mientras que, por otro lado, cuando se refiere este término durante la primera parte del capítulo, en general aparece casi siempre en plural: teorías. Acha destaca así una condición de pluralidad o diversidad del conocimiento, que se vinculará también a la condición de movimiento que le imprime al mismo, al destacar que las nuevas teorías se producen a partir de conocimientos o teorías previas.

⁵⁵¹ *Ibidem.*

⁵⁵² *Ibid.* p. 158.

⁵⁵³ *Ibid.* p. 159.

Al precisar su énfasis en la teoría, Juan Acha se deslinda del teoricismo, cuyo mayor defecto es el apartarse de la realidad: “En lugar de descubrir nuevos aspectos de la realidad, [el teoricismo] imagina realidades, confunde reconocer con conocer o bien parte de realidades viejas. El teoricismo, en suma, se aparta de la realidad.”⁵⁵⁴ Para Acha “toda teoría es conocimiento, pero no todo conocimiento es teoría (o racional)”.⁵⁵⁵

Teoría también se define, más adelante y citando a Yona Friedman, como “generalización de actos cotidianos”⁵⁵⁶. Por otro lado, el capítulo refiere constantemente la condición procesual de la teoría, a través del término teorización. Dice Juan Acha: “En el segundo caso, tomamos la teoría por su verbo: teorizar. O sea, estructurar racionalmente conocimientos de la realidad, que no necesariamente tienen por objetivo la producción de conocimientos científicos propiamente dichos.”⁵⁵⁷ La teorización se define como “la estructuración razonada de conocimientos e ideas”,⁵⁵⁸ la cual “es indispensable para el curso del pensamiento humano: para llevarlo sucesiva y parcialmente de lo mítico a lo religioso, filosófico y científico; de la sensación a la ideación y de aquí al conocimiento razonado y comprobable.”⁵⁵⁹ Acha asume una visión lineal de superación del conocimiento, que se vincula también al desarrollo de las sociedades.

El interés por destacar la *teorización* como un proceso, aparece emparentado con algunos de los procedimientos conceptuales propios del posmodernismo. En su libro, *La respuesta imposible*, Federico Álvarez refiere la estrategia de Frederic Jameson al respecto:

En su reflexión sobre la posmodernidad, Frederic Jameson ha establecido una diferenciación interesante entre totalidad (totality) y totalización (totalization), caracterizando a este último término –al igual que Sartre y Kosik– como “operación”,

⁵⁵⁴ *Ibid.* p. 85.

⁵⁵⁵ *Ibid.* p. 86.

⁵⁵⁶ La cita es de Yona Friedman, en R. Barthes *et al*, *La teoría*. Barcelona: Anagrama, 1970. p. 25. Citado en Acha (1979), p. 100.

⁵⁵⁷ *Ibid.* p. 86.

⁵⁵⁸ *Ibidem.*

⁵⁵⁹ *Ibidem.*

como praxis (...“the new word ‘totalization’ as an equivalent for ‘praxis’”). Y dice “my approach to posmodernism is a ‘totalizing’ one”...: una aproximación totalizante, es decir, que busca la totalidad sin pretenderla: una totalidad metodológica, provisional; homóloga, podríamos decir, a la sistematización de Croce enfrentada al sistema “acabado”.⁵⁶⁰

Al destacar a la teoría como un proceso productivo, Juan Acha le imprime movimiento y acción a su reflexión, estableciendo las bases para referir la necesidad de cambio y transformación, así como atender a la peculiar “trayectoria del arte”.⁵⁶¹ Esta trayectoria implica también una progresión histórica, antropocéntrica y en buena medida determinista, que va de lo mítico a lo científico. Se trata de una historia lineal, en la que se destacan las fuerzas de la historia, como parte del materialismo dialéctico que impregna su reflexión.

Por otro lado, también es interesante que Acha distinga entre “conocimientos científicos propiamente dichos”⁵⁶² y otra clase de conocimientos: “ya que existen conocimientos sensibles, de los que justamente se ocupan las imágenes artísticas, y ya que existen ideaciones puramente intuitivas.”⁵⁶³ Ambos se pueden teorizar, a través de los mismos “procesos racionales de conocer y de estructurar”.⁵⁶⁴ Todos éstos, asuntos que desarrollará a lo largo del capítulo.

La praxis es transformación

Después de destacar a la teoría como un proceso productivo, Acha elabora en relación a lo que él llama la “primacía de la práctica”.⁵⁶⁵ Dice así:

Práctica, como sustantivo, significa acción o actividad, transformación o producción, quehacer y procedimiento, hechos y técnicas, realidad y experiencia. Con el fin de simplificar, reuniremos las acepciones de actividad y sinónimos en el término praxis y distinguiremos ésta

⁵⁶⁰ Federico Álvarez, *La respuesta imposible*. México: Siglo XXI Editores, 2002. p. 245

⁵⁶¹ *Ibid.* p. 158-159.

⁵⁶² *Ibid.* p. 86.

⁵⁶³ *Ibidem.*

⁵⁶⁴ *Ibidem.*

⁵⁶⁵ *Ibid.* p. 82-85.

de prácticas que denotarán técnicas o procedimientos en su calidad de productos, objetos o instrumentos. Si la práctica deviene así estática, la praxis será dinámica: la actividad de emplear prácticas como medios.⁵⁶⁶

La primacía de la práctica parece estar vinculada a esta condición dinámica de la praxis, es decir, a la necesidad intrínseca de transformación que comporta la vida humana. Dice Acha: “La praxis se identifica con todo acto humano”.⁵⁶⁷ Pero también plantea que este hacer, esta praxis, comporta conocimientos: “Toda práctica trae consigo ideas en tanto es resultado del conocimiento de la realidad.”⁵⁶⁸

Resulta interesante destacar que Juan Acha precisa que en “sentido estricto, no habrá, producción teórica de teorías ni de objetos”.⁵⁶⁹ En este sentido, la producción de teorías es también una producción práctica, implica procedimientos y técnicas, si bien estos procedimientos y técnicas no son manuales sino intelectuales. Se plantea así que “todo teorizar es también praxis.”⁵⁷⁰ Y recurre a Althusser al referir su búsqueda de “una ‘nueva concepción de las relaciones entre la teoría y la práctica’, desembocando en ‘una concepción igualitarista de la práctica’: la práctica teórica y la práctica empírica.”⁵⁷¹

Este énfasis en la praxis tiene que ver con la necesidad de transformación propia del ser humano “toda acción humana está encaminada a transformar [...] En consecuencia, cabe postular como valor de todo acto humano la transformación de la realidad, en la cual confluyen y se unen toda praxis y toda teoría.”⁵⁷²

⁵⁶⁶ *Ibid.* p. 82.

⁵⁶⁷ *Ibid.* p. 83.

⁵⁶⁸ *Ibidem.*

⁵⁶⁹ *Ibidem.*

⁵⁷⁰ *Ibidem.*

⁵⁷¹ *Ibidem.* También cita: Louis Althusser, *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI, 1972. p. 133-159.

⁵⁷² *Ibid.* p. 84.

De este modo, Acha postula llevar el binomio teoría-práctica a una nueva versión que precisa su relación con la realidad. Se trata de referirlo como la interacción entre conocimiento-transformación, “en tanto la transformación se identifica con praxis y ambos términos se presuponen mutuamente y se fusionan en la realidad de la que vienen y en la que desembocan. Y como toda transformación de la realidad requiere conocimientos de ésta, la teorización y las teorías tendrán importancia capital. Para transformar hay que conocer y luego teorizar.”⁵⁷³

En este sentido, Acha plantea que los conocimientos serán valiosos si pueden “ser estructurados en teorías que promuevan nuevas transformaciones de la realidad”.⁵⁷⁴ No se trata, pues, de conocer por conocer. Los conocimientos deben vincularse a la realidad y aportar condiciones de transformación de la misma. En el caso del arte, Acha plantea que “la obra de arte no sólo nos brinda conocimientos nuevos de la realidad sino que transforma igualmente los modos sensoriales de conocer; modos que intervienen en todo acto cognoscitivo. Es decir, la obra de arte es susceptible de producir conocimientos sensitivos de la realidad y nuevos modos de conocer la realidad (de verla y sentirla).”⁵⁷⁵

De tal suerte que, el binomio conocimiento-transformación implica un proceso iterativo, porque el conocimiento transforma la realidad y a su vez transforma nuestro conocimiento de la misma, con lo que se detona un nuevo proceso de transformación.

De ahí las dos metas de los sistemas de producción de conocimientos (las ciencias): crear conocimientos (teorizar) con las viejas maneras de conocer (prácticas) o producir nuevas maneras de conocer (la “ruptura epistemológica” de J. Bachelard [*sic* por Gastón Bachelard]) que permitan descubrir nuevos aspectos de los conocimientos viejos y obviamente originen nuevos conocimientos.⁵⁷⁶

⁵⁷³ *Ibid.* p. 86.

⁵⁷⁴ *Ibid.* p. 87.

⁵⁷⁵ *Ibid.* p. 86.

⁵⁷⁶ *Ibid.* p. 87.

Finalmente, Acha reitera su visión social del conocimiento: “el acto de conocer, para nosotros, es parcial y constituye una práctica o proceso social (esto es, hállase condicionado), cuyas verdades son relativas, infinitas y objetivas.”⁵⁷⁷ El reconocer la condición social del conocimiento, así como la existencia de un conocimiento sensible, será un asunto fundamental para reflexionar específicamente en torno a la teoría del arte y la relación entre investigación y producción artísticas.

Investigación-producción

La tercera modalidad de la relación teoría-práctica propuesta por Juan Acha se encuentra directamente vinculada al campo de la producción artística y su teorización. A partir de reconocer que debemos “tomar a éste [el arte] por conocimiento”,⁵⁷⁸ y que no todos los conocimientos son racionales o intelectuales, sino que “existen diferentes conocimientos, [...] los tenemos intuitivos y racionales, sensitivos y sensoriales, conservadores y revolucionarios, ingenuos y especializados”,⁵⁷⁹ Acha elabora al final del capítulo una consideración específica en relación a la investigación y producción artísticas.

La propuesta de Juan Acha se centra en la relevancia o la urgencia por construir una verdadera teoría del arte, que es justamente, dice él, “la que estamos practicando en este nuestro estudio y la que aún no está completamente definida, denominándose también ciencia o filosofía del arte.”⁵⁸⁰ La teoría del arte, se distingue de las otras ciencias del arte (Estética, historia del arte, crítica de arte y museografía), por ser justamente el campo en el que se abre la posibilidad de “la integración de conocimientos y objetos artísticos”.⁵⁸¹ En esta disciplina se harán patentes “las relaciones

⁵⁷⁷ *Ibidem.*

⁵⁷⁸ *Ibidem.*

⁵⁷⁹ *Ibidem.*

⁵⁸⁰ *Ibid.* p. 155-156.

⁵⁸¹ *Ibid.* p. 169.

dialécticas de la teoría con la práctica”⁵⁸² elaboradas al inicio del capítulo. De este modo, Acha se plantea “discutir si la investigación artística pertenece o no al fenómeno del arte”⁵⁸³ y ello “depende de la definición de arte que adoptemos”.⁵⁸⁴

Porque si lo consideramos sucesión y coexistencia de obras, artistas, actos geniales, estilos y corrientes, no percibiremos la integración, no obstante que la dualidad teoría-práctica está presente en todos los aspectos del arte. Otra cosa si lo tomamos por un fenómeno social, cultural, sociocultural o cognoscitivo, pues no podríamos negar que la investigación artística forma parte de la producción cultural, de la creación de conocimientos y de las actividades sociales, a las cuales pertenece también la producción, distribución y consumo de las obras de arte.⁵⁸⁵

Se reitera así el desplazamiento desde el producto y hacia el proceso. Es decir, en lugar de describir al arte como una serie de productos y objetos, Acha se plantea reconocerlo como un proceso productivo, en el que están presentes las ideas y las prácticas, es decir, los conocimientos de la realidad y el ímpetu por transformarla. Acha concluye así que “estamos ante dos sistemas de producción cultural [investigación y producción] distintos entre sí; igual sucede con sus productos (conocimientos y objetos). Pero se complementan uno con otro”.⁵⁸⁶

De acuerdo con el esquema de Juan Acha, la teoría del arte se ocupará específicamente del pensamiento artístico, pero debe tener presente también el contexto del pensamiento estético, así como la vinculación de ambos con el pensamiento sociocultural en general. El pensamiento artístico “se ocupará de redefinir el arte de acuerdo con nuestras necesidades estéticas y sus posibilidades de satisfacerlas, corregirlas, ampliarlas e innovarlas”.⁵⁸⁷ Mientras que el pensamiento estético “nos dará cuenta de nuestras relaciones sensitivas (o estéticas) con la realidad, o sea, explicará nuestros modos

⁵⁸² *Ibidem.*

⁵⁸³ *Ibid.* p. 160-161.

⁵⁸⁴ *Ibid.* p. 161.

⁵⁸⁵ *Ibid.* p. 161-162.

⁵⁸⁶ *Ibid.* p. 162.

⁵⁸⁷ *Ibid.* p. 114.

de ver y de significar la realidad: la naturaleza, la sociedad y nosotros mismos (nuestra autoimagen).”⁵⁸⁸

Finalmente, Acha plantea que: “La investigación y la producción serán, consecuentemente, distintas fases del conocimiento humano. La primera generaliza lo concreto de la segunda y ésta concreta generalidades de la realidad.”⁵⁸⁹ El binomio teoría-práctica se concreta así en la relación investigación-producción, la cual tiene como trasfondo un lazo estrecho con la realidad. Pues, Acha determina que “el valor de los conocimientos está en su factibilidad de ser estructurados en teorías que promuevan nuevas transformaciones de la realidad”.⁵⁹⁰ Y el conocimiento del arte no sólo transforma el arte, sino que también transforma nuestra forma de percibir la realidad, es decir, es capaz de transformar radicalmente nuestras relaciones estéticas con la realidad. Pero, ¿a qué se refiere Juan Acha cuando dice realidad, y más específicamente “nuestra realidad”?

Nuestra realidad

A lo largo de todo el capítulo, Juan Acha reitera una suerte de urgencia por vincular estos procesos productivos a “nuestra realidad” latinoamericana, término que aparece constantemente en el texto. Esta formulación: *nuestra realidad* puede analizarse a partir de cada uno de sus dos términos. Por un lado, el artículo posesivo *nuestra*. Y por otro, el sustantivo *realidad*.

En relación al primero podemos destacar que, en efecto, los términos “nuestro pensamiento”, “nuestra realidad”, “nuestras relaciones estéticas con la realidad”, “nuestras prácticas artísticas”, “nuestras prácticas estéticas”, “nuestra autoimagen”, “nuestra identidad”, “nosotros mismos”, “nuestra pluralidad”, “nuestro arte”, “nuestras artes plásticas” “nuestros artistas”, “nuestras

⁵⁸⁸ *Ibidem.*

⁵⁸⁹ *Ibid.* p. 163.

⁵⁹⁰ *Ibid.* p. 86.

necesidades estéticas”, “nuestras necesidades locales”, “nuestras necesidades cognoscitivas”, “nuestra situación”, “lo nuestro”, “nuestros intereses”, “nuestras fuerzas creadoras”, aparecen profusamente en todo el capítulo.

Este *nosotros* no es únicamente la figura retórica utilizada en muchas investigaciones para referir que las ideas y planteamientos no son exclusivas del autor, sino que se nutren de y se comparten con un conjunto más amplio de pensadores. Para Juan Acha, este nosotros es sobre todo una construcción cultural, que implica una historia y una geografía comunes, amén de una condición económica también común. No es aventurado afirmar que para Juan Acha se trata de *nosotros* los latinoamericanos, que de algún modo nos enfrentamos a, o nos contrastamos con, *ellos* los europeos. Todo ello, hace pensar que Acha tiene en mente a José Martí y su texto *Nuestra América*.

Para Acha, europeo equivale a cultura occidental, pero también a imposición cultural, económica, ideológica. Acha plantea que debemos reconocer lo que tenemos de cultura occidental, pero también identificar qué sirve y qué no sirve en nuestra realidad. Asimismo plantea que la identidad latinoamericana se caracteriza por la pluralidad⁵⁹¹ y con ello se anticipa a algunos de los planteamientos posmodernos sobre la diversidad y multiplicidad. En este sentido plantea: “El europeo siempre repeló las diferencias, por eso impuso como raseros sus ideas e intereses. Pero nuestro tiempo lo obliga a convivir con la diversidad y tendrá que aprender a manejarla”.⁵⁹²

Por otro lado, en relación al sustantivo *realidad*, también ampliamente presente en el texto, Juan Acha explicita al inicio del capítulo:

Quizás muchos se pregunten cuál es el concepto de realidad que estamos usando implícitamente aquí. Es amplio y comprende todo lo que puede ser objetivado, tal como la subjetividad del hombre actual y su correspondiente objetivación dialecto-materialista, que nos interesan sobremanera.⁵⁹³

⁵⁹¹ *Ibid.* p. 125-126.

⁵⁹² *Ibid.* p. 126.

⁵⁹³ *Ibid.* p. 86.

Es interesante destacar que a diferencia de las teorías, a las que suele referirse en plural, la *realidad* aparece siempre en singular, como una suerte de concepto totalizador y monolítico. Según Acha, *nuestra realidad* es una, no muchas. Acha concibe una única realidad latinoamericana, compartida por esta entidad retórica del *nosotros*. Sin embargo, Acha también plantea que lo que caracteriza nuestra identidad latinoamericana es la pluralidad. Una realidad objetiva y una identidad plural. Ése es su planteamiento.

Realidad aparece también en un sentido de “fenómeno social”.⁵⁹⁴ A lo largo del capítulo, Acha reitera que es necesario conocer la realidad para transformarla. La idea de cambio, superación, o transformación de la realidad es un eje conductor del libro completo. Y la posibilidad de propiciar el desarrollo cultural y artístico está estrechamente vinculada a reconocer y transformar la realidad. Por ejemplo, para que la crítica de arte se vuelva productora de teorías, dice Acha que “ha de alejarse momentáneamente del arte y dirigir la mirada a las relaciones estéticas, con la realidad, dominantes en nuestras colectividades y que son el origen y la finalidad del arte”, para “derivar nuevos modos de ver y de significar los productos artísticos”.⁵⁹⁵

Este énfasis en la realidad tiene que ver con la separación entre lo artístico y lo estético, y con la necesidad de reconocer la importancia de la sensibilidad humana en todas las esferas de acción social, no sólo en el arte. Es así que Acha apuesta por un distanciamiento del arte para regresar a él. Su interés por la realidad puede verse como uno de los factores que lo convierten en, “el arquitecto silencioso de los estudios de cultura visual desde -y para- Latinoamérica”, en palabras de Joaquín Barriendos.⁵⁹⁶

⁵⁹⁴ *Ibid.* p. 157-158.

⁵⁹⁵ *Ibid.* p. 153.

⁵⁹⁶ Joaquín Barriendos, (2017). p. 14.

Ideologías y falsa conciencia

Decíamos al inicio que Juan Acha suele referirse a las *teorías*, así, en plural, para señalar la multiplicidad de estructuras que integran los conocimientos que están presentes a nivel cotidiano en nuestras vidas. Esta multiplicidad de conocimientos, estructurados como teorías, se integran y cohesionan en las *ideologías*, a las cuales también se referirá casi siempre en plural. Según Acha: “En toda praxis interviene la teoría y ésta en la vida diaria toma la forma de ideas, ideaciones, representaciones aisladas. Pero aisladas aparentemente, ya que son cohesionadas por las ideologías.”⁵⁹⁷

Al anunciar su interés por reflexionar en torno a las ideologías, Acha destaca tres aspectos a los que prestará atención. En primer lugar, abordará la tendencia a distinguir los conocimientos científicos de los ideológicos:

Así, hoy se contraponen ciencia e ideología (Althusser) y, sobre todo, se llama la atención sobre el importante papel de las ideologías, cuyos conceptos y problemas son, sin lugar a dudas, capitales para el estudio de las artes visuales. Se trata, después de todo, de un problema muy actual que, al final de cuentas, concreta la relación teoría-práctica (o conocimiento-transformación) en la relación de las innovaciones culturales con el patrimonio cultural y con su subyacente proceso ideológico.⁵⁹⁸

En segundo lugar, destaca la importancia de reconocer que “la vida diaria está ligada a las ideologías”⁵⁹⁹ y ello afecta al arte, puesto que en la vida diaria “nace la necesidad de producir bienes culturales que vuelvan a ella para mutar las ideologías mediante correcciones, ampliaciones y renovaciones.”⁶⁰⁰ Finalmente, plantea Acha, que este análisis “nos llevará a rebasar lo que

⁵⁹⁷ Acha (1979). p. 85.

⁵⁹⁸ *Ibid.* p. 87.

⁵⁹⁹ *Ibidem.*

⁶⁰⁰ *Ibid.* p. 87-88.

regularmente denominamos conciencia y a enfocar nuestros mecanismos inconscientes, muy allegados a la sensibilidad.”⁶⁰¹

Ideología, dice Acha, “es un proceso o mecanismo valorativo que utiliza conocimientos y funciona consciente e inconscientemente. Su acción no depende de sus componentes, ni aislados ni juntos, sino de ‘sus modos de combinarse’, esto es, constituye un proceso o mecanismo.”⁶⁰² En este sentido, Acha destaca dos acepciones: ideologías como falsa conciencia *versus* ideologías como reunión de ideas. Al parecer, es común en la época este uso negativo del concepto de ideología. Así lo registra Luisa Fabiana Serviddio al plantear que:

Tanto en [Jorge] Romero Brest como en Juan Acha es común hallar en esta época la utilización negativa del concepto de ideología para explicar la hegemonía de la ideología dominante, proveniente de los centros de poder, en la clase media alta –productora del arte culto-, y consecuente falta de identificación del pueblo latinoamericano con los objetos o experiencias artísticas producidas por los artistas de América latina.⁶⁰³

Serviddio señala asimismo que:

para Acha el arte era un sistema ideológico que estaba en relación indirecta con el sustrato económico-social a través de mediaciones: toda producción cultural era al mismo tiempo ideológica y contraideológica, continuidad y ruptura tanto respecto de su sistema productivo como de su mecanismo ideológico. Es decir, Acha daba cuenta de que no existe una correspondencia directa absoluta entre estilo e ideología.⁶⁰⁴

En su texto, Acha prestará particular atención a lo que él denomina la *falsa conciencia*, puesto que reconoce que ella tiene gran influencia en nuestro cotidiano, a través del mecanismo inconsciente con el que opera. “Nuestras praxis diarias están gobernadas por la falsa conciencia, sin importar que mediante el ideario la podamos encauzar volitiva y racionalmente.”⁶⁰⁵ Las ideologías

⁶⁰¹ *Ibid.* p. 88.

⁶⁰² *Ibid.* p. 91.

⁶⁰³ Luisa Fabiana Serviddio, *Entre EEUU y América Latina. Arte latinoamericano y discurso crítico durante la década del setenta*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, 2007. p. 39.

⁶⁰⁴ Serviddio (2007). p. 40.

⁶⁰⁵ Acha (1979). p. 89.

como falsa conciencia “ocultan y enmascaran una realidad ... [...] Incluidos en ellas vienen los patrones y hábitos que rigen nuestras preferencias y aversiones sensitivas.”⁶⁰⁶ Para analizar estos hábitos vinculados a nuestra sensibilidad, Juan Acha se monta en los discursos del psicoanálisis y del estructuralismo, los cuales estima como de gran utilidad para analizar este mecanismo inconsciente que predomina en el individuo.

Quizás ésta sea una de las aportaciones más singulares de Juan Acha, la de señalar la existencia de este mecanismo inconsciente que trabaja tanto en los artistas como en los espectadores.

La condición latinoamericana

Acha refiere constantemente la idea de cambio, transformación. Desde el inicio del capítulo, cuando asocia praxis a transformación, sienta las bases para desarrollar este concepto de fuerzas en movimiento. Conforme avanza en su disertación, el texto tiene cada vez más un tono profético, admonitorio, que refiere un cambio social por venir. Ello se hace aún más explícito en su referencia a Latinoamérica, que abarca el tercer apartado del capítulo, a saber, C. América Latina y su teorización. En él se evidencia el interés de Juan Acha por impulsar una teorización en Latinoamérica. Los señalamientos de la condición procesual de la teoría: la teorización o producción de teorías, así como la implementación del binomio conocimiento-transformación (en lugar de teoría-práctica), son cimientos para, desde ahí, enfrentar la necesidad -urgente- de desarrollar una *teoría del arte* que atienda la realidad latinoamericana.

El diagnóstico de Acha aparece al inicio de este apartado con la siguiente afirmación:

Si hoy nos resulta vital y evidente transformar de raíz nuestra realidad latinoamericana y nos decidimos a proponer o realizar transformaciones, será indispensable conocerla a cabalidad y de antemano. Esto es, debemos teorizarla: producir teorías sobre ella. Estas, por supuesto, han de ser capaces de generar prácticas sociales y culturales radicalmente nuevas y alteradoras de

⁶⁰⁶Acha (1979). p. 88. Citado en Serviddio (2007). p. 40.

nuestro actual proceso sociocultural, el cual comprende el desarrollo de nuestras fuerzas productivas y sus relaciones con nuestras colectividades.⁶⁰⁷

De este modo, “al producir teorías de acuerdo con la realidad inmediata [...], la teoría del arte creará condiciones intelectuales y ambientales propicias a las obras de nuestros artistas.”⁶⁰⁸

La teorización por la que pugna Juan Acha tiene que ver con el hecho de que en América Latina hay un “contraste entre una fuerte producción de objetos artísticos y una inexistente producción de conocimientos artísticos”.⁶⁰⁹ Asimismo, Acha plantea en más de una ocasión, que Latinoamérica atraviesa “una etapa formativa”,⁶¹⁰ además de que priva en nuestros países un fuerte “desarrollismo”, entendido como “la obsesión de actualizar nuestro arte a fuerza de importaciones y remedos, produciendo los saltos inconexos que caracterizan a nuestras artes plásticas”.⁶¹¹

En este sentido, Acha plantea que “estamos enfrentando aquí dos problemas a la vez. Uno, conocer nuestra realidad latinoamericana mediante el arte. El otro, teorizar el arte según nuestras necesidades cognoscitivas.”⁶¹² La condición dialéctica entre la teoría y la práctica en Latinoamérica se plantea de la siguiente manera:

Mientras esperamos que el estudio de nuestras necesidades cognoscitivas nos diga qué clase de teorías artísticas precisamos, el arte nos debe decir qué clase de teorizaciones puede soportar y con qué clase de conocimientos de nuestra realidad puede él contribuir. Esta complicada dialéctica de teorizar es la que, por lo demás, origina las paradojas que con facilidad afloran en toda discusión pública sobre el arte latinoamericano: queremos referirnos a características nuestras que justamente el arte tiene que revelarnos primero, ya que inicialmente escapan a la razón y, por ende, a la palabra. En este caso, expresamos sin advertirlo la necesidad de conocer sensitivamente lo nuestro y luego teorizarlo o verbalizarlo. Es decir, evidenciamos la interrelación de la teoría con la práctica, de la imagen con la idea, que todavía no somos capaces de manejar con propiedad.⁶¹³

⁶⁰⁷ Acha (1979). p. 110.

⁶⁰⁸ *Ibid.* p. 160.

⁶⁰⁹ *Ibid.* p. 162.

⁶¹⁰ *Ibid.* p. 112.

⁶¹¹ *Ibidem.*

⁶¹² *Ibidem.*

⁶¹³ *Ibid.* p. 113.

3.3. Juan Acha, crítico de arte

Juan Acha en Diorama de la Cultura y en la revista Plural

Apenas llegó a México, Juan Acha se insertó en el medio cultural y destacó por su capacidad de producir textos sobre arte, desde análisis teóricos, crítica de obra, reseñas de libros o simposios, etcétera. En estos años, Acha muestra verdadera versatilidad y es evidente que aumentará el interés por las artes plásticas entre los editores del Excélsior. A partir de julio de 1972 empieza a colaborar en el suplemento semanal Diorama de la Cultura. Durante casi un año, sus colaboraciones aparecen en la página par (normalmente la página número 2) junto a la colaboración de Raquel Tibol, en la página non (normalmente la página número 3). Tibol aparece así en la página de mayor prestigio. De este modo, el semanario abría con los asuntos de artes plásticas, y presentaba a estos dos colaboradores. En general, abordaban temas diferentes, pero en ocasiones, ambos críticos escribían sobre el mismo artista o exposición. Tal es el caso de la publicación del 15 de octubre de 1972, en el que tanto Tibol como Acha escriben sobre Roger Von Gunten. Asimismo sucede el 15 de abril de 1973, cuando el asunto es la exposición de Picasso, y el 6 de mayo de 1973, cuando ambos refieren la exposición de Vicente Rojo (fig. 52). A partir del 17 de junio de 1973, las colaboraciones de Acha y Tibol se alternarán en el *Diorama de la Cultura*. Ya no los encontraremos compartiendo pliego, en las páginas número 2 y 3 de la revista. De este modo, un domingo aparece la colaboración de Raquel Tibol y el siguiente aparece la de Juan Acha.

A finales de 1971 había aparecido en *Excélsior* la revista mensual *Plural*, dedicada sobre todo a la literatura, pero también con artículos sobre política, sociología, economía, cine, música y artes plásticas. A partir de noviembre de 1972 (fig. 53), Acha inicia una colaboración constante en la revista que lo llevará a publicar un total de 70 artículos entre noviembre de 1972 y marzo de 1976. Se trata, al principio, de reseñas de exposiciones y libros vinculados al arte. En septiembre de 1973, Acha publica su primer artículo de fondo, en el número 24 de *Plural* dedicado a “Las artes de hoy”.

El artículo de Acha se intitula “Las posibilidades del arte de América Latina” y es una perspectiva teórico-crítica del arte latinoamericano del momento (fig. 54).

Es de señalar que con sus 70 colaboraciones, Acha aparece como uno de los más prolíficos colaboradores de la revista, justo por debajo de Kazuya Sakai quien publicó 74 textos sobre diversos temas. Se trata, sin duda, del colaborador más prolífico en lo que respecta a las artes plásticas. Publicó 26 textos sobre arte en general, cuatro sobre dibujo, dos sobre diseño, cuatro sobre escultura, dos acerca de foto, 11 en torno al grabado, 29 sobre pintura, dos en relación a tapices como manifestación plástica y uno reflexionando sobre la televisión.⁶¹⁴ Es también evidente que a partir de su colaboración en *Plural*, los editores se interesan cada vez más en las artes plásticas y visuales, al grado que las muy breves reseñas de los primeros números (apenas un párrafo) se amplían para 1973 (ocupando ya media página). Asimismo, los ensayos sobre arte se vuelven más frecuentes, y abordan la obra de Manuel Felguérez, Francisco González Gortázar, Vicente Rojo, entre otros. Es claro también que la revista va configurando su idea de las artes plásticas, pues pasa de referir simplemente estos textos bajo el apartado de *De las artes*, a establecerlo como *Exposiciones* y finalmente (justo un número después de reseñar la revista *Artes visuales* de Carla Stellweg), a definir un apartado correspondiente a las *Artes visuales*. A continuación analizaré a detalle los contenidos de los textos de Acha en la revista de Stellweg.

Juan Acha en Artes Visuales, 1973-1978

La revista *Artes Visuales* apareció por primera vez en diciembre de 1973. La directora de este proyecto editorial era Carla Stellweg. La revista se presentó como un espacio de reflexión

⁶¹⁴ Sergio Márquez Acevedo, *Plural, crítica, arte, literatura (octubre 1971-julio 1976): Estudio e índices analíticos*. Tesis para obtener el Título de Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas. México: FFyL-UNAM, 1991. Ver apartado “índice de colaboraciones”. p. 7 y ss. Acha (1979). p. 88. Citado en Serviddio (2007). p. 40.

complementario al Museo de Arte Moderno de la Ciudad de México (en adelante, MAM), el cual era dirigido por Fernando Gamboa. *Artes Visuales* tenía una frecuencia trimestral, y publicó 29 números entre diciembre de 1973 y julio de 1981. El diseño editorial estaba a cargo de Vicente Rojo.

A juzgar por los créditos y colaboraciones en la revista, Juan Acha estuvo muy cerca de la publicación desde su fundación y hasta 1978, que correspondió al número 19 de la revista. A lo largo de estos 19 números, Acha participó como colaborador con artículos (tanto teóricos como relativos a algún artista en específico), integró reseñas (de exposiciones nacionales, internacionales y de algún libro), formó parte del Comité de Redacción, fungió como Director Suplente (para los números 18 y 19) y participó como Director Huésped en el número 7 de la revista, publicado en julio de 1975 y dedicado a: El futuro del arte (figs. 55 y 56). Es importante recordar que Acha se desempeñaba como Subdirector del MAM entre 1972 y 1976, por lo que debe haber estado cercano al proyecto editorial desde su gestación. Aunque Stellweg afirma que eran equipos diferenciados (quienes trabajaban en el Museo y quienes elaboraban la revista) ocupando el mismo edificio: “nosotros, el equipo de *Artes Visuales* ocupábamos el lado opuesto de aquel edificio redondo, con una inmensa bóveda en el Bosque de Chapultepec, dando la cara al Paseo de la Reforma. Juan se cruzaba a nuestro lado muy a menudo.”⁶¹⁵

La revista pronto se convirtió en una de las publicaciones especializadas más trascendentes en México. Cada número tenía una temática alrededor de la cual giraban las colaboraciones, las cuales se complementaban con una sección de Galería Nacional (reseñas de exposiciones en México, entre las que se referían, por lo general, muchas de las muestras presentadas en el MAM en ese periodo) y otra de Galería Internacional (aunque sin reseñas, se incluían fotografías, con su respectiva ficha, de obras de artistas internacionales exponiendo en museos y galerías en distintas

⁶¹⁵ Carla Stellweg en *Juan Acha. Despertar revolucionario* (2017). p. 104.

latitudes, desde los Estados Unidos, hasta Holanda, Suecia, Alemania, Ecuador, entre otros). La revista, de unas 60 páginas en promedio, cerraba con reseñas de libros acordes a la temática abordada en el número. Todo ello generaba un panorama realmente completo y actualizado del fenómeno artístico nacional e internacional, y abonaba a una reflexión e incluso autorreflexión de parte de los autores. Por ejemplo, el tema de la crítica de arte se aborda en dos números. La revista se inaugura con esta temática e inicia una reflexión sobre cuál es el papel de la crítica de arte, qué tareas debe o no cumplir.

Los contenidos de *Artes Visuales* incluían asuntos de artes plásticas, cine, fotografía, videoarte, arquitectura, performance y propuestas no tradicionales. Todo ello, bajo la categoría de *artes visuales*. Sin embargo, es de destacar que no se incluían textos sobre diseño gráfico, industrial, o editorial. La revista tampoco abordó asuntos literarios, culturales o políticos. Las artes visuales se restringen a las ya mencionadas. Y se busca presentar los ejemplos más contemporáneos de las mismas. Hay textos de Marina Abramovic para el performance, o de Nam June Paik sobre videoarte. Martha Rosler y Lucy Lippard escriben también sobre las mujeres en el campo del arte. Presentaba contenidos realmente muy actualizados. Asimismo, se impulsaron temas de interés para el arte de la época como lo son: el arte latinoamericano (al que le dedicaron dos números), la comunicación y, es de destacar, un número dedicado a la mujer, el arte y la feminidad, escrito exclusivamente por mujeres y publicado en 1975.

En este contexto, decíamos, Acha colabora intensamente, junto con otros personajes que son evidentemente parte del equipo o que se van incorporando. Está muy presente con textos la propia Carla Stellweg. Otras colaboradoras son Rita Eder y Teresa del Conde, quien empieza a aparecer como colaboradora a mitad de la década. Entre los colaboradores habituales también se encuentran: Alaide Foppa, Néstor García Canclini, Jorge Romero Brest y Ramón Xirau.

A lo largo de los 19 números en que colaboró, Acha presenta cuatro textos teóricos y tres textos sobre artistas u obras específicas. Los textos teóricos se intitulan “Por una nueva problemática artística en latinoamérica” (no. 1, invierno 1973), “La intuición en la crítica de arte” (no. 2, primavera 1974), “Los problemas del arte en nuestro futuro” (no. 7, julio 1975) y “Hacia una crítica de arte productora de teorías” (no. 13, primavera 1977). Los textos sobre artistas son: “Manuel Felguérez: el futuro del arte” (no. 7, julio 1975), “Etsedron: Respuesta a Aracy A. Amaral” (no. 10, abril 1976) y “Francis Bacon: Acción expresionista/Silencios ambientales” (no. 16, invierno 1977) (fig. 57). El último texto que publica Acha en la revista es el más político, diríamos, pues aborda la controversia generada por la convocatoria a la 1ª Bienal Latinoamericana de Sao Paulo, a realizarse en noviembre de 1978. El texto de Acha, publicado en otoño de 1978, marcará el final de su colaboración con *Artes Visuales*. A partir de enero de 1979, la revista se presenta con un nuevo proyecto, aún bajo la dirección de Carla Stellweg. Ella plantea “un cambio de piel”, “un nuevo comienzo”, que implica dejar de insistir en la perspectiva latinoamericanista. Lo explica así:

A nuestro juicio, una perspectiva latinoamericanista contribuiría a lograr comprender mejor quiénes eran esas otras personas con las que compartíamos ser latinoamericanos. Pero al adoptar esta actitud de inclusión, desgraciadamente en muchas ocasiones excluimos lo que constituye la naturaleza fundamental de nuestra publicación: lo visual.⁶¹⁶

Parece que en este momento se abandona el enfoque latinoamericanista, y cabe mencionar, la revista disminuye su carga teórica. En cambio, aumentan las referencias visuales, a través de las reproducciones de las obras referidas. Stellweg plantea que “la hegemonía latinoamericana *per se* parece cuestión retórica y sin sentido. En pro o en contra de los intereses predominantes, no podemos aceptar manipulaciones de ningún género ni prestarnos a ellas.”⁶¹⁷ Pareciera que Stellweg asume un interés diferente al de Acha, a partir de la polémica vinculada a la 1ª Bienal

⁶¹⁶ Carla Stellweg, “Editorial” en Revista Artes Visuales, No. 20. México. SEP-INBA-Museo de Arte Moderno. México, diciembre-febrero 1979. p. 7.

⁶¹⁷ *Ibid.* p. 8.

Latinoamericana de Sao Paulo.⁶¹⁸ Se propone, en cambio, reflexionar sobre el arte que busca “la disrupción de las formas sancionadas y de la transformación del contenido”, un arte que no se quede en los límites de una disciplina, sino más bien que incorpore lo que necesite de otras disciplinas, “un arte abierto, en contraposición a un arte categóricamente archivado y cerrado.” En una publicación reciente, Stellweg recuerda que:

En nuestros encuentros casi diarios en el MAM, Juan y yo dialogábamos sobre el programa del museo y, con particular énfasis, en la necesidad de movilizar la crítica de arte del nacionalismo mexicano que aún prevalecía en la mayoría de las instituciones y publicaciones culturales hacia una perspectiva hemisférica ‘internacional’.⁶¹⁹

En este sentido, Stellweg recuerda la importancia que ambos veían de desarrollar “una crítica de arte basada en las múltiples y contradictorias realidades de los setentas”.⁶²⁰ En esta publicación también plantea que sus discusiones resultaban “en que, en muchas ocasiones, acordábamos no estar de acuerdo.”⁶²¹

Regresando a las colaboraciones de Juan Acha para Artes Visuales es muy interesante hacer el análisis puntual de su aportación. Su primera colaboración aparece en el número inaugural de la revista, en diciembre de 1973, y es una primera aproximación a su teoría sobre el arte como fenómeno sociocultural y sobre la necesidad de impulsar un desarrollo propio del arte latinoamericano. Plantea que el arte debe partir de problemas propios, que respondan a nuestra realidad latinoamericana: “tercermundista que, de suyo, implica mutación y transitoriedad.”⁶²² La idea de cambio y transformación, presente en sus libros, está aquí ya planteada. El cambio está presente debido a nuestra condición tercermundista, es decir, estamos en vías de desarrollo

⁶¹⁸ Sobre este episodio ver Serviddio (2007). p. 81 y ss.

⁶¹⁹ Stellweg en *Juan Acha: Despertar revolucionario* (2017). p. 105.

⁶²⁰ *Ibidem.*

⁶²¹ *Ibid.* p. 106.

⁶²² Juan Acha, “Por una nueva problemática artística en Latinoamérica” en revista *Artes Visuales*. No. 1. México: SEP-INBA-MAM, invierno 1973. p. 4.

permanentemente. Pero también el cambio está presente a partir de la irrupción de los medios masivos de comunicación en nuestros espacios cotidianos, culturales, sociales y políticos. Todo ello, lo lleva a considerar que la realidad latinoamericana es una realidad en mutación constante, por lo que el arte que le sea fiel, deberá dar cuenta de estas transformaciones y procesos, para integrar nuevas tendencias que sean realmente propias. La propuesta de Acha consiste en combinar, a través de un enfoque sociológico, las dos formas de pensar el arte que han prevalecido en América Latina: la intelectualista y la subjetivista. La dirección sociológica nos permite ubicar el arte “en la realidad de unas sociedades heterogéneas que los efectos de la revolución tecnológica han puesto en constante y radical transformación mental y sensitiva.”⁶²³ De este modo se puede utilizar lo mejor de ambas formas de pensar: la intelectualista que logra obras de gran calidad pero bajo tendencias conocidas, y la subjetivista cuyos impulsos son útiles para encontrar caminos inhollados del arte. Concluye Acha con la idea de promover el pluralismo estético, y estar alertas para evitar que el arte culto “pierda sus virtudes subversivas, se convierta en arma de represión y sea dócil a los dictados foráneos y desarrollistas.”⁶²⁴

En el segundo número de *Artes Visuales*, publicado en la primavera de 1974, Acha publica un texto sobre “La intuición en la crítica de arte”, en el que plantea la función de la crítica: establecer las aportaciones que hace la obra al mundo del arte y comunicarlas al público mediante palabras. Acha escribe que, si bien una crítica “significa razonar lo que se percibe y entiende en la obra de arte”, el conocimiento intuitivo también interviene en este proceso, al igual que en cualquier otra actividad humana. Si bien Acha no niega la intuición en el proceso de crítica de arte, sí plantea que ella siempre trabaja en conjunto con la razón: “lo intuitivo, pues, está muy lejos de surgir como ciencia infusa o por generación espontánea; no existe como fuerza autónoma y separable de la razón, menos

⁶²³ *Ibid.* p. 5.

⁶²⁴ *Ibid.* p. 6.

aún es antagónica a ésta.”⁶²⁵ La intuición pondrá en juego los conocimientos racionales que el crítico tiene sobre la obra, las tendencias, la sociedad a la que pertenece. La crítica no interpreta ni descubre algo escondido en la obra, más bien: “Simplemente, enseña a ver, para que, así, el público tenga la oportunidad de intuir algo importante de acuerdo con sus conocimientos.”⁶²⁶ Ello, puesto que el alcance de la intuición es función directa de la cantidad de conocimientos que la impulsa. Es interesante que Acha se detenga a reflexionar sobre las peculiaridades de la intuición, a la luz de la influencia que tuvieron los textos de Henri Bergson entre los intelectuales y artistas mexicanos de principios del siglo XX.⁶²⁷ Para Bergson, la intuición es la percepción intermedia entre el instinto y la inteligencia.⁶²⁸ Es el proceder netamente individual. En la teoría bergsoniana el cuerpo es un gozne entre el pasado y el futuro.⁶²⁹ La intuición como el territorio de la no-imagen, dice Renato González

⁶²⁵ Juan Acha, “La intuición en la crítica de arte”, en revista *Artes Visuales*, no. 2. México: SEP-INBA-MAM, primavera 1974, p. 21.

⁶²⁶ *Ibid.* p. 22.

⁶²⁷ Por ejemplo, Renato González Mello plantea que “Rivera, sobre todo en su época cubista, había hablado de la ‘cuarta dimensión’, incluso lo hizo al referirse a la SEP; pero en su caso las fuentes habían sido otras: Bergson y Poincaré.” Renato González Mello, *La máquina de pintar: Rivera, Orozco y la invención de un lenguaje. Emblemas, trofeos y cadáveres*. México: UNAM-IIE, 2008. p. 308. Otras referencias en torno a la influencia de Bergson en México son: Roberto Luquín Guerra, “La intuición originaria en la filosofía de José Vasconcelos” publicado en *Signos filosóficos*, vol. VIII, núm. 16, julio-diciembre, 2006. p. 97-1124. México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, 2006. Descargado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34301605> el 17 de septiembre de 2023. Patrick Romanell, “Bergson in Mexico: A Tribute to José Vasconcelos”. Publicado por la International Phenomenological Society en la revista *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 21, No. 4 (Jun. 1961), p. 501-513. Descargado de la plataforma JSTOR el 19 de septiembre de 2023 <https://www.jstor.org/stable/2105019>. Rodolfo Isaac Cisneros Contreras, “Secretaría de Educación Pública, creación de un alma activa: José Vasconcelos” en Rogelio Laguna y Erick Cafeel Vallejo Grande (coords), *José Vasconcelos y la educación en México. Una reflexión por el centenario de la Secretaría de Educación Pública*. México: LAMBDA Editorial-Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México, A.C., 2022. p. 43-55.

⁶²⁸ Ramón Xirau, *Introducción a la historia de la filosofía* (1ª ed. 1964, 13ª ed. corregida 1998). México: Coordinación de Humanidades-UNAM, 2011. p. 422 y ss.

⁶²⁹ Renato González Mello, *Las imágenes violentas*, (México: Academia de Artes de México, 2017), 22 (Homenajes y discursos, 55).

Mello. “La intuición es el espacio vacío de la lengua que llena la imagen; es lo no dicho que reemplazamos con una foto.”⁶³⁰

Al redefinir la función de la crítica, Acha también redefine la función del arte. Según él, antes, el crítico descubría la originalidad de la obra. El arte era visto como mero instrumento de expresión de personas excepcionales, artistas, y las obras eran objeto de consumo por placer. En cambio, hoy pensamos al arte “como una actividad cultural que contribuye a transformar el mundo, el arte incluido.”⁶³¹

Las discusiones en torno a la función de la crítica estuvieron muy presentes en Latinoamérica durante toda la década de 1970 y será el tema principal del número 13 de *Artes Visuales*, en el que también colabora Acha, junto con otros intelectuales interesados en el tema, como Rita Eder (quien hace una revisión de la postura de tres críticos latinoamericanos: Marta Traba, Federico de Moraes y Ferreira Gullar) y Néstor García Canclini (quien propone un esquema estructuralista para socializar la crítica de arte).

En esa edición, correspondiente a la primavera de 1977, Acha publica su último texto teórico en la revista, intitulado “Hacia una crítica de arte productora de teorías”. Este artículo se nos presenta como una reflexión muy cercana a las reflexiones que integran su libro *Arte y sociedad: Latinoamérica. Sistema de Producción*, que publicará el Fondo de Cultura Económica dos años después. Ello coincide con la fecha de entrega de su primer informe como profesor de tiempo completo en la Escuela Nacional de Artes Plásticas UNAM.⁶³²

Presenta aquí su idea del arte como un sistema de producción, así como la necesidad de distinguir entre lo estético y lo artístico (que deriva de los autores Antonio Banfi y G. A. Nedoshivin).

⁶³⁰ Acha (1974). p. 23.

⁶³¹ Acha (1974). p. 22.

⁶³² Barriendos (2017). p. 129.

⁶³³ Aparece aquí también la idea de que el creador “transforma el sistema y, a la par, lo continúa.”⁶³⁴ De hecho planea que “cabría tomar al sistema de producción por el verdadero sujeto del arte”.⁶³⁵ Acha propone generar una crítica capaz de producir teorías y ayudarnos a pensar la realidad. Para ello debe “evitar las dos premisas que la teoría del arte tomó de la historia del arte y convirtió en sus dos pecados originales: el artista como sujeto y la obra como objeto indiscutible del fenómeno estético, cuando lo son del sistema de producción de objetos solamente.”⁶³⁶ Y considera que la obra de arte no es el fin en sí mismo, sino más bien el medio, a través del cual los artistas nos invitan a mejorar nuestras relaciones estéticas con la realidad. De este modo “El sujeto del arte estaría constituido, en consecuencia, por las necesidades sensitivo-visuales de la colectividad, que el ‘artista-sistema-de-producción’ debe satisfacer con sus obras.”⁶³⁷ El artista no es un individuo aislado, sino que trae consigo toda una cultura, toda una colectividad. Termina mencionando que “podríamos imaginarnos la publicación de comentarios, en los medios masivos, sobre los acontecimientos públicos que inciden en la sensibilidad colectiva”.⁶³⁸ Este proyecto lo materializará en los años 1990 en el periódico Excélsior, con la aparición semanal de su columna “Estética cotidiana.” En este año 1977 aún le parece “una utopía descabellada”.⁶³⁹

⁶³³ Parece que Acha leyó con mucho detenimiento el libro *Fundamentos de estética marxista-leninista*, cuya primera edición salió en Moscú en 1961, como un libro colectivo. En el Fondo Juan Acha del Centro Cultural Universitario Tlatelolco pude consultar el libro que perteneció al propio Acha. Se trata de la versión alemana intitulada: *Grundlagen der marxistisch-leninistischen Ästhetik*. Berlín: Dietz Verlag, 1962. El capítulo 1 de este libro está a cargo de G. A. Nedoschiwin y se refiere a “La estética marxista-leninista como ciencia”. Se trata de un capítulo profusamente subrayado por Acha. La versión castellana de este texto apareció, bajo la traducción de Adolfo Sánchez Vázquez en Adolfo Sánchez Vázquez (ed.), *Estética y marxismo, tomo I*. México: Ediciones Era, 1970. p. 97-112.

⁶³⁴ Juan Acha, “Hacia una crítica de arte productora de teorías”. En revista *Artes Visuales*, no 13. México: SEP-INBA-MAM, 1977. p. X.

⁶³⁵ *Ibidem*.

⁶³⁶ *Ibidem*.

⁶³⁷ *Ibidem*.

⁶³⁸ *Ibidem*.

⁶³⁹ *Ibidem*.

En relación a sus textos sobre artistas y exposiciones, logra unos textos sumamente ricos. Cuando refiere múltiples exposiciones, resulta impresionante la cantidad de precisiones que puede hacer, de forma muy sucinta, en torno a la forma de abordar la figura por parte de diferentes autores. Plantea una diferencia entre simplificar la figura, geometrizarla y texturalizarla, llevarla al arte pobre, puerilizarla, vincularla a lo *pop* y surrealista, o bien acercarla al arte conceptual. Al analizar a uno o varios artistas, siempre tiene presente la historia del arte en cuanto a corrientes artísticas precedentes y actuales. Siempre ubica la producción en este contexto. Al referir una exposición de dibujos, usa descripciones como delicado claroscuro, trazo asiluetado, dibujo naturalista, predominio de lo lineal y sumario. Son descripciones puntuales y diferentes, que permiten individualizar las aportaciones de cada artista.

Su análisis de Francis Bacon es por demás elocuente. Reconoce la combinación de un expresionismo en la figura y una geometrización del espacio. Estos tratamientos diferenciados entre figura y espacio construyen la propuesta de Bacon. La figura aparece desenfocada, o despintada a través de los barridos de la pintura misma, en actitud de angustia, que alude a la imposibilidad de la representación pictórica. Con ello la figura nos refiere lo humano, lo que somos todos. Por otro lado, el espacio, aparece siempre con una precisión impresionante, claramente iluminado, pero completamente aislado. Este contraste es el que da pie al título del artículo: “Acción expresionista/silencios ambientales”.

Es interesante señalar que Acha puede interesarse profundamente por la obra de Felguérez y, al mismo tiempo, por la de Francis Bacon. Es capaz de escribir sobre la obra cubista de Rivera, los pintores españoles de la época (Tàpies *et al*), pintores como James Ensor, René Magritte, así como analizar dibujos de escultores como Henry Moore, Giacometti, Julio González, entre otros. Es un verdadero erudito. Preciso en sus descripciones breves (que usa para las reseñas) y con un concepto complejo que transmitir en sus artículos más extensos. Reconocer que Bacon está

reflexionando sobre la pintura misma, tomando prestado asuntos de la fotografía (como el foco, fuera de foco) y del cine (la secuencia a través de los trípticos), es un planteamiento complejo y fecundo. Asimismo destaca Acha que el contraste entre la figura y el espacio aislado, es el eje de la propuesta de Bacon.

Según la teoría del propio Acha, los artistas “verdaderos” hacen un trabajo de continuar y al mismo tiempo transformar el sistema cultural del que parten. Cuando analiza a Bacon y a Felguérez los ubica claramente en la línea histórica de su producción (el expresionismo en el caso de Bacon, el constructivismo en el de Felguérez) y reconoce la aportación que hacen específicamente (un expresionismo pictórico el de Bacon, una estética de la informática la de Felguérez). Es claro que aplica su propio esquema propuesto, al momento de reflexionar sobre las obras que son de su interés. También es evidente que no tenía una preferencia específica, un único tipo de obra sobre el cual escribir. Reflexiona sobre la computarización que hace Felguérez, sobre el primitivismo y denuncia política de *Etsedron*, y sobre la angustia del pintor plasmada por Francis Bacon. Como dice el propio Acha, la pluralidad es lo que se evidencia en sus elecciones.

El último texto publicado por Juan Acha en la revista *Artes Visuales*, “Mitos y magia en el arte latinoamericano” refiere los acontecimientos relativos a la convocatoria de la 1ª Bienal Latinoamericana de Sao Paulo, en la que participa como miembro del Comité Organizador. En él, alude a la controversia que ha generado el que la bienal tenga un tema, pues los artistas plantean que esto genera limitaciones y que sólo debería importar la calidad de sus obras. Ante este argumento, Acha plantea la necesidad de ver estas exposiciones y bienales como espacios de investigación y no sólo de premiación. Refiere el caso de la Documenta o la Bienal de Venecia, que trabajan a partir de una temática para explorarla e investigarla. Se requiere tema porque son muestras que buscan “investigar desde las perspectivas de la teoría del arte y que formulen nuevas interrogantes a la

realidad artística, permitiendo reagrupar las obras.”⁶⁴⁰ Y presenta así la idea del reagrupamiento como un procedimiento investigativo, que permitirá descubrir los hilos ocultos de la sucesión de rupturas. Dice Acha: “quedaron atrás los agrupamientos según géneros, épocas y tendencias, tan manidas y tan caras todavía al comercio del arte, a los historiadores del arte y a los críticos respectivamente.”⁶⁴¹ Sin embargo, al momento de la exhibición, las obras sí se organizaron por nacionalidades lo que contradecía completamente el planteamiento defendido por Acha en este artículo. Serviddio lo relata así:

el Consejo de la Fundación Bienal, responsable del montaje, no organizó a los expositores por temas (de acuerdo a la convocatoria original) sino que lo hizo de la forma tradicional a las Bienales de San Pablo, articulando las salas por países. Esta inconsecuencia entre el criterio propuesto y el criterio de exhibición puesto en práctica echó por tierra las expectativas de Acha.⁶⁴²

Por otro lado, en lo que respecta al tema en sí mismo, Acha defiende que se trata de un tema realmente fecundo y que debe abordarse más allá del relato, es decir, de su interpretación literaria. Se trata en cambio de analizar:

cómo el arte forma parte del pensamiento mítico y lo revela a través de imágenes, se mezcla con él y nos da a conocer sensitivamente la realidad, fantasía mediante. El mito también es apropiación de la realidad mediante imágenes, o sea, fantasía. El arte, además, es teúrgia (o magia), en cuanto corporiza recursos que contribuyen a la transformación de la realidad.⁶⁴³

De acuerdo a Serviddio,

Acha consideraba que los mitos eran importantes en tanto instancias del conocimiento humano. El pensamiento mítico llegaba a las ideologías o falsa conciencia, y en este sentido posibilitaba un acercamiento al legado subjetivo-cultural de América Latina, caracterizado por un mestizaje de componentes indígenas, africanos y occidentales en constante transformación. En tanto este legado singularizaba a los latinoamericanos, era pertinente para pensar un enfoque sobre su producción artística. El proyecto de Acha quería transformar la ‘institución bienal’ en una instancia de investigación más relacionada con el ámbito académico –como de

⁶⁴⁰ Juan Acha (1978), “Mitos y magia en el arte latinoamericano” en revista *Artes Visuales*, núm. 19, otoño 1979. p. IV. También reproducido en libro Juan Acha, *Ensayos y ponencias latinoamericanistas*. Caracas, Galería de Arte Nacional, 1984. p. 119-127

⁶⁴¹ *Ibidem*.

⁶⁴² Serviddio (2007). p. 84

⁶⁴³ Juan Acha, “Mitos y magia en el arte latinoamericano”. En revista *Artes Visuales* p.

hecho sucedía en México entre el Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM y el Museo de Arte Moderno- que con el ámbito comercial. Lo que en resumidas cuentas proponía ambiciosamente era leer, en las obras, los comunes denominadores latinoamericanos, lectura que a su criterio se había hasta ese momento limitado a los elementos que la unían al arte internacional.⁶⁴⁴

Sin embargo, al parecer los envíos de los artistas cayeron en el nacionalismo y folklorismo, lo que generó un duro ataque por parte de la crítica de arte local. De este modo, un “grupo local de artistas de vanguardia –entre los que se contaban Helio Oiticica, Regina Vater, Cildo Meireles y Lygia Pape- organizó un espectáculo alternativo a la Bienal llamado *Mitos vadiós* (mitos ociosos), para parodiar a la muestra y a los críticos que allí concurrieron.”⁶⁴⁵ En un artículo publicado en *Vanguard* en abril de 1979, la propia Carla Stellweg criticó el resultado de la Bienal Latinoamericana,

considerando que resultaba extraño y paradójico proponer pensar la cultura regional desde una perspectiva esencialista cuando, fuera del mundo intelectual, se intentaba sacar a la región de la situación de aislamiento que las interpretaciones identitarias no hacían más que profundizar.⁶⁴⁶

Queda claro que ahí terminó la colaboración entre Acha y Stellweg. La revista *Artes Visuales* continuó bajo la dirección de Stellweg y publicó diez números más entre enero de 1979 y julio de 1981, cuando se dio por concluido definitivamente el proyecto. En ellos abordó temáticas contemporáneas como el performance, el videoarte, el arte chicano, entre otras. Por su parte, Juan Acha continuaría trabajando en la ENAP y en su propia reflexión teórica, que se concretará en su primer libro, publicado el siguiente año por el Fondo de Cultura Económica.

3.4. Teoría del dibujo: un texto póstumo.

⁶⁴⁴ Serviddio (2007), p. 83. Desde mi perspectiva, es aún muy debatible eso de que “de hecho” existiera entre el IIE y el MAM una “instancia de investigación más relacionada con el ámbito académico”.

⁶⁴⁵ Serviddio (2007), p. 84.

⁶⁴⁶ *Ibid.* p. 85.

Juan Acha falleció en la Ciudad de México en 1995, a los 79 años de edad. Su prolífica obra sigue siendo estudiada y analizada por historiadores y teóricos del arte de Latinoamérica, principalmente en México y en Perú. En 2016, el Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, junto con el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas del Instituto Nacional de Bellas Artes, realizaron un coloquio en honor al centenario de su nacimiento. Por otro lado, en 2017 se presentó la exposición *Despertar revolucionario* en el Museo Universitario Arte Contemporáneo. Asimismo, sus libros han sido objeto de múltiples reediciones y sus planteamientos siguen causando interés entre sus lectores.

Resulta casi increíble que, a pesar de su vasta obra publicada (25 libros teóricos, 4 monografías de autores contemporáneos y 3 libros en colaboración), Juan Acha haya dejado aún algunas investigaciones sin publicar. Un total de cinco libros suyos han sido publicados después de su muerte,⁶⁴⁷ entre ellos, *Teoría del dibujo: su sociología y su estética*. En este apartado se analizará dicha publicación, debido justamente a su reflexión en torno al dibujo.

El libro, preparado por María Cristina González Tejeda y con una introducción de Luz del Carmen Vilchis Esquivel, plantea la posibilidad de aplicar el modelo de sistema de producción cultural al campo de dibujo, para analizarlo en términos de su especificidad como un sistema en sí mismo. En el capítulo uno, Acha se dedica a hacer un resumen de su teoría del arte como sistema de producción cultural, al tiempo que se lamenta del estado de la reflexión en torno al arte. Este capítulo inicia con el siguiente párrafo:

Cada día nos urge más salir del pantano de la generalización ARTE. Propiamente ella constituye un monismo y como tal niega la pluralidad interna y externa de la obra de arte y nos impide así conocer sus intimidades. Ante tal impedimento, nada mejor que dividir el objeto de nuestro análisis en componente, como lo aconsejaba René Descartes en la segunda condición de su método: “Dividir cada dificultad en cuantas partes sea posible y en cuantas

⁶⁴⁷ Se trata de: *Aproximaciones a la identidad latinoamericana*, 1996; *Los conceptos esenciales de las artes plásticas*, 1997; *Hersúa*, de la escultura inestable a la transitoria, 1998; *Teoría del dibujo: su sociología y su estética*, 1999 y *Educación artística escolar y profesional*, 2001.

requiera su mejor solución”. Nos remontamos a un testimonio muy viejo para acentuar nuestra vergüenza.⁶⁴⁸

Al hablar de un “pantano” y de una “vergüenza” Acha establece un cierto tono moral en su texto. Parece referir un estado de ignorancia extrema o de error evidente que es urgente revertir. Otras frases que abonan a este tono son: “hoy se nos revela el error”, “desafortunadamente hasta ahora”, “ya no podemos pensar que nos basta” y “estamos obligados a”. Con ellas se acentúa esta suerte de imperativo moral establecido por el autor. La reprimenda viene matizada de otros términos que atenúan el problema, pues parecen plantear la sencillez de la tarea. Al parecer, superar la ignorancia o corregir el error no es tan difícil, sino incluso es natural y fácil. Es entonces que aparecen frases como “debemos estar satisfechos”, “naturalmente”, “no son tantas ni tan hondas las dificultades”, “fácil diferenciación”, “es fácil determinar en una obra de arte cualquiera su tema, su carga estética y su condición artística”, “es también fácil señalar los principios, medios y fines”, y finalmente “nuestro modelo facilita el estudio”.

Al resumir su teoría del arte como sistema de producción cultural en este texto tardío, Acha utiliza algunas analogías con otras prácticas culturales. Por ejemplo, compara las artes con los deportes, para recalcar su diversidad y su estructuración a partir de reglas. “No en vano, los deportes también son sistemas culturales y de organización avanzada convertidos en espectáculos multitudinarios.”⁶⁴⁹ Acha continúa con su analogía:

[En los deportes] Cada movimiento debe cumplir con las reglas establecidas y se hace de acuerdo con la estrategia elegida para que el deportista individualmente o su equipo logre la mayor eficacia en ganar o en obtener el mayor número de tantos. Similares clases de movimientos o actividades corporales se utilizan en cada una de las artes.⁶⁵⁰

⁶⁴⁸ Juan Acha. *Teoría del dibujo: su sociología y su estética* (1ª ed. 1999). México: Ediciones Coyoacán, 2002. p. 19.

⁶⁴⁹ Acha (2002). p. 22.

⁶⁵⁰ *Ibid.* p. 23.

Al principio, la analogía resulta clara: existen reglas y destrezas propias de cada deporte, o de cada género artístico. Se trata de hacer más asequible la discusión. Sin embargo, la reflexión se torna abstrusa cuando Acha plantea que: “Al comparar los deportes con las artes, cabe tomar lo estético de éstas como la pelota. Naturalmente las reglas del juego y las estrategias que han de cumplirse con eficacia, cambian en cada arte.”⁶⁵¹ ¿La manipulación de la pelota como la manipulación de lo estético? Es claro que se trata de una idea que no alcanzó a precisar, porque continúa con un ejemplo específico: “Veamos que sucede con el pintar.” Y elabora una descripción del pintar:

El trabajo simple del pintor consiste en el manejo de herramientas y materiales según los procedimientos manuales elegidos por él para dibujar figuras, mediante puntos, líneas y/o planos, colorearlas y organizarlas de modo atractivo en la superficie. Este trabajo simple constituye una técnica lingüística de representar realidades visibles con fines comunicativos⁶⁵²

Se trata de una descripción de lo más técnica sobre el pintar, sin considerar si quien pinta está reflexionando sobre alguna idea, si está incorporando innovaciones a su trazo, si está refiriendo y confrontando la realidad. Lo que Acha describe es “el trabajo simple del pintor”. Y así describe también otras artes, como la poesía, de la que dice:

en la poesía, encontramos las actividades del escribir idiomático, junto con las reglas gramaticales y tropos, también de uso diario; todo esto orientado por el tema, lo estético y los postulados estilísticos del tipo de poesía elegido y las orientaciones creativas. Como producto se obtiene un texto impreso de valores intrínsecos. La actividad manual carece aquí de importancia estética y artística.⁶⁵³

Descrita de este modo, la poesía no parece encarnar dificultad alguna y no resulta claro por qué algunos escritos sí son poesías y la gran mayoría no lo son. Esta suerte de descripción técnica, ultra simplificada de lo que son la pintura y la poesía es intencionada y parece abonar a reconocer el

⁶⁵¹ *Ibid.* p. 23.

⁶⁵² *Ibidem.*

⁶⁵³ *Ibid.* p. 24.

modelo propuesto. Acha afirma que este modelo “puede aplicarse a cualquier género o sistema artístico. Desde luego, lo que más varía son las técnicas.”⁶⁵⁴ Asimismo, plantea que:

el modelo que proponemos para el sistema de producción de las artes, resulta útil para emprender tres tareas importantes:

1. La definición histórica de cada género artístico.
2. El diseño de una educación artística y actualizada.
3. El estudio de los nuevos sistemas icónicos en busca de ser sistemas artísticos propiamente dichos: el dibujo y la fotografía, la televisión y las instalaciones.⁶⁵⁵

De este modo, Acha ubica al dibujo como una práctica cultural que aún no deviene arte. Lo coloca, además, junto a la fotografía, la televisión y las instalaciones. Se asume de este modo, que el dibujo como práctica cultural ha existido desde hace milenios, en estrecho vínculo con la escritura. El dibujo estético, dice Acha, es derivación del dibujo lingüístico o pictografía, “cuya finalidad consiste en representar y comunicar gráficamente realidades visibles.”⁶⁵⁶

A partir de esta asociación con el dibujo lingüístico, el autor elabora una larga reflexión en torno a la escritura como sistema cultural. Esta reflexión inicia en el primer capítulo del libro, y se continúa en el segundo y el tercer capítulos. En varias ocasiones en el libro, Acha plantea que la escritura implicó un proceso de diez mil años, lo que puede ser un dato que no alcanzó a precisar. Debemos recordar que se trata de un libro publicado sin la revisión de su autor. En estos apartados, se hacen referencias muy generales a estos procesos evolutivos, refiriendo esos diez mil años como el tiempo requerido para la formación de la escritura, sin precisar a qué escritura se está refiriendo. A Acha no le interesa precisar, sino explicar un proceso evolutivo muy amplio. En realidad, le interesa englobar diversos fenómenos en un mismo proceso evolutivo: “Los jeroglíficos egipcios, los códices mexicas y los quipus incáicos fueron algunas fases encaminadas a la escritura propiamente

⁶⁵⁴ *Ibidem.*

⁶⁵⁵ *Ibid.* p. 25.

⁶⁵⁶ *Ibid.* p. 26.

dicha.”⁶⁵⁷ Sin embargo, el texto sí parece contener errores que sus editores no alcanzaron a corregir. Por ejemplo, se plantea que. “La actividad de escribir inició su proceso formativo con la actividad manual de dibujar en las cavernas durante el siglo XI A.C. y que consistía en representar gráficamente una realidad visible, como el bisonte o el caballo.”⁶⁵⁸ Es claro que las primeras muestras de dibujos en cavernas son del Paleolítico superior (que implica 33000-11000 AC), no del siglo XI A.C. Más adelante, Acha se referirá con detenimiento a los procesos lingüísticos en el paleolítico y en el neolítico, pero siempre conservará el planteamiento de nueve o diez mil años para la formación de la escritura. Asimismo, reiterará la afinidad del dibujo con la escritura.

El planteamiento de Acha sobre el desarrollo de la escritura muy probablemente se nutre de las ideas de A. C. Moorhouse expuestas en su texto *Historia del Alfabeto*, cuya primera edición en inglés data de 1953. La visión de continuidad entre las pinturas de la era paleolítica y los desarrollos posteriores, durante largos periodos, de las escrituras pictográfica, primero, prealfabética, después, y, finalmente, alfabética, es común en ambos aurores. Moorehouse plantea, al igual que lo hace Acha, que las pinturas paleolíticas en las cavernas no tenían fines decorativos, sino más bien:

un propósito mágico: la idea que las sustenta sería la de que el dibujante adquiriría un poder sobre la criatura dibujada, como si el artista tuviera una parte de ella ante sí en el muro. Si el artista hacía algunas cosas a la imagen dibujada, también tendría poder para hacer otras similares a su prototipo.⁶⁵⁹

Al aplicar su modelo al dibujo, Acha reconoce que lo propio del dibujo es lo gráfico, que define así:

Lo gráfico tiene que ver con la línea activa y ésta genera mensajes esquemáticos de lectura sumaria y rápida; esquematismo que implica enrarecimiento de información visual, poder de síntesis o economía de medios. Desafortunadamente, los artistas y los aficionados andan hoy tan entrapados por lo pictórico que no atinan a percibir lo gráfico.⁶⁶⁰

⁶⁵⁷ *Ibid.* p. 27.

⁶⁵⁸ *Ibidem.*

⁶⁵⁹ A.C. Moorhouse (1995). *Historia del alfabeto*. (1ª ed. en inglés, 1953; en español, 1961; 8ª reimpresión, 1995). México, Fondo de Cultura Económica, p. 16.

⁶⁶⁰ *Ibid.* p. 29.

Este énfasis en lo gráfico del dibujo es un aspecto fundamental del planteamiento de Acha, y se retomará más adelante. Por otro lado, y tal como describe el “trabajo simple” involucrado en la pintura, la danza y la poesía, Acha se refiere al dibujo como una actividad manual que implica un trabajo, que tal vez no se pueda historiar, dice Acha, porque no ha cambiado en milenios.

Hasta ahora, y en esencia, continúa siendo el mismo trabajo, pues las manos humanas no han cambiado de anatomía, aunque sí los materiales y herramientas. Básicamente, el cavernícola dibujaba igual que milenios después lo hicieron Leonardo de [sic] Vinci, Harmensz Rembrand von Rijn [sic], Pablo Picasso y hoy lo hace la computadora con su seudomano o plotter. [...] No obstante, cambian sus motivaciones y finalidades de modo radical.⁶⁶¹

Resulta un tanto extraño que Acha plantee esta suerte de continuidad milenaria en el “trabajo simple”, sin considerar que los artefactos, prótesis o herramientas alteren la acción misma. Parece que busca enfatizar los aspectos relativos a las motivaciones y finalidades del dibujo, es decir, por qué y para qué se dibuja, lo que lo convertiría en un asunto sociocultural. Sobre eso reflexiona Acha en los siguientes capítulos de su libro.

En un esquema muy general, Acha plantea la evolución de las artes vinculada al desarrollo de las sociedades humanas. Es una visión antropológica que reconoce en el paleolítico manifestaciones de carácter mágico-ritual, con trazos en las paredes (de mucho realismo), movimientos corporales y sonidos, los cuales son los precursores del dibujo, la danza y la música. Junto a la visión antropológica, Acha añade la valoración semiótica. Reconoce así una finalidad pragmática en estas imágenes y movimientos. El siguiente estadio es durante el neolítico, en el que empiezan a aparecer los primeros sistemas artísticos propiamente: la cestería, los textiles y el trabajo con metales. En este periodo, la sociedad transita por un periodo mágico-religioso, en el que se atribuye a seres imaginarios la intercesión con la naturaleza. Los trazos y elaboraciones entran en el terreno de lo anicónico, lo abstracto. Inicia el desarrollo del lenguaje. Posteriormente, Acha refiere

⁶⁶¹ *Ibid.* p. 33.

un momento de predominio religioso politeísta y, posteriormente, monoteísta. Los sistemas artísticos devienen técnicas especializadas y finalmente, artificio, ars, arte. El arte se encuentra al servicio de la religión. Le llama a este estadio la divinización occidental. Finalmente, el arte se independiza de la religión, se vuelve autónomo y se constiruye claramente en su carácter de arte moderno, desde el Renacimiento al siglo XX. Su valor, entonces, deviene semántico.

Dentro de este esquema, Acha propone reflexionar sobre el dibujo, que durante todos estos momentos históricos ha aparecido como una técnica al servicio de otros géneros artísticos. Apenas a finales del siglo XIX empieza a reconocerse el valor artístico del dibujo, dice Acha.

La propuesta de Acha es reconocer que el dibujo es un género artístico en ciernes, esto es, que se encuentra en vías de convertirse en un sistema artístico en sí mismo, pero que aún no lo ha conseguido.

Disertación final

A lo largo de esta investigación he intentado reconocer los discursos que acompañan la enseñanza del dibujo en momentos específicos de la historia de la hoy Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, con el fin de identificar conceptos y tradiciones que atraviesan nuestras prácticas. Ante una historia que ha sido de múltiples confrontaciones, esta tesis es un esfuerzo por identificar un tejido de autores e ideas que han influido de muchas maneras en nuestro quehacer como docentes en el campo del dibujo.

Si para Marius de Zayas el arte moderno implicaba una expresión, que se alejaba de la realidad visible para construir una realidad táctil, cercana a las emociones; para Kimon Nicolaides el dibujo se centraba en tres aspectos: el gesto como registro del movimiento, el contorno que define la forma y el modelado con el que se evidencia la masa. Ambos estaban en busca de una vía moderna para la construcción de la imagen, a través del dibujo. De Zayas la consiguió, por un lado, en sus caricaturas atmosféricas, que empezó a realizar en 1909 a base de carboncillo,⁶⁶² que combinan su conocimiento de la luz y la sombra. En ellas retrató a Auguste Rodin y Edward Steichen (fig. 58), así como a Cora Brown-Potter (fig. 59). Estas caricaturas combinan la síntesis del trazo lineal con las amplias zonas oscurecidas con carboncillo. Se trata de dibujos complejos, que sintetizan los rostros, y abordan el espacio. Por otro lado, a partir de 1914, de Zayas implementaría un cambio radical en sus caricaturas, a partir de la simplificación de las formas que había aprendido del cubismo y que alude, más que a una estructura formal, a una lógica gráfica, en la que la geometría y el álgebra aparecen como campos vecinos del dibujo (figs. 60-61). De acuerdo con Xavier Moyssén (1983), en las originales caricaturas abstractas de Marius de Zayas, es evidente “influencia que sobre su ánimo

⁶⁶² Xavier Moyssén, (1983), “Marius de Zayas en México”, publicado en Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, núm. 14, agosto 1983. México, IIE-UNAM. P.128

había ejercido el cubismo”, “aunque también es patente el impacto que le dejaran las concepciones teórico artísticas de su amigo Francis Picabia.”⁶⁶³ De Zayas tuvo vínculos amistosos con Diego Rivera y con Siqueiros, los cuales, según Moyssén, no se sostuvieron debido “a que cada uno sabía bien cuál era el camino que se proponía seguir, camino diametralmente opuesto, por cierto, entre los muralistas y el veracruzano asentado en Nueva York.”⁶⁶⁴ De Zayas organizó la primera muestra de Diego Rivera en Nueva York. Siqueiros, por su parte, “se interesó por la obra de Marius de Zayas” e incluyó tres de sus caricaturas abstractas en el único número de la revista *Vida-Americana* que publicó en Barcelona. Como lo señala Saborit (2022), es importante recuperar el trabajo de este singular dibujante mexicano, de quien tan poco se habla en términos generales. Considero que esta tarea es relevante tanto por la trascendencia de sus aportaciones, como por su participación en el ambiente cultural de vanguardia que se generó en la ciudad de Nueva York. A esta investigación interesa, además, el que éste haya sido el contexto cultural que probablemente influyó en el joven Kimon Nicolaidis, cuyas ideas se materializarían en un texto de 1941, el cual, como hemos visto, afectó radicalmente la enseñanza en México en los años setenta.

A partir de su texto, Nicolaidis puso en nuestro vocabulario el término experiencia, que había tomado de sus maestros y del pragmatismo norteamericano, particularmente de la gran influencia de John Dewey en la época. Se trata de un término que atravesará todo el siglo XX y nos alcanzará nuevamente en los albores del XXI para entender y descifrar el arte contemporáneo.⁶⁶⁵ La experiencia que para Nicolaidis y sus contemporáneos era individual y circunstancial, llegará al arte contemporáneo tornada en colectiva y social, y protagonizada por quienes participan de la obra como espectadores.

⁶⁶³ Moyssén (1983). p. 128.

⁶⁶⁴ *Ibid.* p. 130.

⁶⁶⁵ Juliane Rebentisch, *Teorías del arte contemporáneo: Una introducción* (1ª ed. en alemán 2017), trad. Maximiliano Gonnet. Valencia: Universidad de Valencia, 2021. p. 27 y ss.

Nicolaides integra su propuesta docente en la década de 1930, un momento en el que los artistas en los Estados Unidos se encontraban a la búsqueda de expresiones artísticas propias de su sensibilidad y de sus vivencias de la modernidad. Las exploraciones del momento destacan las apropiaciones de la vanguardia europea, pero también el interés por el muralismo mexicano, con su postura ideológica y compromiso social. Es así que muchos autores norteamericanos de los años treinta tenían posturas claramente socialistas, e incluso, comunistas. Es el caso de Jackson Pollock, Mark Rothko, Robert Motherwell y otros expresionistas abstractos, quienes se implicaron en la política de izquierdas y eran miembros del Sindicato de Artistas (creado en 1934), al tiempo que participaron, como artistas y críticos de izquierda, en los “debates nacionales e internacionales, como el del Frente Popular contra el fascismo en 1935, y contra la guerra civil española en 1936.”⁶⁶⁶ Se trata de un momento histórico en el que muchos artistas asumen la función social del arte y su papel como transformadora de la sociedad. Resulta interesante destacar que la historiografía estadounidense, en general, ha minimizado e incluso ignorado este interés de los artistas por el comunismo así como su búsqueda de un arte comprometido socialmente. En este sentido, la recuperación de Haskell (2020) es valiosa, aunque aún en la muestra Vida Americana parece minimizarse el componente ideológico que acompañaba estas obras. A lo largo de la investigación se ha señalado que es interesante recuperar estos debates (sucedidos en los años treinta en los Estados Unidos), porque de alguna manera se trasladaron a México y siguieron vigentes hasta la década de los años cincuenta y sesenta e incluso, en el caso de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, bien entrada la década de 1970.

Cuando Gilberto Aceves Navarro toma los textos de Kimon Nicolaides y de Betty Edwards, enlaza con el individualismo del primero y el cientificismo de la segunda, para construir un modelo

⁶⁶⁶ Harris (1999). En Paul Wood *et al* (1999). p. 18-20.

de enseñanza realmente nuevo dentro de la larga historia de la Academia de San Carlos, convertida en institución universitaria. En este modelo, hay mucho de teatral y de escénico. El maestro es todo un personaje, un gurú, un guía. Efectivamente, Aceves Navarro enseña a ver, sacude convenciones, propone rutas de desarrollo, pero también busca seguidores, impone un cierto cánón. Dice Mónica Mayer que de algún modo, todos sus estudiantes terminaban dibujando igual que él. O bien, Beatriz Ezban recuerda que Aceves se molestó cuando su generación se decantó por la abstracción, abandonando la figuración en la que Gilberto Aceves Navarro se desarrolló toda su vida. Hay un sensualismo muy fuerte en la clase de Aceves, que deriva del énfasis en lo táctil del libro de Nicolaidis. A la fecha, en la FAD se reeditan ejercicios inventados por Aceves en los 1970 como pedir a estudiantes llevar un limón 24 horas en la bolsa del pantalón, y pellizcarlo o frotarlo a cada momento, con cada impresión del día, es decir, traducir a un gesto de la mano la experiencia del cotidiano. Estos gestos posteriormente se ejercitan sobre el papel. Se trata de enseñar a la mano a hacer otros movimientos, menos mecánicos, más conectados con nuestras propias vivencias.

Las enseñanzas de Aceves se incorporan a la ENAP en un momento de gran polarización y el surgimiento de un movimiento estudiantil que se opone al plan de estudios de la licenciatura en artes visuales. Los estudiantes exponen que tanto el Plan 71 como el Plan 73 son una imposición totalmente ajena a la realidad mexicana y a la historia de la ENAP. Desde su perspectiva, este proyecto académico despoja al estudiante de su vínculo social y lo obliga a sumarse a una única corriente artística: el geometrismo mexicano, a la que acusan de perfilar un nuevo “academicismo”⁶⁶⁷, el cual evidencia el “coloniaje intelectual”,⁶⁶⁸ pues responde a intereses del “imperio del dinero y la ‘cultura’ de la mercancía: Nueva York.”⁶⁶⁹ De este modo, el movimiento estudiantil de la ENAP (de

⁶⁶⁷ Caamaño *et al* (1987). p. 13 y ss.

⁶⁶⁸ *Ibid.* p. 13.

⁶⁶⁹ *Ibidem.*

1976-1979) aboga por recuperar la función social del arte, en contra del formalismo que identifican como principal característica del geometrismo mexicano.

Es importante destacar que la complejidad del movimiento artístico mexicano de los años cincuenta y sesenta, tal como se ha abordado en investigaciones recientes, no parece trasladarse a los esfuerzos educativos de la ENAP. En lugar de espacios de experimentación entre disciplinas, apreciación de lo corporal, lo lúdico, lo social, y cuestionamiento de la modernidad, el proyecto que concretan tanto el Plan 71 como el Plan 73 impuso una vía científicista para el arte, cuyo perfil de egresado era el artista-diseñador. Se establece así el geometrismo como ideal, se minimiza el ejercicio del dibujo, la obra se reduce a lo formal. De este modo se cimenta una visión del arte como mercancía, en aras de la instauración de un mercado del arte. Se abandona pues la idea de un arte con función social, comprometido con su entorno. El movimiento estudiantil hizo un intento por revertir estos cambios, recuperar una visión social del arte, y una apuesta por una sociedad más equitativa. A partir de 1978 y con la designación de Luis Pérez Flores como director de la ENAP, gana la visión formalista del arte y se restablecen las asignaturas vinculadas al diseño al interior de la licenciatura en artes visuales.

Sucede así que hasta la fecha, en la hoy FAD conviven diversas visiones del dibujo. Por un lado, se conservaba la idea de una gramática del dibujo, con sus elementos básicos como el punto, la línea y el plano. Esta visión recupera los remanentes de los contenidos que se impartían en las asignaturas de Diseño Básico, Geometría y Educación Visual, y que eran el centro de la propuesta de la visualidad. Pero además, en la FAD se conserva una raíz académica en torno a la enseñanza del dibujo, en la que se destaca la figura humana, la proporción, la línea y el claroscuro. Finalmente, sigue vigente un enfoque sensorial del dibujo, vinculada a Gilberto Aceves Navarro y a su interpretación de Kimon Nicolaides.

Por su parte, el libro de Edwards también dejó una impronta fuerte en la FAD. Aún hoy se exponen discursos sobre las dos mitades del cerebro, la lateralización del mismo, las tareas específicas de cada uno. Y, frecuentemente, a este enfoque fisiológico se añade uno místico o esotérico, propiciado por la propia autora, cuando dice que esta división de tareas se encuentra en conocimientos ancestrales como el I-Ching. De este modo, cerebro izquierdo se asocia a la razón, la lógica, pero también a lo masculino, el sol, el poder, la dominación. Por su parte, cerebro derecho se asocia a la intuición, a la creatividad, y asimismo a lo femenino, la luna, el sometimiento. Nuevas investigaciones han evidenciado el aspecto cultural no sólo de la división de los sexos, y cuestionado la preeminencia del enfoque neurocientífico en distintos ámbitos del desarrollo cultural. En este sentido, Lu Ciccía muestra cómo la invención de los sexos se basó históricamente en un discurso científicista autorizado por el patriarcado. Al mismo tiempo propone la teoría feminista como una vía para trascender el binarismo que permea nuestras identidades. En este sentido plantea cómo las “nuevas magisterialistas feministas pondrán en crisis la idea cerebro-centrada de la mente humana. Incorporando la noción de mente corporizada harán una interpretación fenomenológica para afirmar que la mente es nuestro cuerpo en el mundo y su relación con el entorno.”⁶⁷⁰ Pensar hoy día en la división binaria de género, asociada además al binarismo del cerebro, con un argumento fisiologista va en contracorriente de las demandas históricas del feminismo y de los movimientos de identidades diversas que los acompañan. Es claro que esta visión dicotómica, trasladada a lo cultural y las identidades de género, resulta completamente anacrónica, en vista de las actuales teorías del género, filosofías feministas y enfoques de interseccionalidad.

Tanto el sensualismo como esta suerte de explicación fisiológica del dibujo nos parecen hoy completamente desfasados de las preocupaciones contemporáneas del arte y de las nuevas

⁶⁷⁰ Lu Ciccía, *La invención de los sexos*. México: Siglo XXI Editores, 2022. p. 30.

generaciones. Han generado también conflictos con nuestra población estudiantil que hoy día es mayoritariamente femenina, porque se hace referencia explícita y constante a la sensualidad como una parte intrínseca de la enseñanza.

En cambio, los planteamientos que propone Juan Acha, con su pregunta por lo social, lo comunitario, el impacto en el entorno colectivo, los márgenes existentes entre cuánto nos determina el sistema cultural y cuánto podemos desplazarlo/transformarlo, son todos asuntos de gran vigencia para las sensibilidades contemporáneas, para les jóvenes, para nuestras alumnas feministas.

Es así que, desde mi perspectiva, la propuesta de Acha se nos presenta aún compleja, rica, fértil y llena de posibilidades de desarrollo. Los planteamientos de Juan Acha nos abren una vía para recuperar lo social, el contexto, la postura política. Todos ellos, asuntos que han sido de interés para nuestras alumnas. El feminismo en la FAD ha tomado el dibujo como estrategia, materializando sus ideas en fanzines, carteles, stickers y otros productos gráficos (fig. 62). Las estudiantas han apostado por un dibujo que realizan en comunidad, en compañía y con afecto.

Estoy convencida que para fomentar el desarrollo de la FAD como institución educativa, es indispensable reconocer los distintos discursos que permean las prácticas docentes. En lo que respecta al dibujo, es necesario reconocer que hay discursos docentes que enfatizan el sentido del tacto, la acción, la experiencia, el individuo, el sentido de lo natural. Todo ello refiere un individualismo y un pragmatismo que hemos derivado de inicios del siglo XX. Pero también, en nuestra historia como institución, hay otros discursos. Contamos con el enfoque sociológico y marxista de Juan Acha, que ubica al artista como parte de un sistema social, el cual debe reconocer y trascender. También tenemos la apuesta del movimiento estudiantil de 1976-1979, y su afán por demandar una enseñanza del arte que diera igual validez tanto a la teoría del arte como al oficio y la

disciplina del taller. Reitero aquí mi interés por reconocer el carácter relacional de estos discursos,⁶⁷¹ identificando así la complejidad en que deriva nuestra realidad cotidiana como docentes en la FAD.

Considero viable que el reconocimiento de estos discursos que interactúan entre sí, permita sentar bases que acoadyuven a la integración de una identidad académica, tan maltrecha desde la década de 1970, como lo señalaron los estudiantes de entonces. Estos discursos pueden reconocerse como vertientes de desarrollo institucional, a partir de su potencial vinculación. Me parece que vertientes como el pragmatismo, el sensualismo, el geometrismo, la visualidad, las neurociencias, el realismo-social, son en sí mismas insuficientes para establecer la guía institucional que requiere la FAD. Sin embargo, en tanto vertientes son potencialmente vinculables y tienen un potencial de integración. Pienso también, como propone Juan Acha, que es momento de superar el modelo de “ruptura” y de imposición, procesos en los que se generan bandos opuestos, polarizados, que se disputan los territorios, los presupuestos, la autoridad. En cambio, reconocer las vertientes, rastrear sus antecedentes, destacar sus efectos, permite asimismo proponer su vinculación para integrar una identidad académica que permita la colaboración entre pares y, de este modo, un desarrollo institucional conjunto.

Es posible que a lo largo de la investigación se haya traslucido una postura personal en torno a la enseñanza del arte y, en particular, del dibujo. Considero el arte una necesidad cultural genuina, no en términos del placer estético que nos concede, sino por su capacidad para recomponer nuestra sensibilidad y desplazar nuestra cultura. Hoy día, en que nos enfrentamos a la urgente necesidad de transformar nuestra forma de pensar el mundo, en que necesitamos desplazar la visión patriarcal, antropocéntrica, consumista, individualista y voraz, estoy convencida que los caminos posibles nos

⁶⁷¹ Buenfil Burgos (2005). p. 182. La cita original dice: “given the relational character of any discourse, no analysis is possible lacking the consideration of other discursive series contiguous to the one under scrutiny.”

los planteará el arte. Porque el arte es eso, el terreno de lo posible.⁶⁷² Es por ello que he destacado tanto la idea de una *función social* del arte, cuya genealogía y referencias habría de dilucidar también. Nuestras alumnas nos exigen hoy una enseñanza feminista, diversa, que reconozca sus contextos económicos y culturales, que recupere cuestiones afectivas y comunitarias. Creo que aún tenemos que inventarnos esa enseñanza.

En esta investigación he destacado dos teorías del dibujo desarrolladas en nuestra facultad. Por un lado, la idea de una manera natural de dibujar que se traduce a una enseñanza basada en el pragmatismo norteamericano, que destaca al individuo y sus sensaciones, reconociendo la experiencia como asunto central. Por otro lado, la existencia de un sistema de producción cultural, modelo desarrollado por Juan Acha para reflexionar el fenómeno artístico en su complejidad y aplicado al campo del dibujo en su escrito póstumo. El hecho de que yo hable de estas dos teorías, y de algún modo las sitúe una al lado de la otra, al menos en el título de la investigación, no significa que en la realidad estas dos teorías se encuentren igualmente identificadas y difundidas tanto dentro como fuera de nuestra institución. Más bien sucede que la visión táctil y sensorial de Nicolaidis es muy socorrida por estudiantes y docentes, en general, asumiendo justamente que se trata de una *manera natural*, por lo que no se requiere referir a quienes la desarrollaron ni el contexto en el que se implementó inicialmente. En cambio, la teoría de Acha, aplicada al dibujo, se encuentra, desde mi perspectiva, prácticamente ignorada en la FAD.

El que yo me haya concentrado en estas dos visiones, y que las considere auténticas teorías del dibujo, evidencia la postura que he mantenido a lo largo de esta tesis. Sin duda, existen y han existido en la hoy FAD muchas otras maneras de entender la enseñanza del dibujo, además de las

⁶⁷² F. Quesada, “De lo posible”. Texto del catálogo de la exposición de Salvador Herrera y Aureliano Sánchez (El equipo de lo posible), *La escisión y la pintura. El estado de la forma*. México: El Seminario de Cultura Mexicana, 2001. p. 1. (Exposición presentada del 4 al 23 de septiembre de 2001)

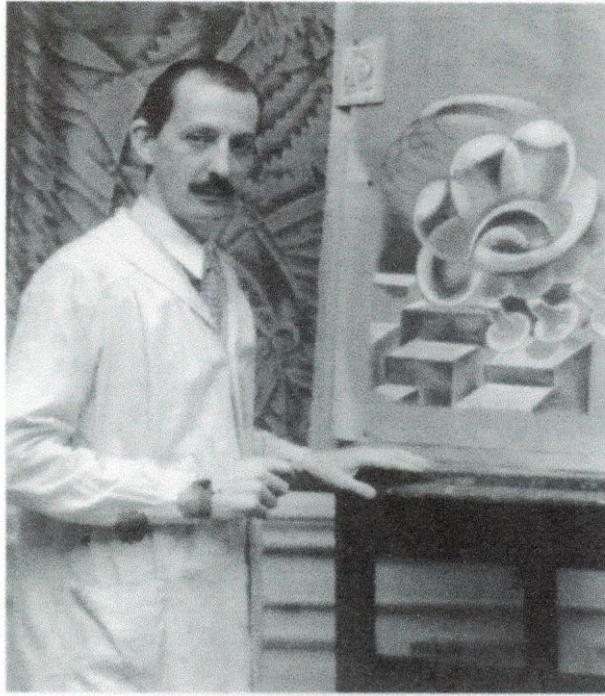
que yo refiero aquí. Si son o no teorías, sería otro debate. Sin embargo, claramente podemos reconocer que a lo largo de la historia de la FAD ha sido evidente la incorporación de diversos enfoques en la enseñanza del dibujo. Desde la Academia, pasando por la Bauhaus, la propuesta de Kimon Nicolaidis, el método de Betty Edwards, las interpretaciones propias de Gilberto Aceves Navarro, hasta la propuesta modelística de Juan Acha.

Contrario al hábito de reunir una serie de ejercicios o prácticas, y reflexionar en torno a ellos, a lo largo de esta investigación he procurado prestar atención a los discursos detrás de nuestras prácticas. Me he alejado así de la enunciación de ejercicios o sugerencias sobre cómo enseñar a nuestras estudiantes. No significa que no considere relevante esta condición práctica del arte,⁶⁷³ sino simplemente encuentro que la facultad se encuentra ayuna de estas genealogías o historiografías en torno a nuestros propios discursos.

Sirva esta investigación como una aportación para situar la enseñanza práctica del dibujo en un contexto académico amplio, pero concreto, con personalidades específicas y consecuencias registrables, que nos permitan saber cuáles son los ingredientes de nuestro presente pedagógico. Quizás sean estas páginas una suerte de prolegómenos para reflexionar de otro modo la enseñanza del arte, y en particular, del dibujo, reconociendo que existe una complejidad de factores culturales, vivenciales y circunstanciales que coexisten en este universo que es el de enfrentarse cotidianamente a la acción de dibujar y compartirla con nuestras estudiantes.

⁶⁷³ F. Quesada, “El pensar práctico del arte”. Conferencia presentada dentro del ciclo *Educación en artes y diseño: procesos y perspectivas*. México: UNAM-ENAP, 16 de octubre de 2013.

Ilustraciones



Kimon Nicolaïdes. Mamie Harmon Papers Relating to Kimon Nicolaïdes, Archives of American Art, Smithsonian Institution.

Fig. 1. *Kimon Nicolaïdes frente a una obra en proceso*. Fotografía en el archivo de Mamie Harmon. *Archives of American Art*, Smithsonian Institution

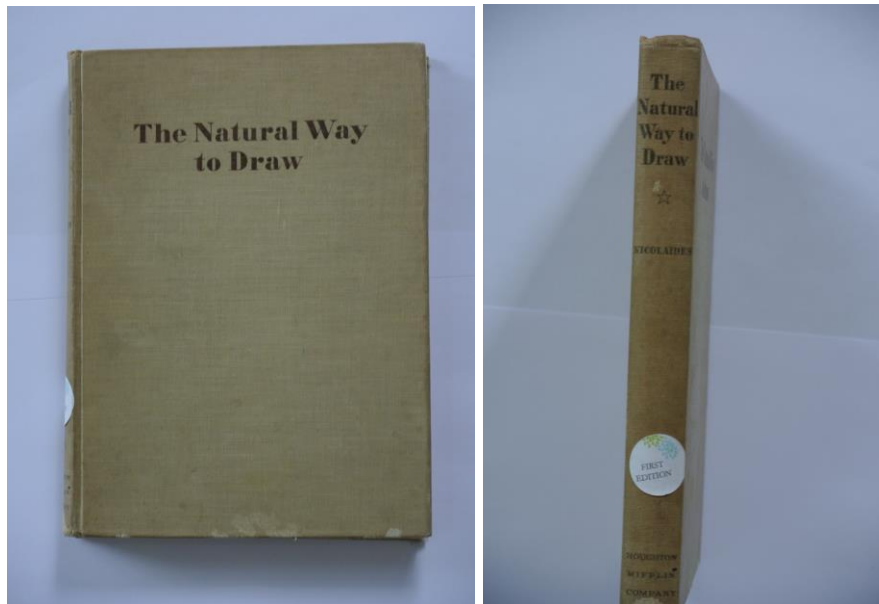


Fig. 2. Kimon Nicolaïdes. *The Natural Way to Draw*, 1st Edition, 1941.

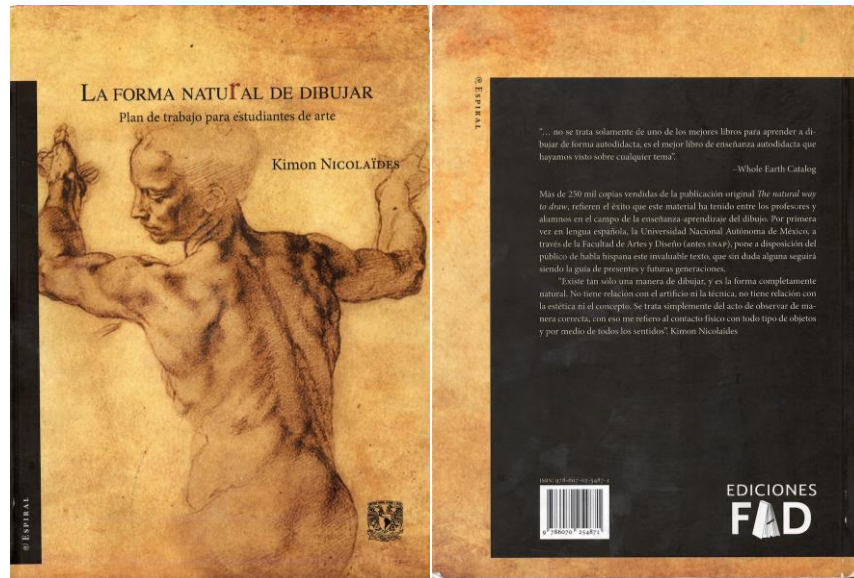


Fig. 3. Kimon Nicolaïdes *La forma natural de dibujar*. México, FAD UNAM, 2014 (1ª edición español).

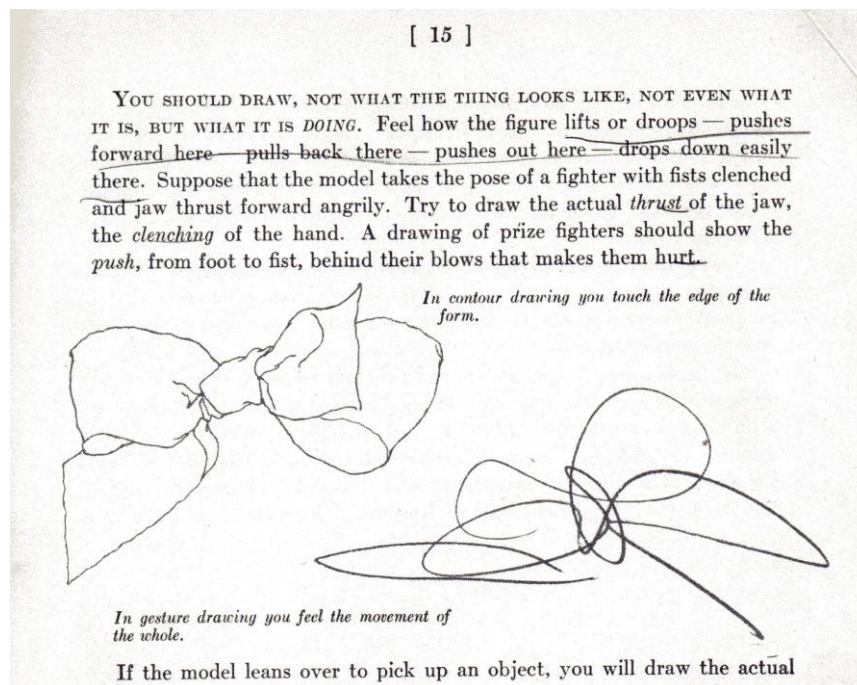


Fig. 4. Kimon Nicolaïdes, *Dibujo de contorno y dibujo de gesto*.

Ilustración del libro *The Natural Way to Draw* (1941). p.15.

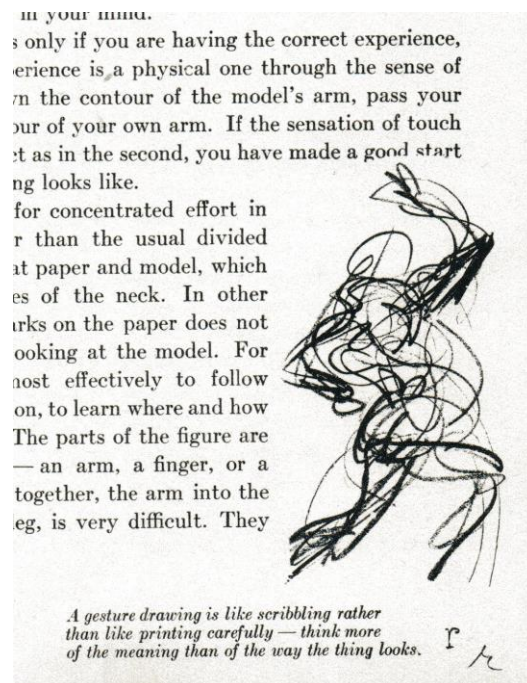


Fig. 5. Kimon Nicolaides, *Dibujo de gesto*, Publicado en el libro *The Natural Way to Draw* (1941). p.19.



Fig. 6. *Clase de dibujo d figura humana femenina para mujeres*, La Liga de Estudiantes de Arte de Nueva York, ca. 1905. Tomado de Landgren, 1940.

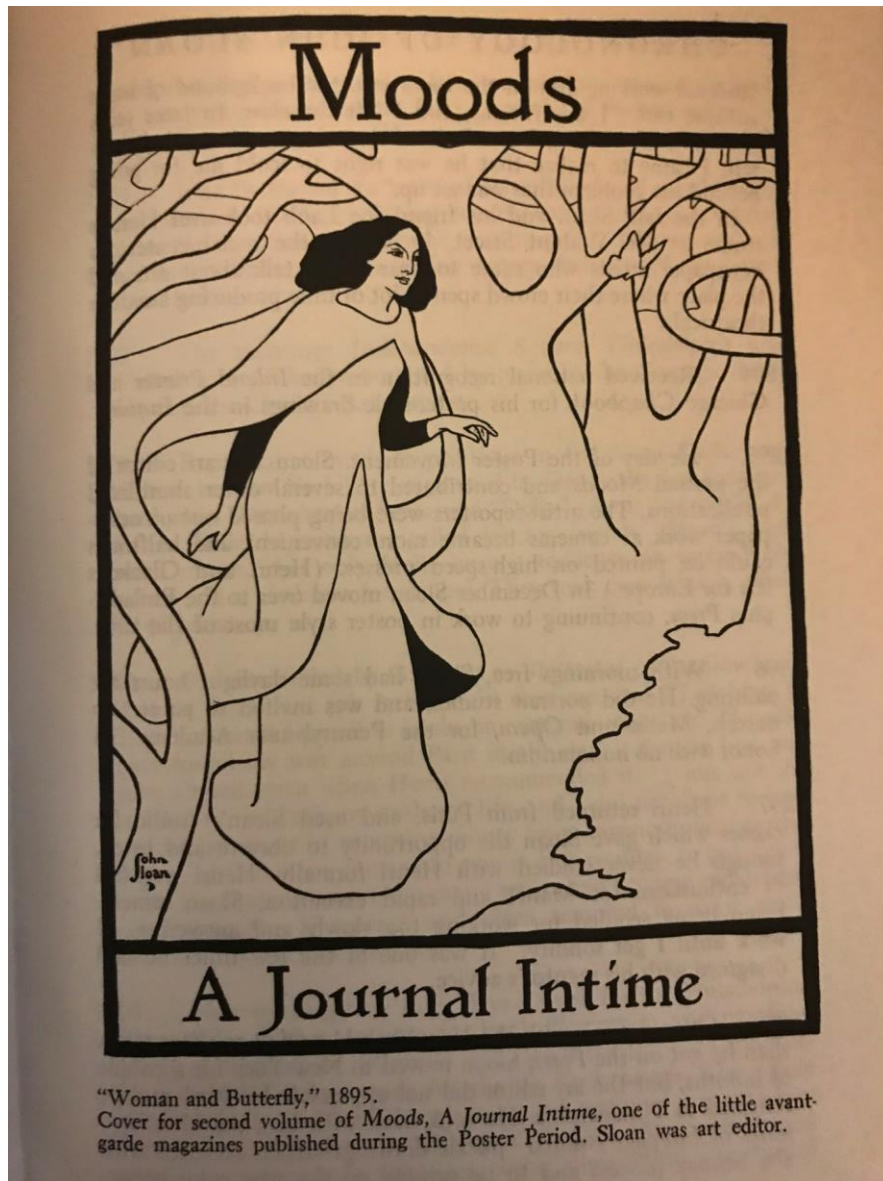


Fig. 7. John Sloan. *Woman and Butterfly*, 1895. Ilustración para revista.
Tomado de John Sloan, *op. cit.*, p. XV.



Fig. 8. John Sloan, *Hell Hole*, 1917, grabado en metal
Tomado de John Sloan (1977), p. XXXIII.



Fig. 9. Marius de Zayas, *Doly Roszcika*, ca. 1900, tinta sobre papel.



Fig. 10. Marius de Zayas, *Alfred Stieglitz*, 1909, carboncillo sobre papel.

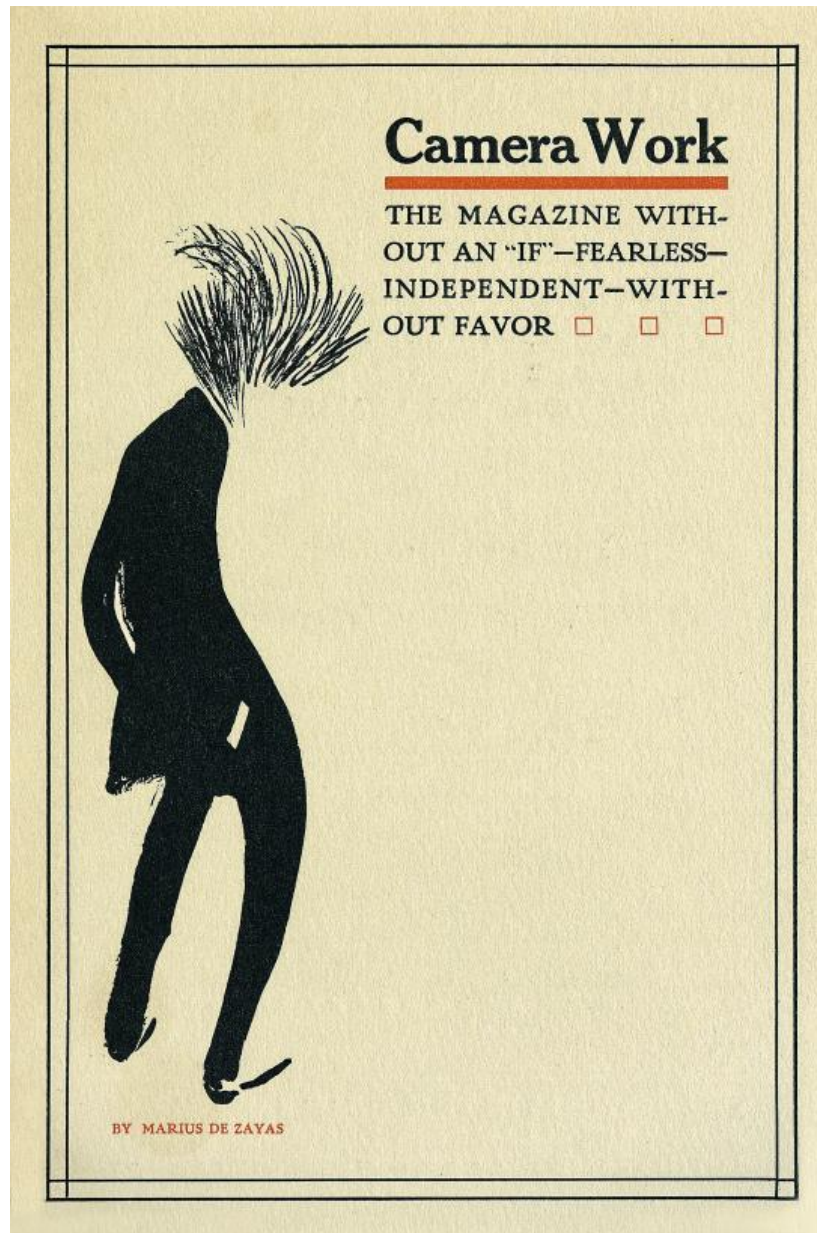


Fig. 11. Marius de Zayas, *Caricatura de Alfred Stieglitz*, 1910. Publicada en la portada de la revista *Camera Work*, abril 1910.



Fig. 12. Marius de Zayas, *291 Throws Back its Forelock*, 1915.
Portada del primer número de la revista 291, marzo 1915.



Fig. 13. Anuncio de la exposición de pinturas de Diego M. Rivera y Arte mexicano previo a la conquista. *New York Time Magazine*, 15 oct, 1916. Tomado de Laura Moure Cecchini *op cit.*

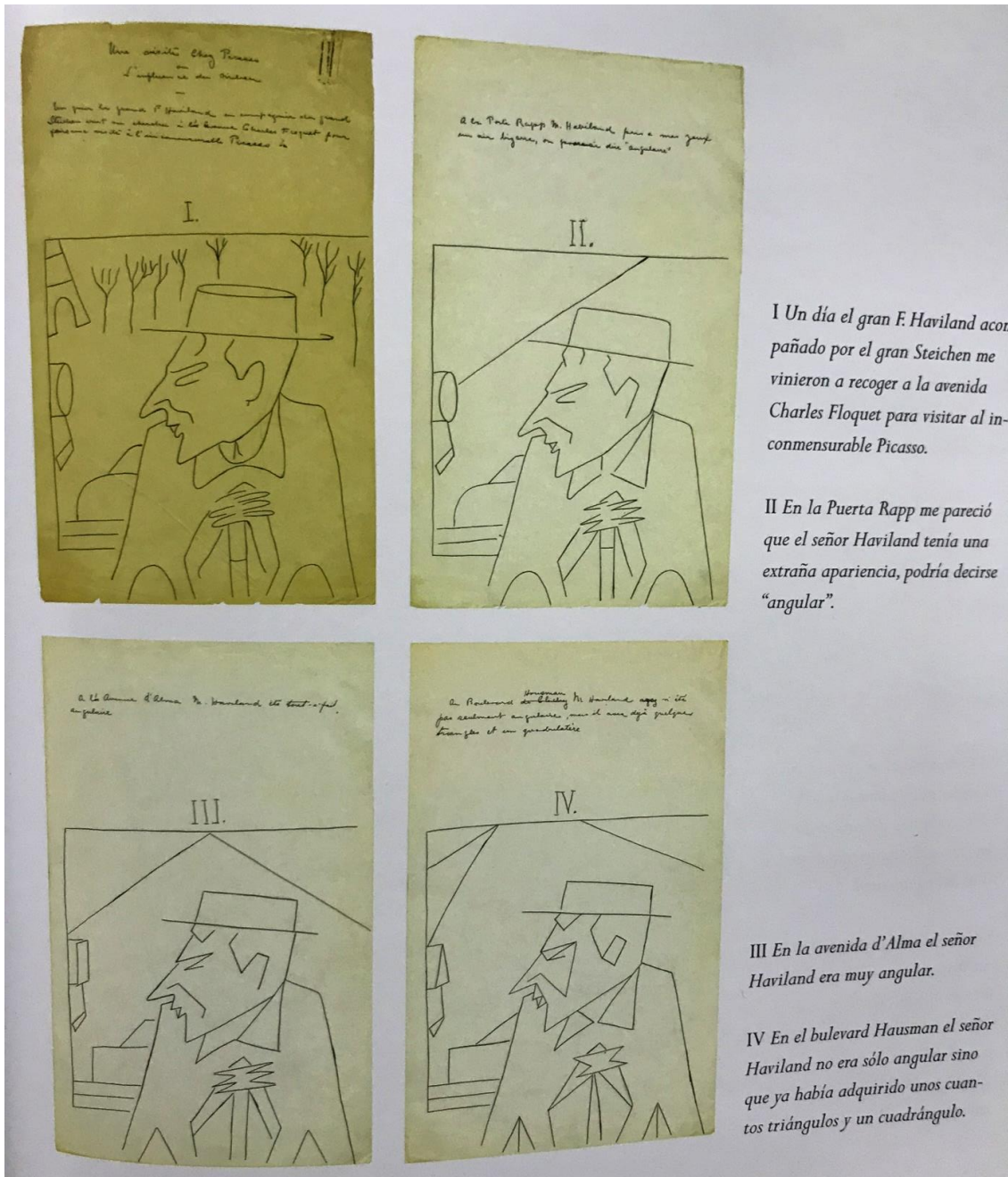


Fig. 14. Marius de Zayas. *Caricatura de Paul Haviland en su visita al taller de Pablo Picasso, ca. 1911.*

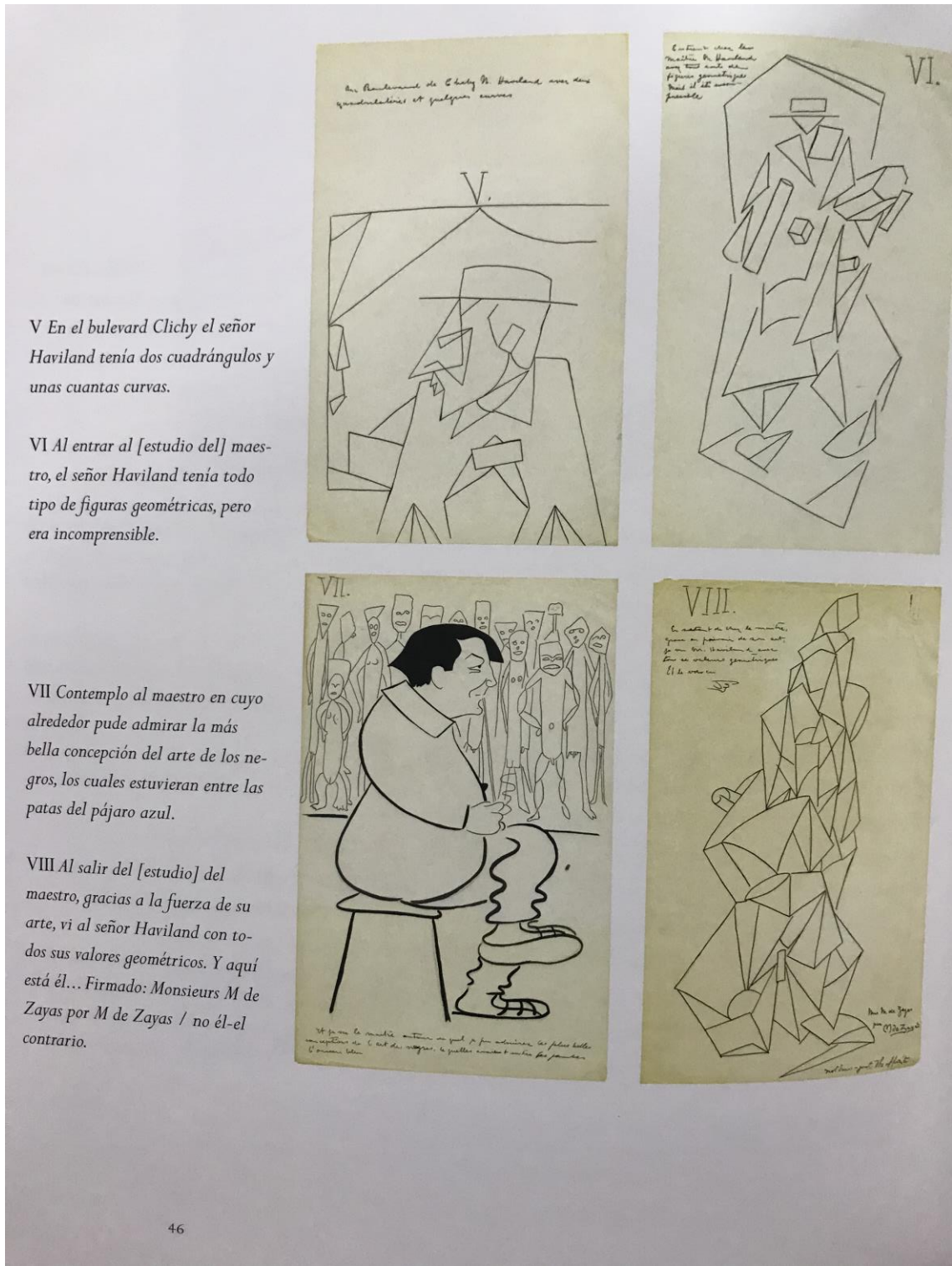
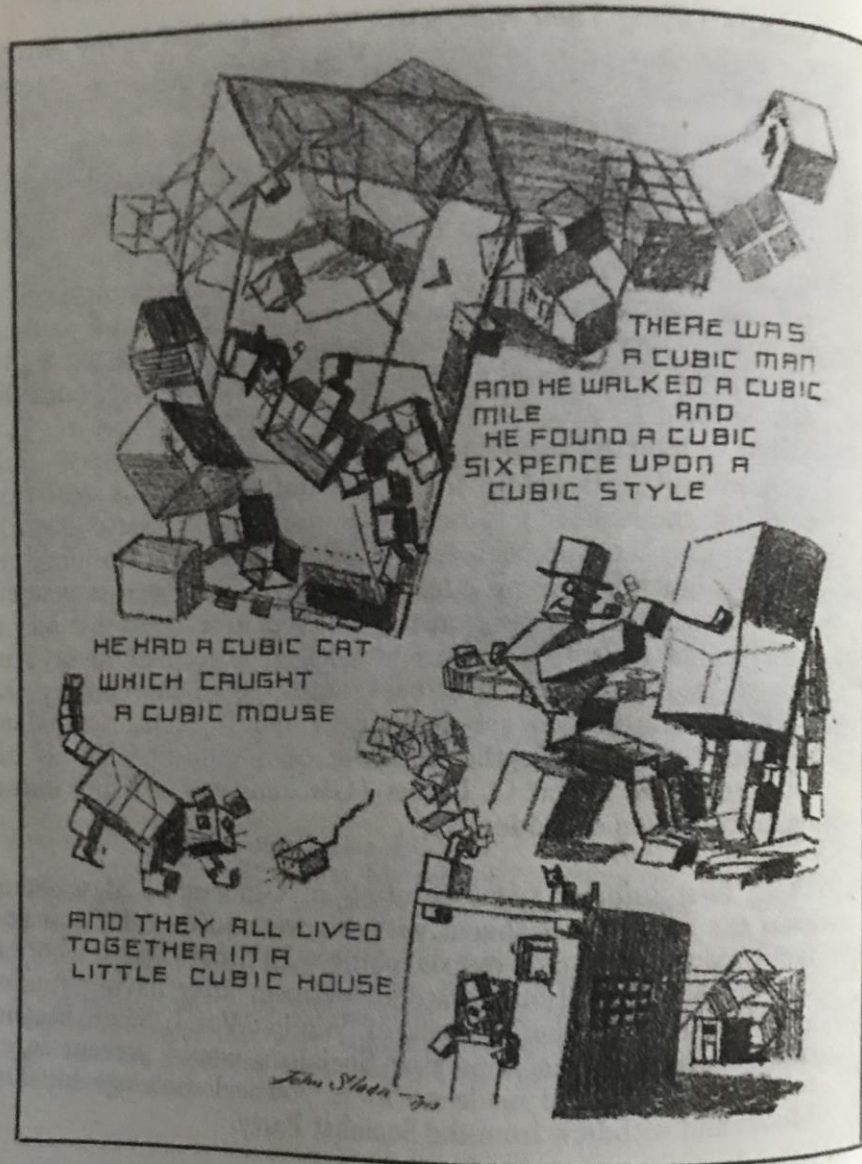


Fig. 15. Marius de Zayas. *Caricatura de Paul Haviland*, ca. 1911.



"The Cubic Man." 1913.

Drawing, black chalk. Published in *The Masses*, April 1913.

Sloan was a member of the organization that put on the Armory Show and served on the hanging committee. He assimilated a great deal from that great exhibition of modern work by Cézanne, Picasso, and others. Marcel Duchamp's cubist abstraction of a woman walking downstairs was the most exciting feature of the show, the center of critical controversies. Sloan could not resist the opportunity to draw a parody to illustrate his humorous verse.

Fig. 16. John Sloan, *The Cubic Man*, 1913.



Fig. 17. Artículo publicado en *The Art News*. Nueva York, sábado 10 de noviembre 1932.



Fig. 18. Kimon Nicolaides (1892-1938), *Two Heads*, 1920s
Pen and ink, and graphite pencil on paper (recto) Fabricated chalk on paper (verso), 21 X 17.8 cm
Obra en el Whitney Museum of American Art.

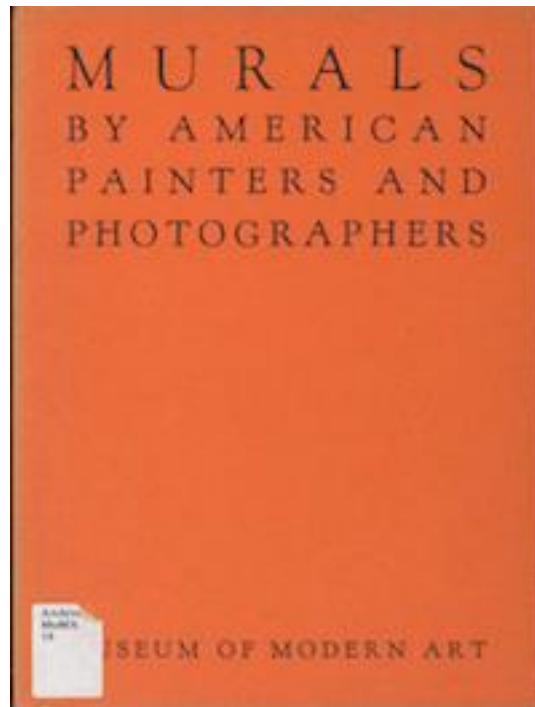


Fig. 19. Portada del catálogo de la exposición *Murals by American Painters and Photographers*.

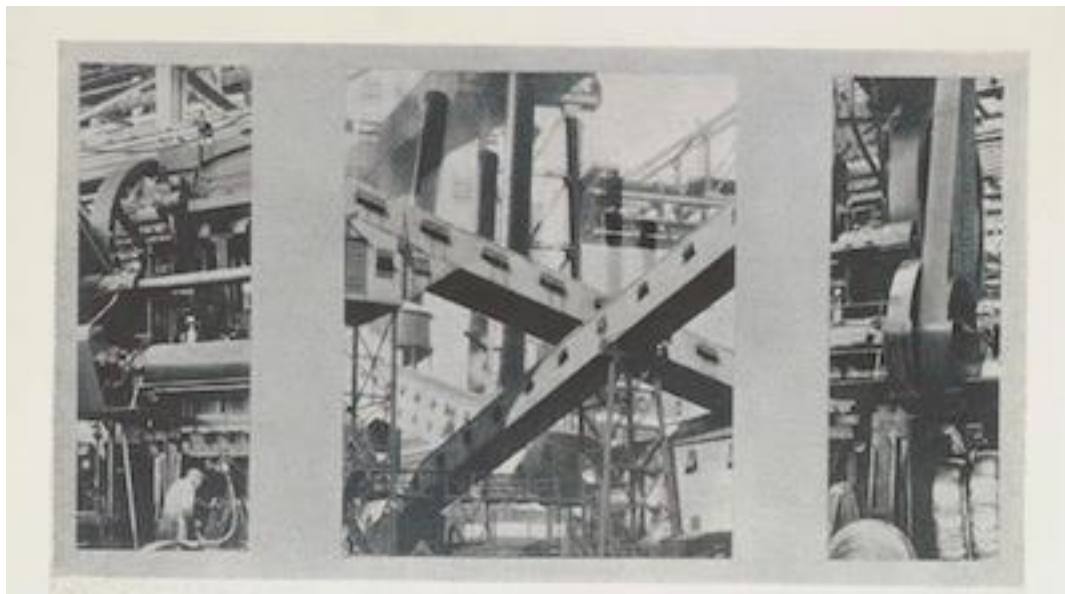


Fig. 20. Charles Sheeler, *Industry*, 1932, fotomural. Tomado de *Murals by American Painters and Photographers*. p. 59.

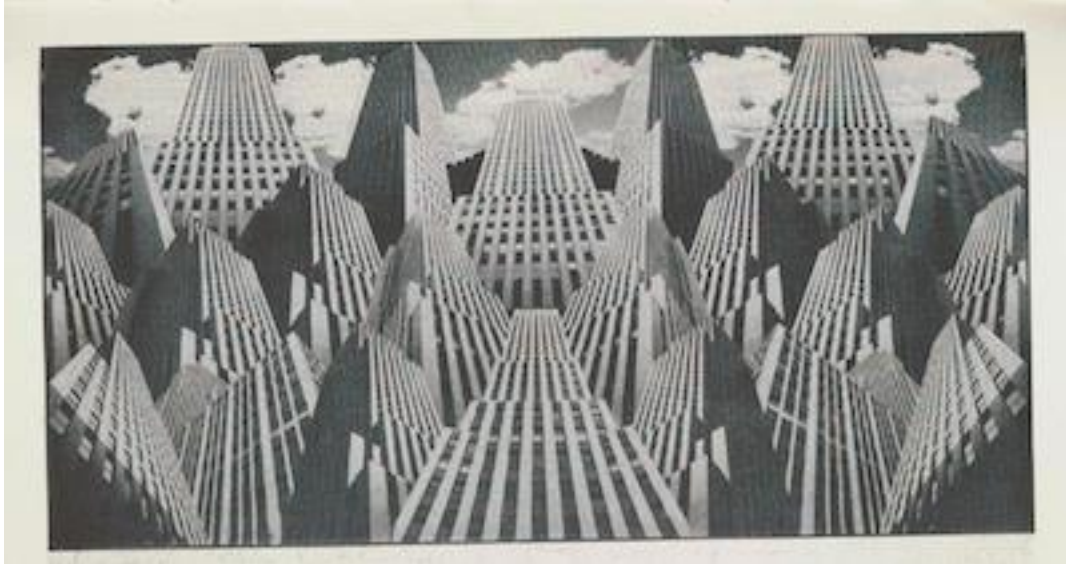
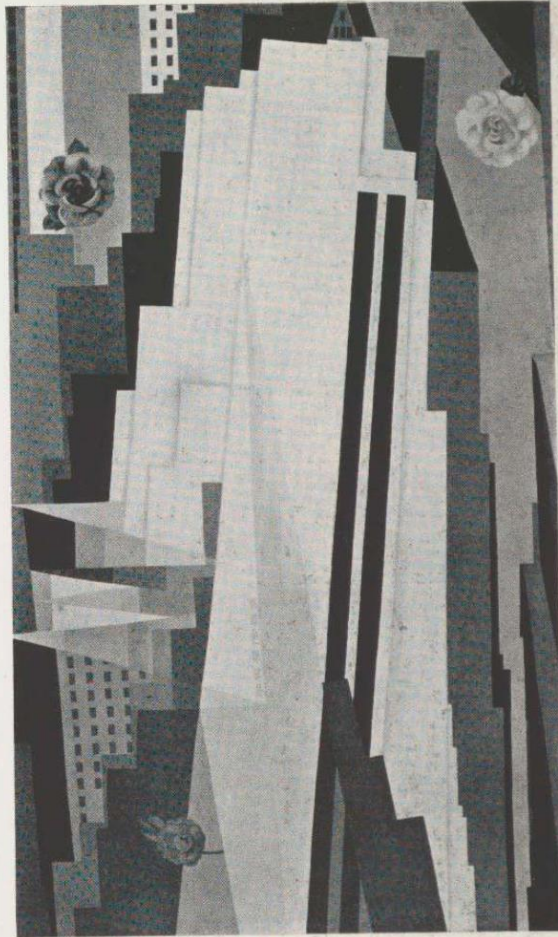


Fig. 21. Thurman Rotan, *Skyscrapers*, 1932, fotomural. Tomado de *Murals by American Painters and Photographers*, p. 58.

O'KEEFFE

Georgia O'Keeffe, painter. Born in Sun Prairie, Wisconsin, 1887. Studied in the Chicago Art Institute under John Vanderpoel; later at the Art Students' League, New York, under Cox, Chase, and Mora. Yearly one-man exhibitions at Alfred Stieglitz' Gallery. Represented in the permanent collection of the Brooklyn Museum, The Barnes Foundation, the Whitney Museum of American Art, and the Phillips Memorial Gallery, Washington.



Large panel (illustrated at right)
based on central section of Study

Study for three-part composition (below)
Manhattan

Medium: Oil on canvas.

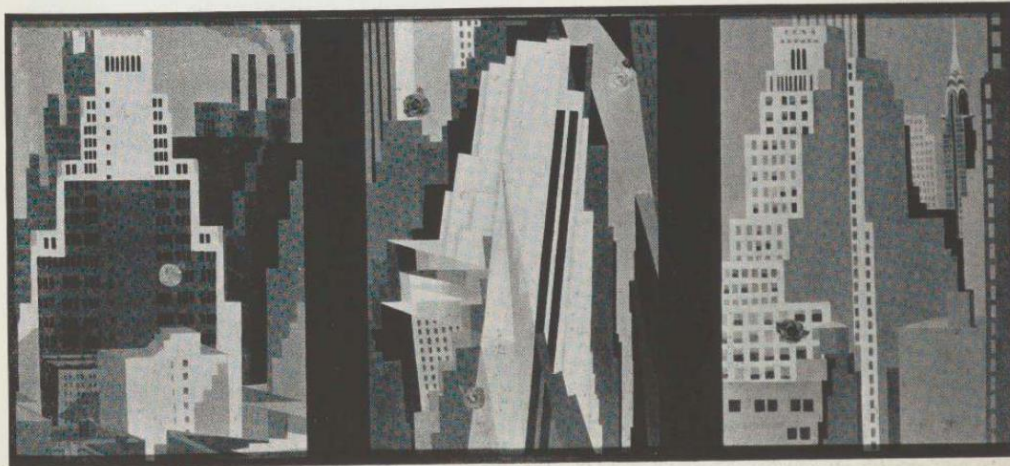
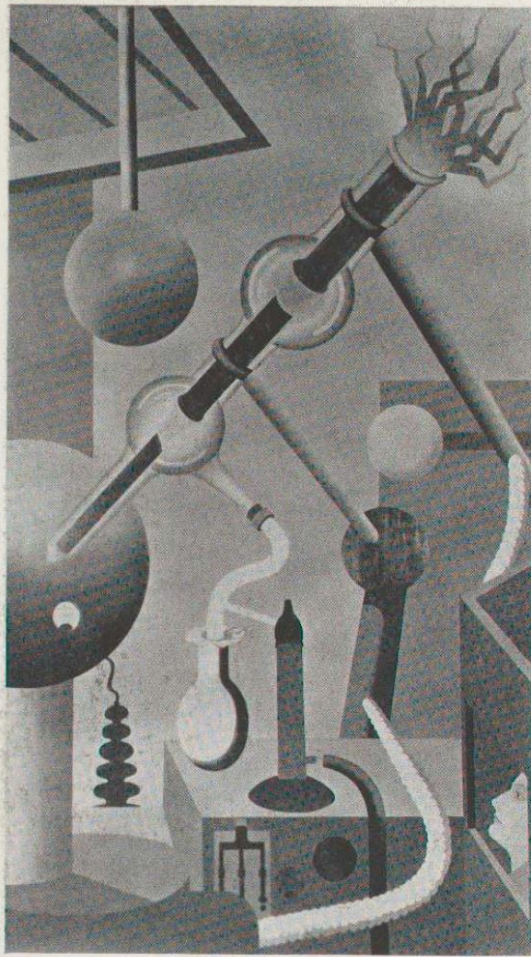


Fig. 22. Georgia O'Keeffe. *Manhattan*, 1932, óleo sobre tela. Tomado de *Murals...* p. 42.



BILLINGS

Henry Billings, painter and mural decorator. Born, New York City, 1901. Studied, Art Students' League, 1918-20. First one-man show at the Daniel Gallery, 1928. Exhibition of sample murals in relief and metal, Squibb Building, New York, 1932. Represented in the Gallery of Living Art, New York University, and the Whitney Museum of American Art.

Large panel (illustrated at left)

Electrical Research
based on central section of Study

Study for three-part composition (below)

Electricity in Modern Life

left: Source of Electrical Power
center: Electrical Research
right: Electrical Amusements, particularly Television

Medium: Oil paint and metal leaf upon prepared wood.

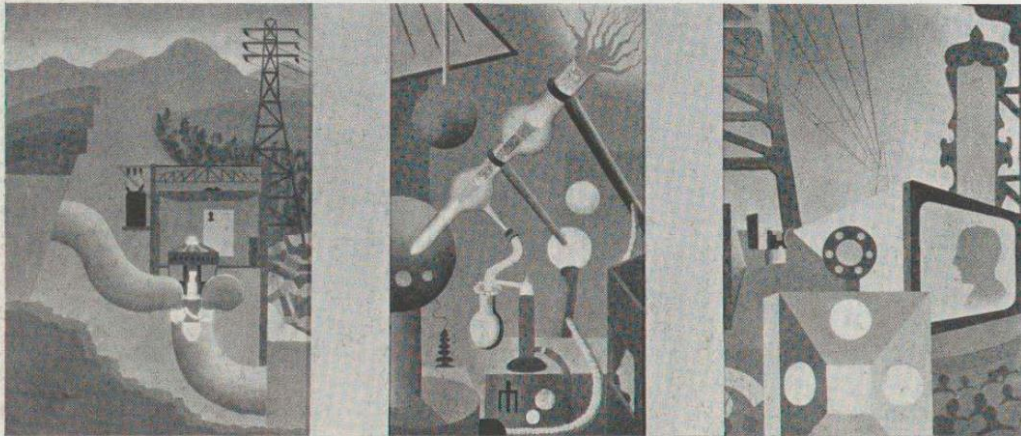
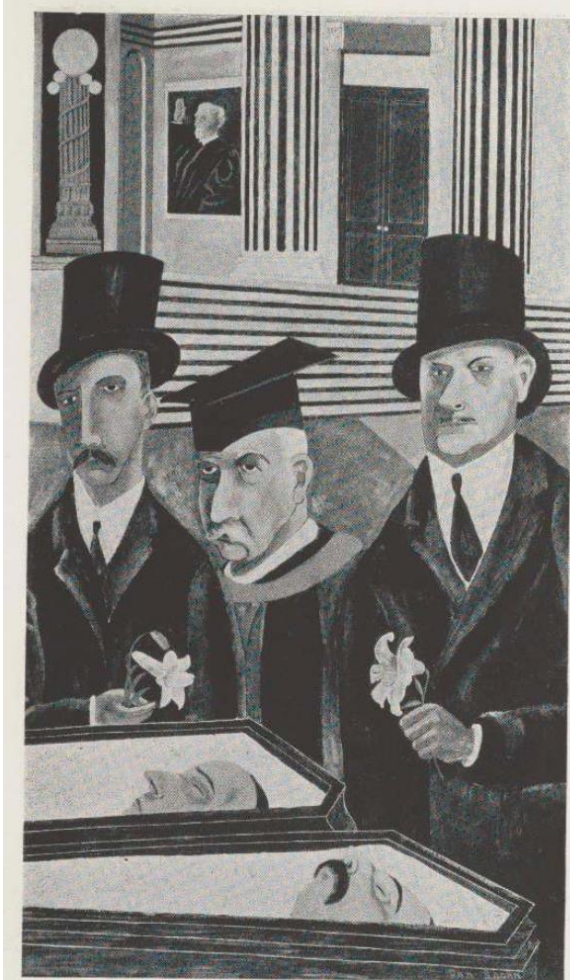


Fig. 23. Henry Billings. *Electricity in Modern Life*, 1932. Óleo y hoja de metal sobre madera.
Tomado de *Murals...* p. 21.



SHAHN

Ben Shahn, painter and lithographer. Born in Russia, 1898. Apprenticeship as a lithographer, 1913-17. Academic education at New York University and the College of the City of New York. Studied at the National Academy of Design, 1925, '28-'29. One-man exhibitions at the Downtown Gallery, 1930, '32.

Large panel (illustrated at left)
based on right-hand section of *Study*

Study for three part composition (below)
The Passion of Sacco and Vanzetti

Medium: emulsion of oil and tempera on canvas sized with gesso and mounted on pressed wood



Fig. 24. Ben Shahn. *The Passion of Sacco and Vanzetti*, 1932. Óleo y tempera sobre lienzo montado en madera.
Tomado de *Murals...* p. 45.



MARSH

Reginald Marsh, painter, etcher and illustrator. Born in Paris, 1898, of American parents, Educated at Lawrenceville School, 1926, and Yale University, 1920. Studied painting with Kenneth Hayes Miller, 1927-28. One-man shows at Frank Rehn Galleries, 1931, '32. Represented in the permanent collections of the Whitney Museum of American Art, the Metropolitan Museum of Art, etc.

Large panel (illustrated at left)
based on right-hand section of *Study*

Study for three-part composition (below)
Post-War America

Medium: Tempera on composition board.

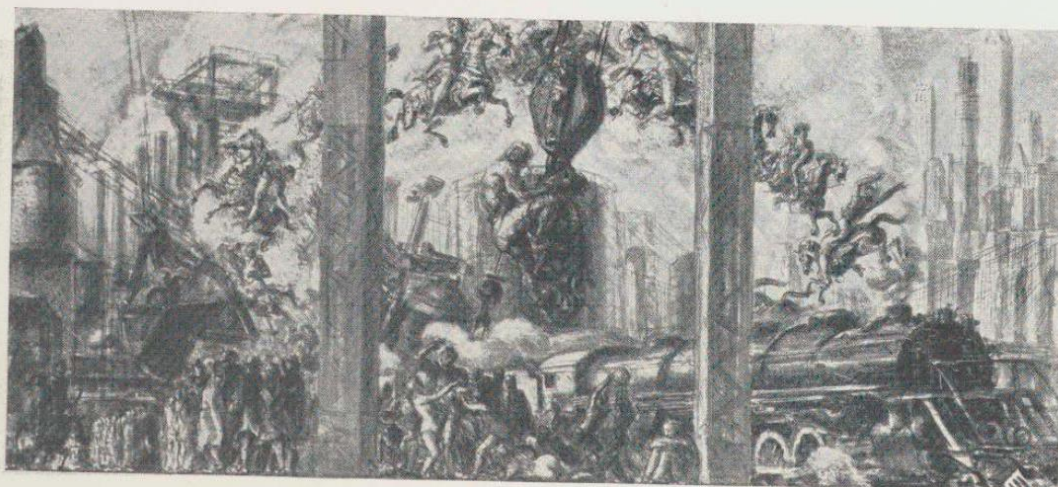


Fig. 25. Reginald Marsh. *Post-War America*, 1932. Tempera sobre cartón.
Tomado de *Murals...* p. 39.

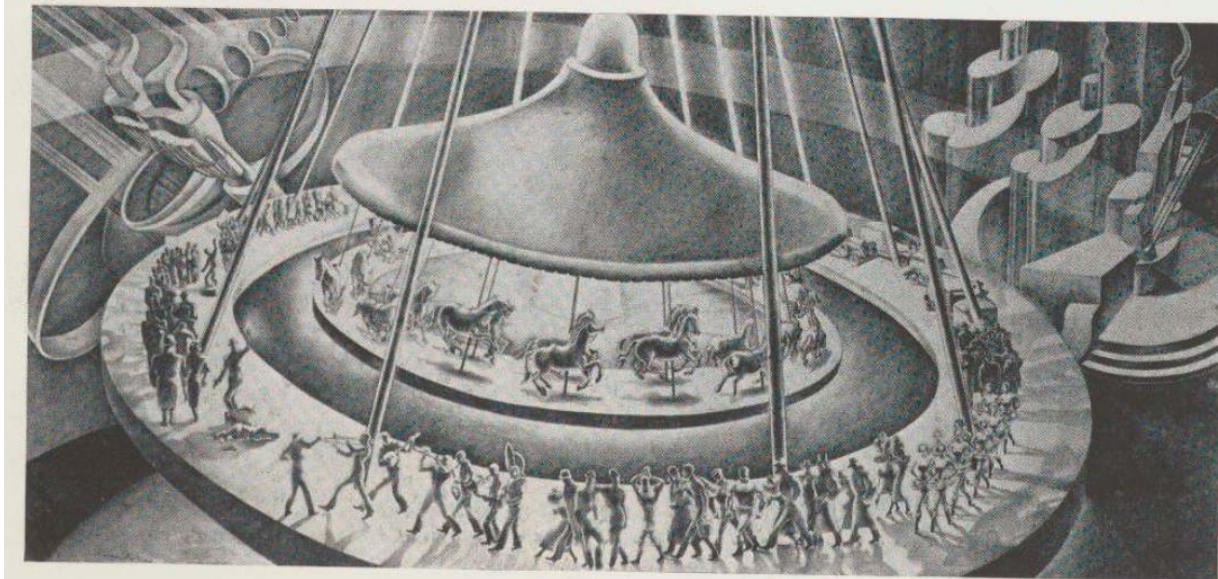


Fig. 26. Kimon Nicolaides. *Manhattan Merry Go-Round (Mural)*, 1932.
Esmalte de color sobre pintura en blanco y negro. Tomado de *Murals...* p. 41.

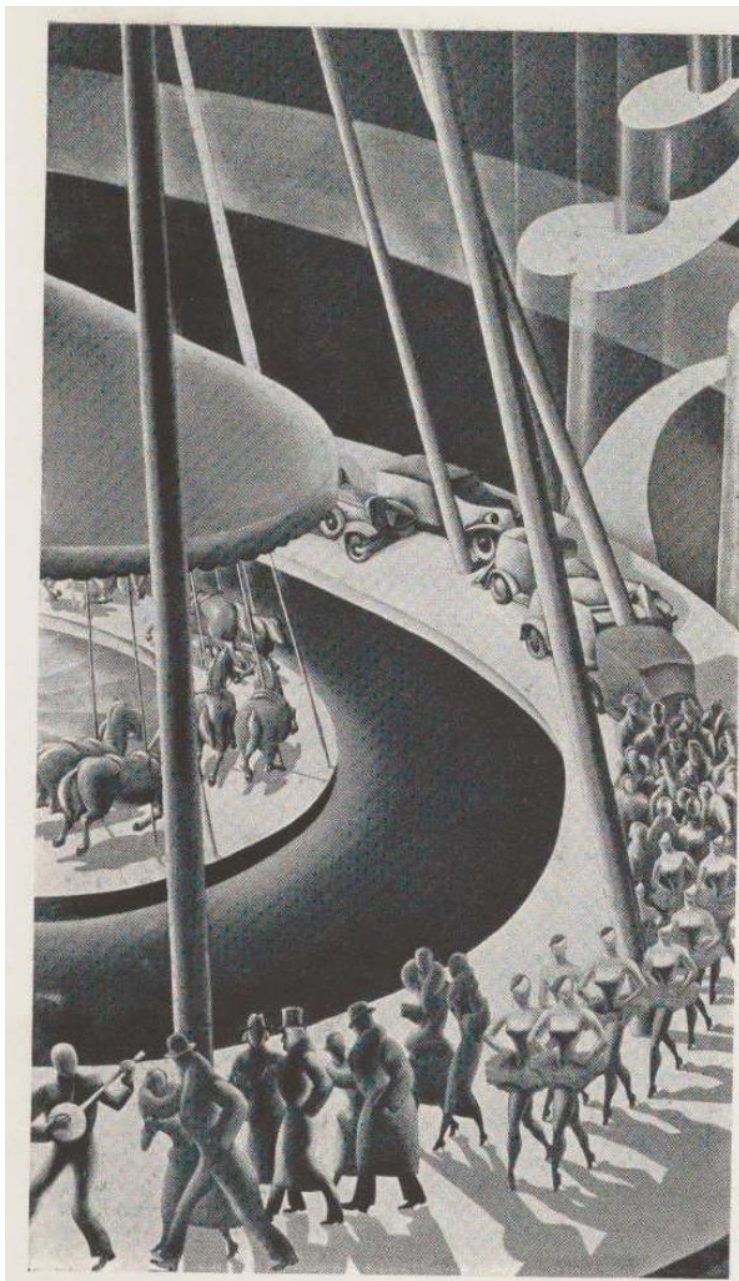


Fig. 27. Kimon Nicolaides *Manhattan Merry Go-Round (Mural)*, 1932.
Panel derecho a gran formato. Esmalte de color sobre pintura en blanco y negro. Tomado de *Murals...*, 41.



Fig. 28. Kimon Nicolaïdes, *Portrait of a woman*, s.f., pastel y graffito sobre papel, 26.6X19cm.

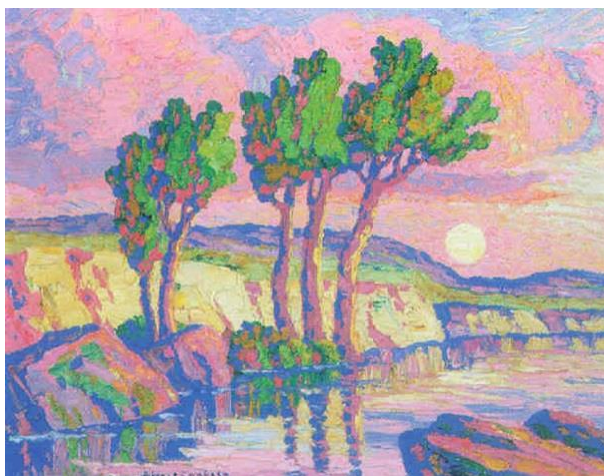


Fig. 29. Kimon Nicolaïdes, *Deco-figure*, s.f., acuarela sobre papel, 29.8 X 22.2cm.

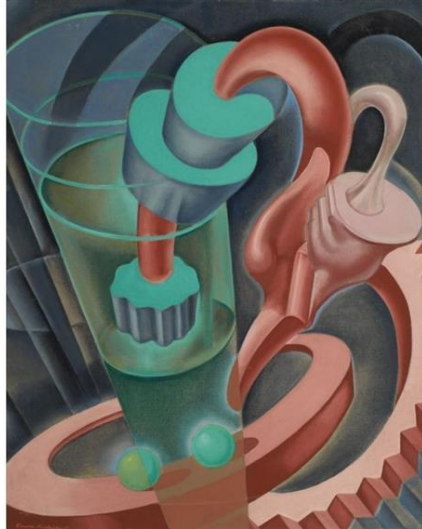


Fig. 30. Kimon Nicolaides, *Energy Manifestation #4*, 1937. Óleo sobre tela. 76.2X61cm.



Fig. 31. Kimon Nicolaides, *Energy Manifestation #8*, 1932-1933, óleo sobre tela, 120X89.5 cm.

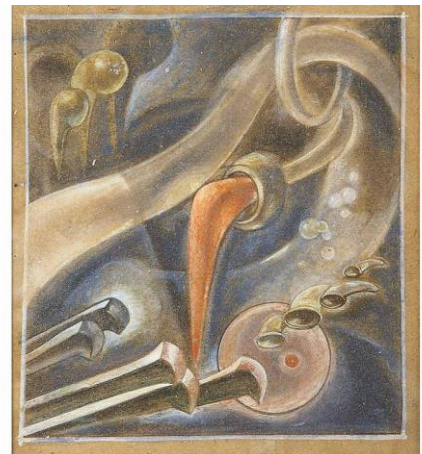


Fig. 32. Kimon Nicolaïdes, *Vortex*, 1937, óleo sobre papel montado sobre cartón, 22.9X14 cm.



Drawing by Kimon Nicolaïdes. Mamie Harmon Papers Relating to Kimon Nicolaïdes, Archives of American Art, Smithsonian Institution.

Fig. 33. Dibujo de Kimon Nicolaïdes en el archivo de Mamie Harmon. *Archives of American Art*, Smithsonian Institution.



Drawing by Kimon Nicolaïdes. Mamie Harmon Papers Relating to Kimon Nicolaïdes, Archives of American Art, Smithsonian Institution.

Fig. 34. Dibujo de Kimon Nicolaïdes en el archivo de Mamie Harmon. *Archives of American Art*, Smithsonian Institution.



Fig. 35. Kimon Nicolaides, *An analysis of Raphael's Alba Madonna in 'Light and Dark' (Exercise 49A) and of Titian's Diana and Callisto in 'Straight and Curved Lines' (Exercise 29C)*. Ilustración del libro *The Natural Way to Draw* (1941). p.182.



Fig. 36. Kimon Nicolaides, *Analyze some of your own quick compositions (Exercise 14) in straight and curved lines*. Ilustración del libro *The Natural Way to Draw* (1941). p. 205.

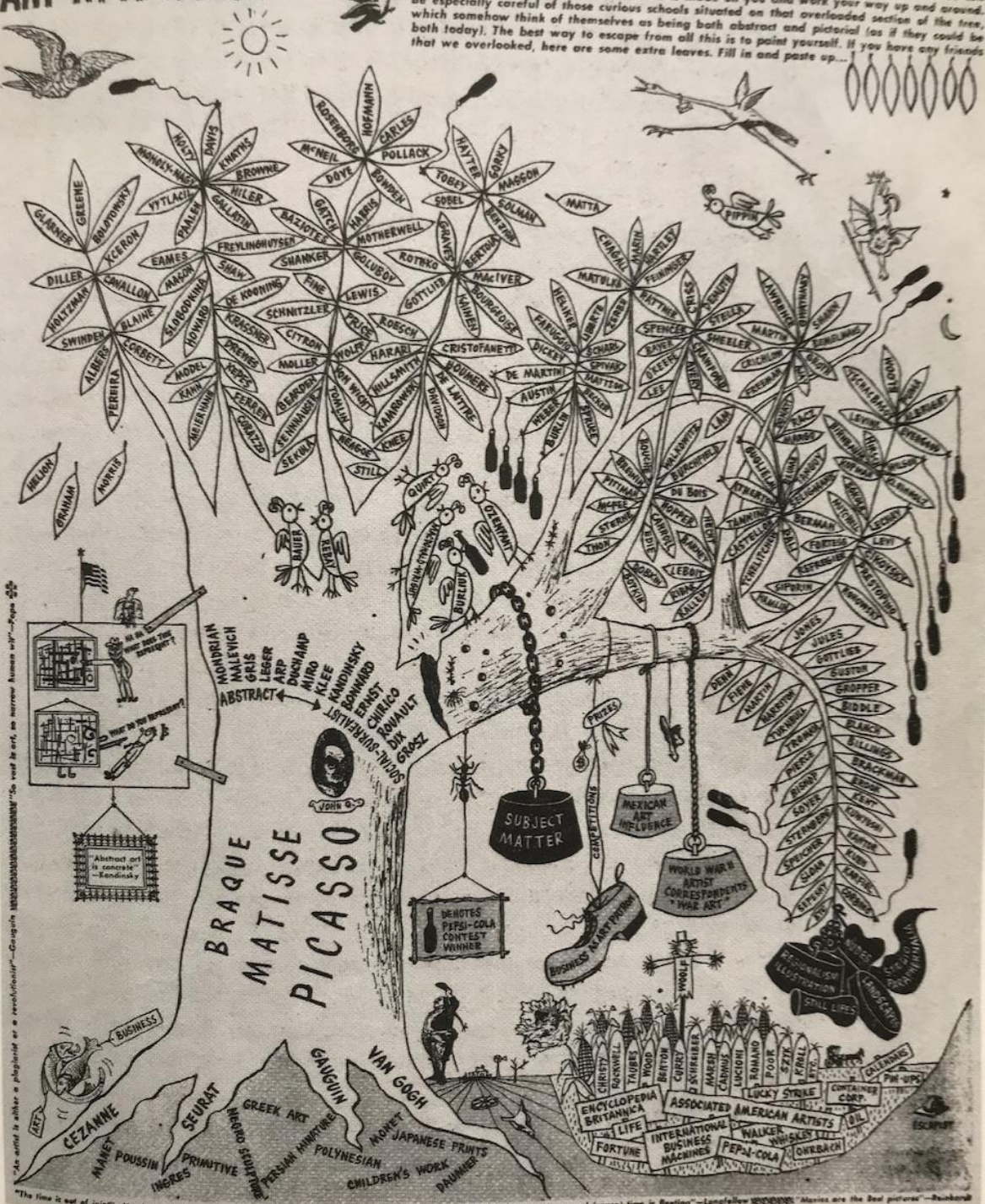


Fig. 37. Marius de Zayas. *Francis Picabia*, 1914.
Publicado en *Camera Work*. No. 46. Abril 1914.

HOW TO LOOK AT MODERN ART IN AMERICA

by Ad Reinhardt

Here's a guide to the galleries—the art world in a nutshell—a tree of contemporary art from pure (abstract) “paintings” (on your left) to pure (illustrative) “pictures” (down on your right). If you know what you like but don't know anything about art, you'll find the artists on the left hardest to understand, and the names on the right easiest and most familiar (famous). You can start in the cornfields, where no demand is made on you and work your way up and around. Be especially careful of those curious schools situated on that overloaded section of the tree, which somehow think of themselves as being both abstract and pictorial (as if they could be both today). The best way to escape from all this is to paint yourself. If you have any friends that we overlooked, here are some extra leaves. Fill in and paste up...



14 Ad Reinhardt, *Cómo mirar el arte moderno en América*, P. M., 2 de junio de 1946.

Fig. 38. . 38. Ad Reinhardt, *Cómo mirar el arte moderno en América*, P.M., publicado 2 de junio de 1946.



Fig. 39. Peter A. Juley & Son, *Retrato de Kimon Nicolaides trabajando*. Publicada al interior del libro Kimon Nicolaides, *The Natural Way to Draw*, (1941).

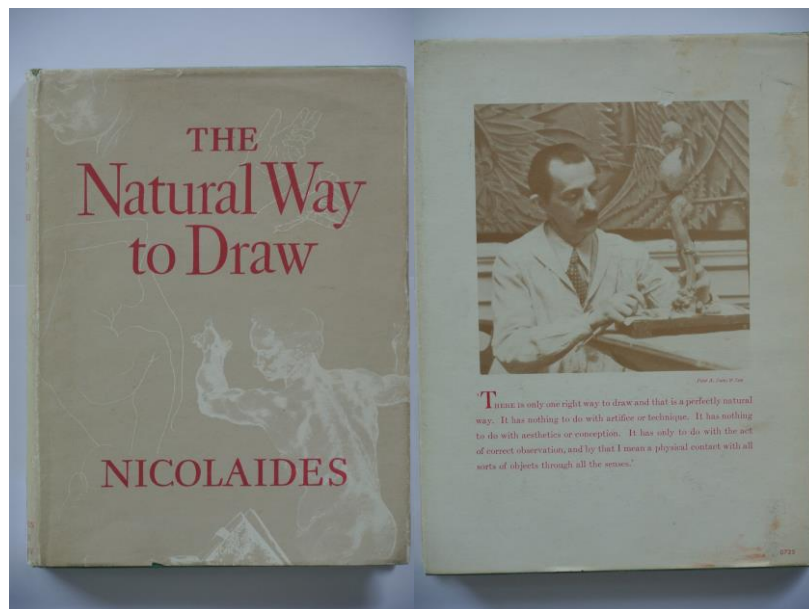


Fig. 40. Kimon Nicolaides, *The Natural Way to Draw*, 2nd edition, 1969.

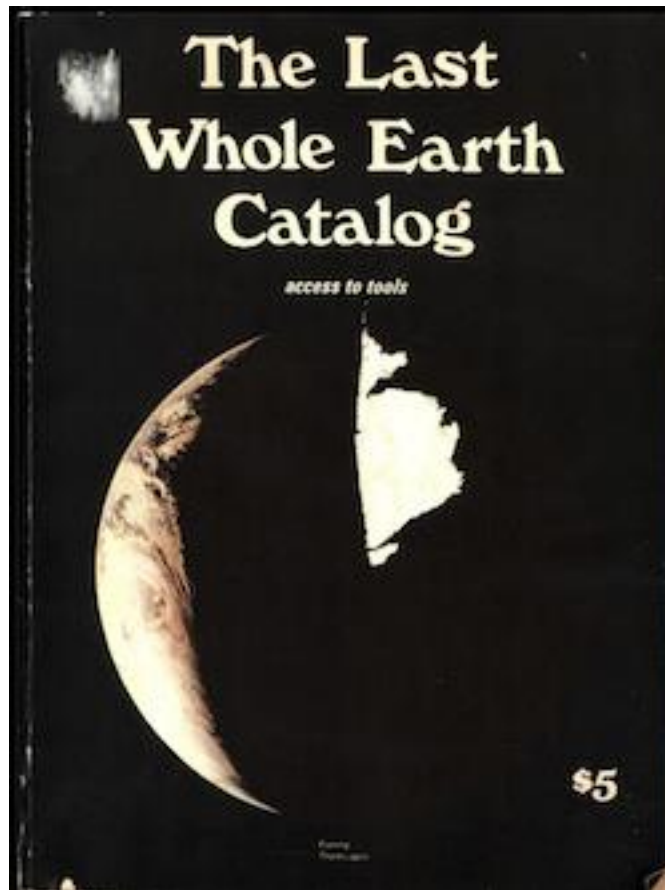


Fig. 41. Portada de *The Last Whole Earth Catalog*, 1971.

FUNCTION

The WHOLE EARTH CATALOG functions as an evaluation and access device. With it, the user should know better what is worth getting and where and how to do the getting.

An item is listed in the CATALOG if it is deemed:

- 1) Useful as a tool,*
- 2) Relevant to independent education,*
- 3) High quality or low cost,*
- 4) Easily available by mail.*

CATALOG listings are continually revised according to the experience and suggestions of CATALOG users and staff.

Fig. 42. Imagen *Function of the Whole Earth Catalog*.

The Natural Way to Draw
Drawing is deeper and wider kind of writing. It's better communication in many ways than writing, and it's much closer to your mind. (The same goes for music and speech.)
 This classic work by an outstanding art teacher is not only the best how-to book on drawing, it is the best four-color book we've seen on any subject.

—SB
 (Suggested by Roy Selman)

The job of the teacher, as we see it, is to teach students, not how to draw, but how to learn to draw.

The student must see what we mean when we talk, see what we mean when we draw. He has to learn to see in our way, to see from our point of view. He has to learn to see in our way, to see from our point of view. He has to learn to see in our way, to see from our point of view.

THE SOONER YOU MAKE YOUR FIRST FIVE THOUSAND MISTAKES, THE SOONER YOU WILL BE ABLE TO CORRECT THEM.

The first exercise, which you are about to attempt, is planned especially to bring into play your sense of touch and to acquaint you with your sense of sight for the purposes of drawing.

Look at the edge of your chair. Then run your finger against it. Now run your finger against the edge of your desk. Compare the size of the edge which the touch of your finger feels with the size you feel from the touch of your eye. In this exercise you will try to combine both these experiences—*that of touching with that of seeing touching.*

The Natural Way to Draw
 1961, 221 pp.
 \$6.95 paperback

Houghton Mifflin Company
 Boston, Massachusetts 02103
 or WHOLE EARTH CATALOG

Exercise 1: Contour Drawing

Materials: Use a 28 medium-weight drawing pencil with a very fine point (sharpened on an emery board) and a piece of translucent paper which is about 10 inches square. If heavy paper is used, it must be heavy enough to stand up to the touch of your finger. The paper should be clean and free of any marks or smudges. Use an eraser. Do not use an eraser until you need it to erase a line.

Set close to the model or object which you intend to draw and see through it. Draw your pencil along the contour of the object. Do not draw the contour of the object. Do not draw the contour of the object. Do not draw the contour of the object.

TWO TYPES OF STUDY. The way to learn to draw is by drawing. People who make art must not merely know about it. For the artist, the important thing is not to know much, but to know a little. It is not the amount of knowledge that counts, but the way in which it is used. It is not the amount of knowledge that counts, but the way in which it is used.

Some students become self-conscious and confused as soon as they attempt to draw a head. Don't think of the head as the face as something different from the rest of the body. Draw it as you would draw a hand or an arm or a knee. Draw it as you would draw a hand or an arm or a knee.

CHANGING THE POINT OF VIEW. It is well known that the point of view is a matter of habit. To get away from it is to get away from it. To get away from it is to get away from it. To get away from it is to get away from it.

Art and Illusion

So much art criticism is so much a rapid waste of time that a book like this one is thoroughly a shock. Every page yields fresh information and you know that the critic's trip was singlehandedly invented by a Swiss gent named Tupper in the 1820's and worthwhile hypotheses about how art and artists gradually teach themselves energies of affect. Furthermore the book is a bargain—it has 375 fine illustrations, 18 in color.

Art and Illusion
 E. S. Condon
 1960, 195, 466 pp.
 \$5.95 paperback

Houghton Mifflin Company
 Boston, Massachusetts 02103
 or WHOLE EARTH CATALOG

Only in the realm of dreams has the artist found full freedom to create. In that realm of dreams a world is created in the mind of the artist. In that realm of dreams a world is created in the mind of the artist.

But the tradition of art had a deeper understanding of what it was doing than we have. It was not just a matter of technique, but a matter of understanding. It was not just a matter of technique, but a matter of understanding.

300 SEIBERGER FROM "The Portrait"

Mr. Seiberger tells the revealing story of the bank official who, in the course of his work, has had to draw a portrait of a man. He tells the revealing story of the bank official who, in the course of his work, has had to draw a portrait of a man.

Rabbit or duck?

This is an excellent form of reading to another with increasing speed. It is an excellent form of reading to another with increasing speed. It is an excellent form of reading to another with increasing speed.

356 Image
 Compositions

358 de 452

Fig. 43. Referencia al libro "The Natural Way to Draw" en la última edición del *Whole Earth Catalog*, 1971, p. 356.

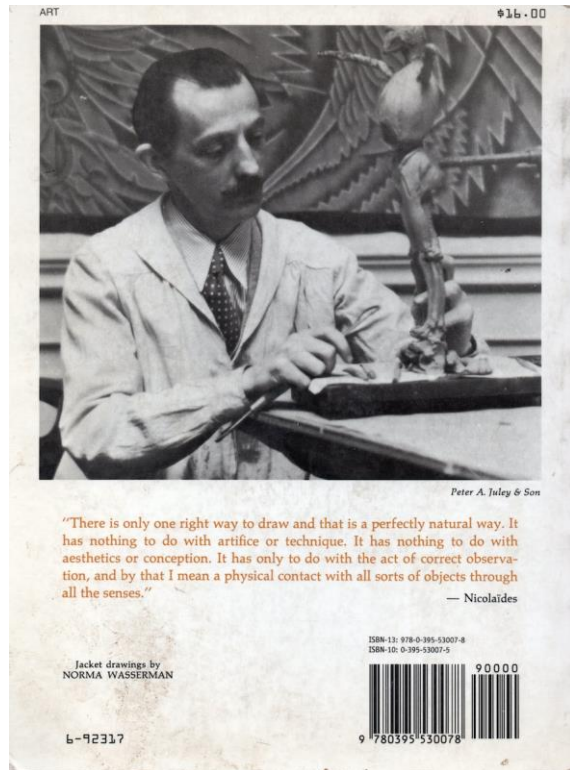
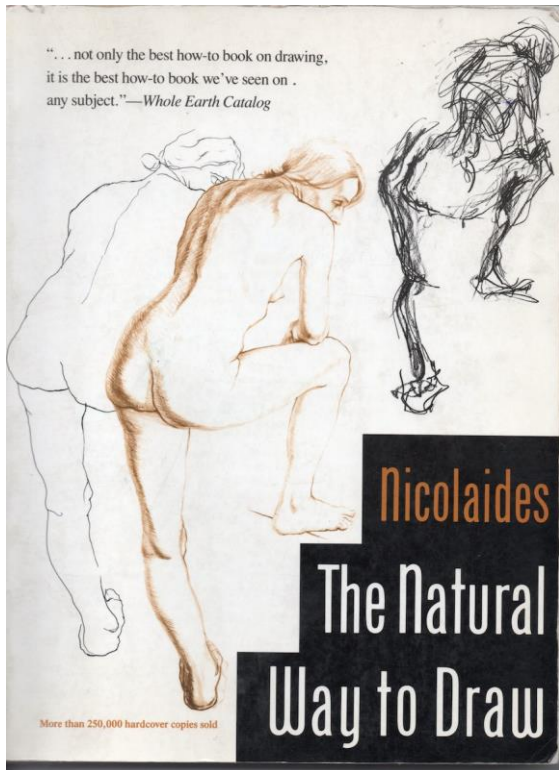


Fig. 44. Kimon Nicolaides *the Natural Way to Draw*. Reimpresión s.f., ca. 1994.



Fig. 45. Vista de sala de la exposición *Hoy*, de Gilberto Aceves Navarro en el Museo de la Ciudad de México. Mayo-agosto 2019. Foto: ACP.

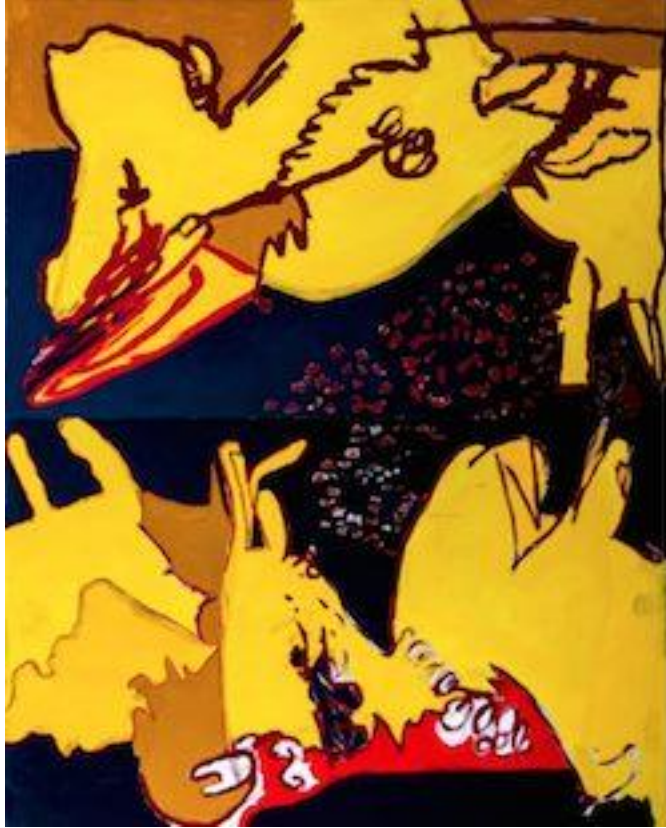


Fig. 46. Gilberto Aceves Navarro, de la serie *Caminantes*, 2019, acrílico sobre tela, dos bastidores.

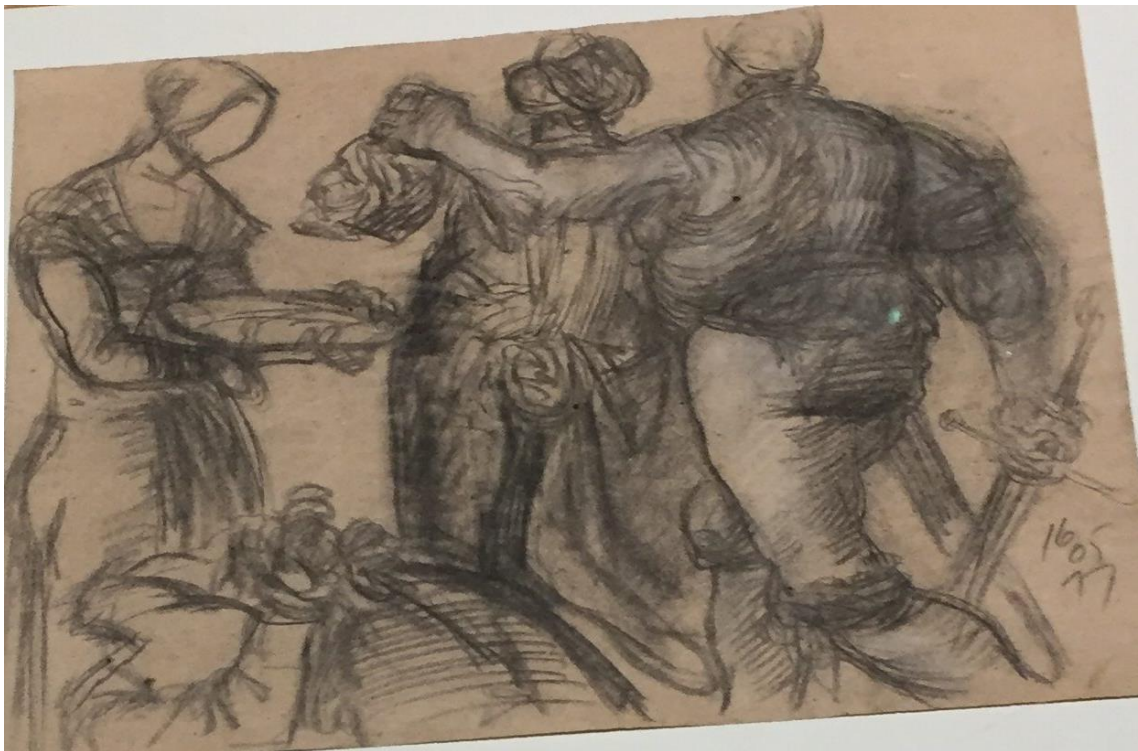


Fig. 47. Gilberto Aceves Navarro, *Decapitación de San Juan*, , pastel sobre papel, 16 mayo 1977. Foto: ACP.



Fig. 48. Gilberto Aceves Navarro, , *Decapitación de San Juan*, pastel sobre papel, 19 marzo 1977. Foto: ACP.

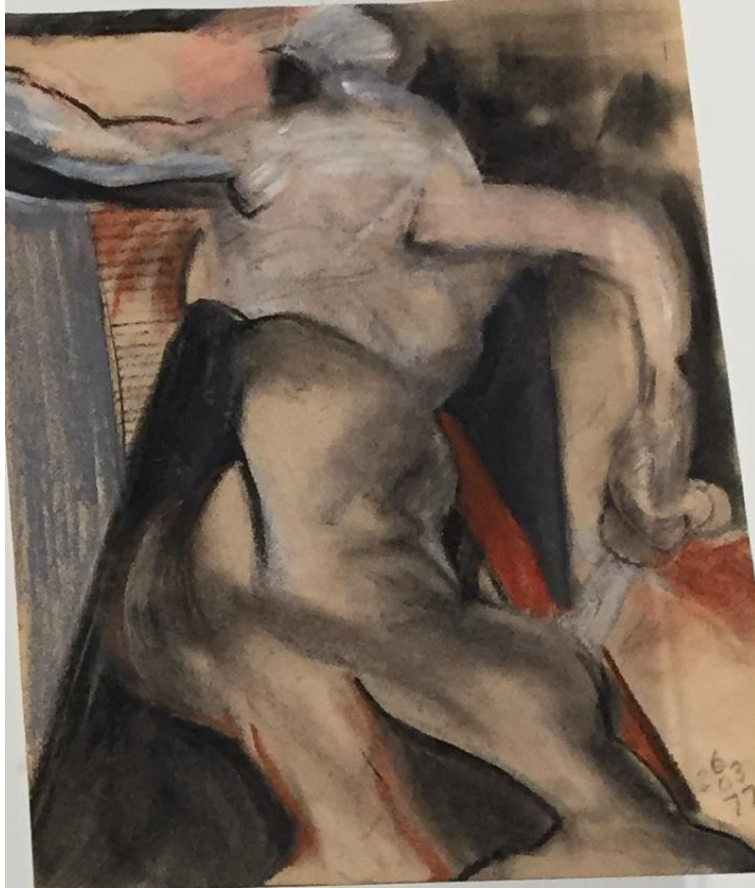


Fig. 49. Gilberto Aceves Navarro, , *Decapitación de San Juan*, pastel sobre papel, 26 marzo 1977. Foto: ACP.



Fig. 50. Gilberto Aceves Navarro, , *Decapitación de San Juan*, , pastel sobre papel, 25 abril 1977. Foto: ACP.



"A SAN CARLOS EN SU BICENTENARIO"

Fig. 51. CRAAV, A SAN Carlos en su bicentenario, vinílica sobre papel craft, 1981, 6X4m.



Fig. 52. Diorama de la Cultura del 6 de mayo de 1973, pp. 2-3, con los textos de Juan Acha, p. 2, y Raquel Tibol, p. 3. Ambos sobre Vicente Rojo. Foto: ACP.

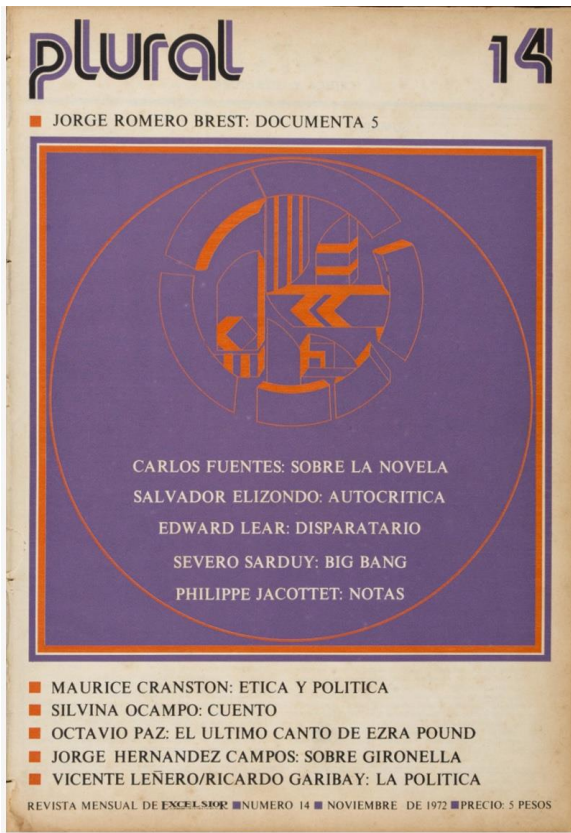


Fig. 53. Primera colaboración de Juan Acha en la revista *Plural*. Nov. 1972.

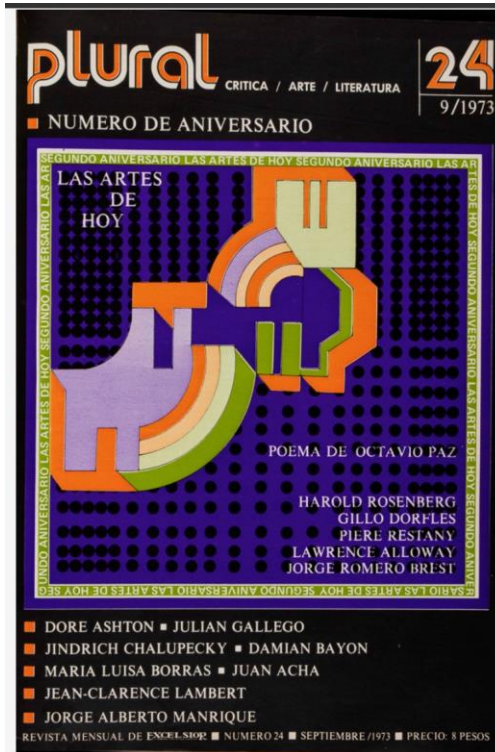


Fig. 54. Portada de *Plural*. No. 24, Septiembre, 1973. Al interior, el primer artículo largo de Acha en la revista.



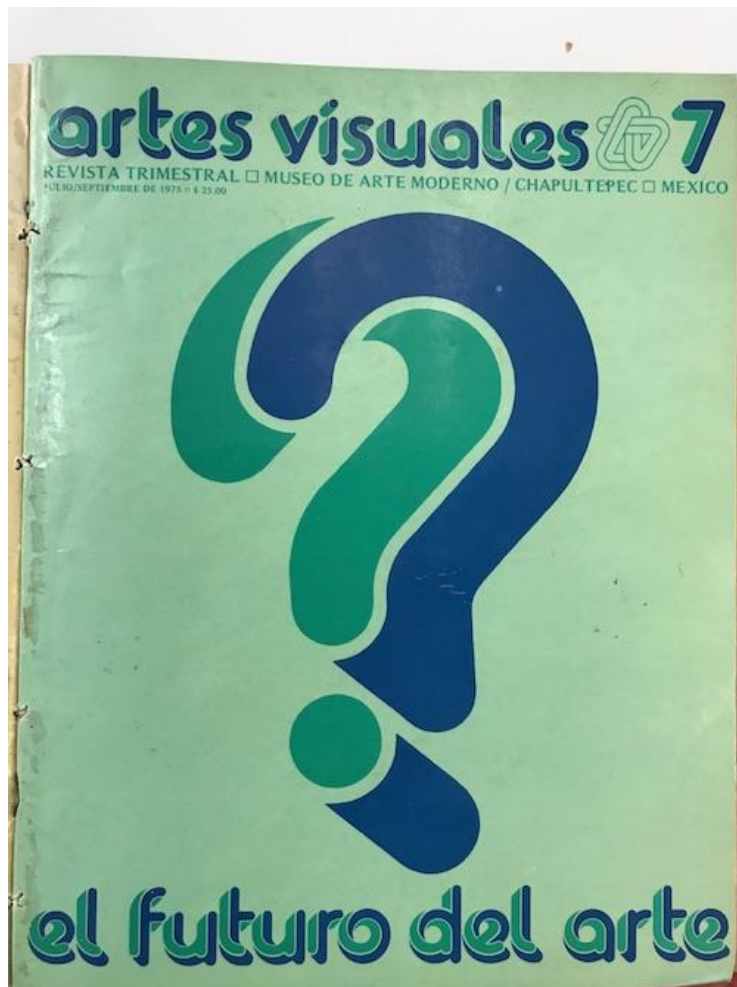


Fig. 55. Portada de la revista *Artes Visuales*. No. 7. Julios-septiembre 1975.
Editor huésped: Juan Acha. Foto ACP.

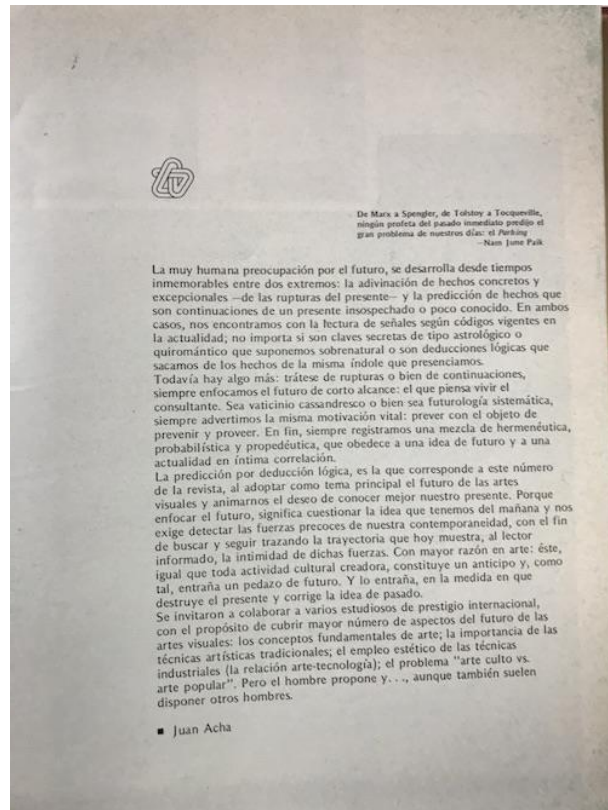
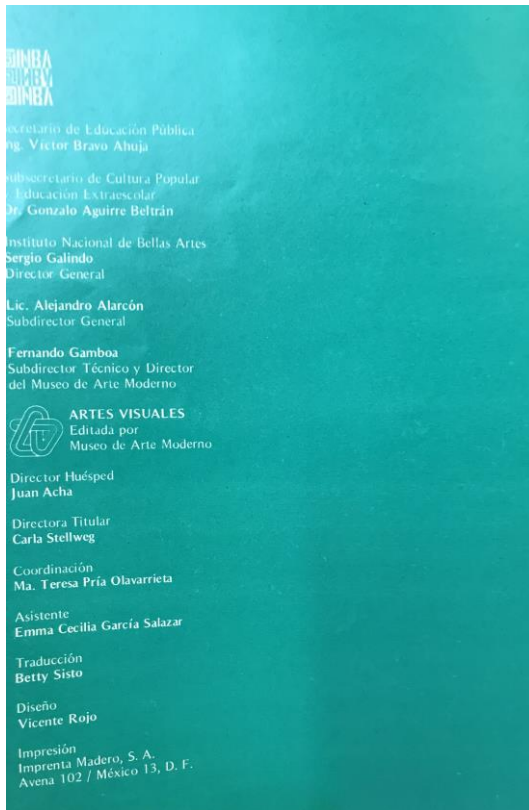


Fig. 56. Página legal y *Editorial* del No. 7 de la Revista *Artes Visuales*. Foto: ACP.

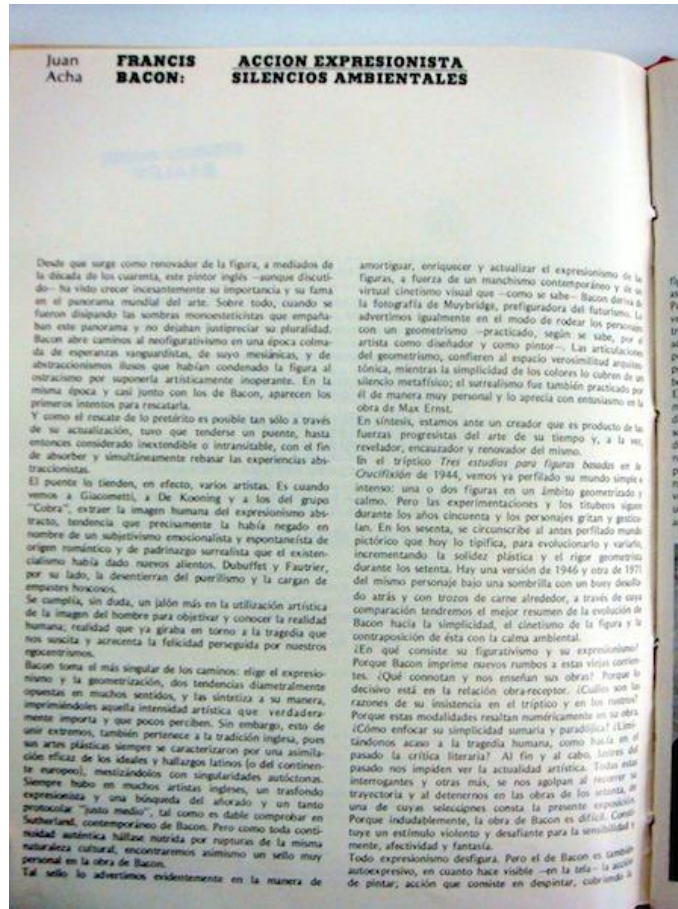


Fig. 56. Juan Acha, "Francis Bacon: acción expresionista / silencios ambientales". En revista *Artes Visuales*. No. 16. México: SEP-INBA-MAM, invierno 1977. Foto: ACP.



Fig. 58. Marius de Zayas, *Auguste Rodin y Edward Jean Steichen*, 1910. Publicada en *Camera Work*. No. 46. Abril 1914.



Fig. 59. Marius de Zayas, *Cora Brown Potter*, 1910. Publicada en *Camera Work*. No. 29. Enero 1910.

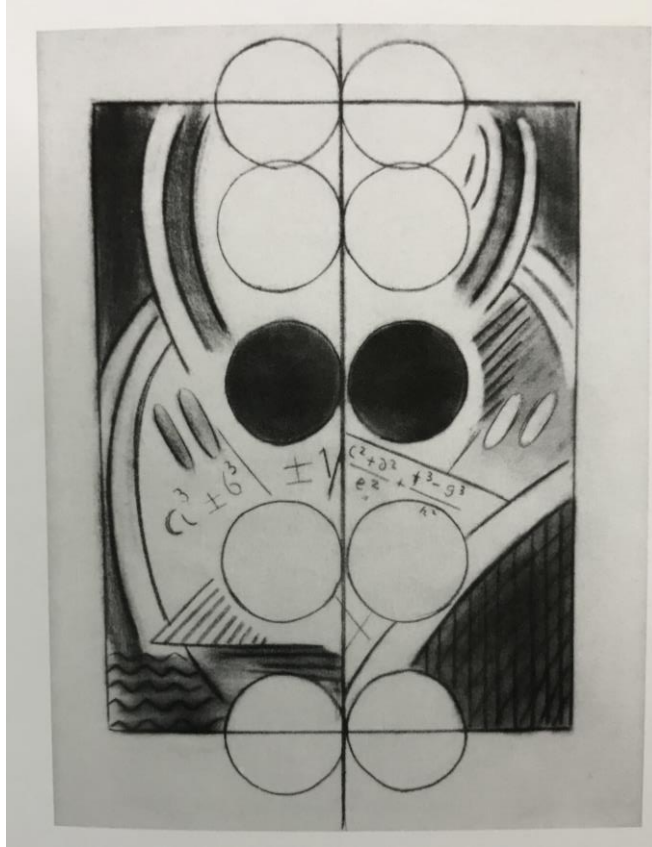


Fig. 60. Marius de Zayas, *Alfred Stieglitz*, 1913. Publicado en *Camera Work*. No. 46. Abril 1914.

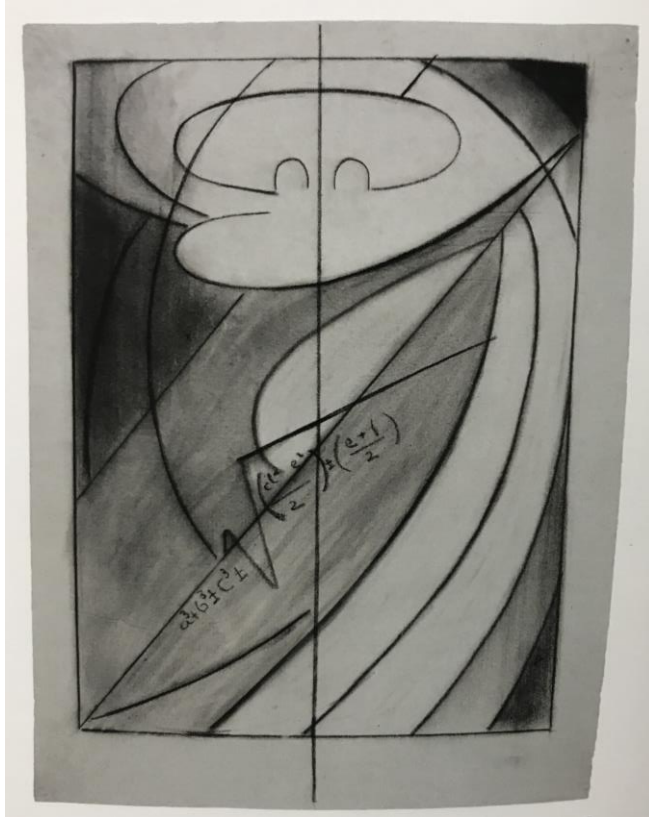


Fig. 61. Marius de Zayas, *La esposa de Eugene Meyer, Jr.*, 1913. Publicado en *Camera Work* no. 46, abril 1914.



Fig. 62. Intervención gráfica en la Facultad de Artes y Diseño UNAM, CDMX, 29 de marzo 2019. Foto: ACP.

Fuentes consultadas

Libros y catálogos:

Aceves Navarro, Gilberto. *El arte de pintar. Discurso de ingreso a la Academia de Artes*. México: Academia de Artes, 2002.

Aceves Navarro, Gilberto. “Algo sobre dibujo”. Texto de presentación del catálogo Ady Carrión Parga. *10:30 a.m. Tres series en espera*. México: Galería de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 2000.

Acha, Juan. *Arte y sociedad: Latinoamérica: Sistema de producción*. México: Fondo de Cultura Económica, 1979.

Acha, Juan. *Arte y sociedad: Latinoamérica: El producto artístico y su estructura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

Acha, Juan. *Expresión y apreciación artísticas: artes plásticas*. México: Trillas, 1993.

Acha, Juan. *Las actividades básicas de las artes plásticas*. México: Trillas, 1994.

Acha, Juan. *Teoría del dibujo: su sociología y su estética* (1ª ed. 1999). México: Ediciones Coyoacán, 2002.

Acha, Juan. *Ensayos y ponencias latinoamericanistas*. México: Trillas, 2012.

Álvarez, Federico. *La respuesta imposible*. México: Siglo XXI Editores, 2002.

Barriendos, Joaquín (ed.) *Juan Acha. Despertar revolucionario*. México: UNAM-MUAC, 2017.

Berenson, Bernard. *Estética e historia de las artes visuales* (1ª ed. italiano 1948). Trad. Luis Cardoza y Aragón. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

Borges, Jorge Luis. *Historia de la eternidad* (1ª. ed. 1953). Buenos Aires: Emecé Editores, 1969.

Buenfil Burgos, Rosa. “Discursive Inscriptions in the Fabrication of a Modern Self: Mexican Educational Appropriations of Dewey’s Writings” en Thomas Popkewitz (ed.). *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the travelling of pragmatism in education*. New York: Palgrave MacMillan, 2005.

Ciccía, Lu. *La invención de los sexos. Cómo la ciencia puso el binarismo en nuestros cerebros y cómo los feminismos pueden ayudarnos a salir de ahí*. México: Siglo XXI Editores, 2022. (Ciencia que ladra... serie mayor)

Collins, Michael, “Tactility, Habit and Experience: The Influence of William James and John Dewey on Kimon Nicolaidis’ *The Natural Way to Draw*” en Albert Arthur Anderson Jr. y Paul Erik Bolin

(eds). *History of Art Education. Proceedings of the Third Penn State International Symposium, October 12-15, 1995*. University Park, PA: Pennsylvania State University, 1997.

Corn, Wanda M. *The Great American Thing: Modern Art and National Identity, 1915-1935*. Berkeley: University of California Press, 1999.

Cherem, Silvia. *Trazos y revelaciones. Entrevistas a diez artistas mexicanos*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

De Zayas, Marius. *Cómo, cuándo y por qué el arte moderno llegó a Nueva York*. Estudio introductorio y traducción Antonio Saborit. México: UNAM-DGE Equilibrista Ediciones, 2005. (Pertiga, 3)

De Zayas, Marius. *Crónicas y ensayos. Nueva York y París, 1909-1911*. Recopilación, notas e introducción de Antonio Saborit. México: UNAM-Conaculta-DGE Equilibrista, 2008. (Pértiga, 19)

De Santiago, José. “La enseñanza de las artes visuales en la Escuela Nacional de Artes Plásticas” en *Las academias de arte, VII Coloquio Internacional de Historia del Arte*. México: UNAM-IIE, 1985.

Debroise, Olivier (ed.). *La era de la discrepancia*. México: UNAM-Dirección General de Publicaciones-Coordinación de Difusión Cultural, 2006.

Dewey, John. *La experiencia y la naturaleza* (1ª ed. inglés 1925). Pról. y trad. José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica, 1948.

Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (1ª ed. inglés 1916). Trad. Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

Dijkstra, Bram. *Cubism, Stieglitz, and the Early Poetry of William Carlos Williams. The Hieroglyphics of a New Speech*. (1ª ed. 1969). Princeton: Princeton University Press, 1978.

Eder, Rita (ed.). *Desafío a la estabilidad. Procesos artísticos en México 1952-1967*. México: UNAM-MUAC-IIE, 2014.

Eder, Rita (ed.). *Genealogías del arte contemporáneo en México 1952-1967*. México: UNAM-IIE, 2015.

Edwards, Betty. *Drawing on the Right Side of the Brain* (1ª ed. 1979). 4a ed. New York: Penguin Random House LLC, 2012.

Efland, Arthur. *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. (1 ed. inglés 1990). Trad. Ramon Vilà Vernis. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2002.

Fontán del Junco, Manuel et al, *Genealogías del arte, o, La historia del arte como arte visual*. Catálogo de la exposición homónima presentada en la Fundación Juan March, Madrid, del 11 de octubre 2019 al 12 enero 2000 y en el Museo Picasso Málaga, del 26 de febrero al 31 de mayo 2020. Madrid: Fundación Juan March-Málaga: Museo Picasso Málaga, 2019.

Fulton Margolis, Marianne (ed.). *Camera Work. A Pictorial Guide*. New York: Dover Publications, 1978.

Gómez Molina, Juan José (coord.). *Las lecciones de dibujo* (1ª. ed. 1995). 3ª ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.

González Mello, Renato. *Las imágenes violentas*. México: Academia de Artes, 2017. (Homenajes y discursos, 55)

González Mello, Renato. *La máquina de pintar: Rivera, Orozco y la invención de un lenguaje. Emblemas, trofeos y cadáveres*. México: UNAM-IIE, 2008.

González Mello, Renato y Diane Miliotes (eds.). *José Clemente Orozco in the United States, 1927-1934*. Catálogo de la exposición homónima presentada en el San Diego Museum of Art, del 9 de marzo al 19 de mayo de 2002, Hood Museum of Art, del 8 junio al 15 diciembre de 2002 y en el Museo de Arte Carrillo Gil, del 25 de enero al 13 de abril de 2003. Hanover: Hood Museum of Art-Dartmouth College, 2002.

Guzmán, Martín Luis. *La querrela de México. Con una carta de Diego Rivera* (1ª ed. 1915). México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

Haskell, Barbara (ed.). *Vida Americana: Mexican Muralists Remake American Art, 1925-1945*. Catálogo de la exposición homónima presentada en el Whitney Museum del 17 de febrero de 2020 al 31 enero 2021. Nueva York: Whitney Museum of American Art, 2020.

Kaupelis, Robert. *Learning to draw. A creative approach* (1a. ed. 1966). Mineola: Dover Publications, Inc., 2006.

Kaupelis, Robert. *Experimental Drawing* (1a. ed. 1980) New York: Watson-Guption Publications, 1990.

Kepes, Gyorgy. *La educación visual* (1a. ed. en inglés, 1965). México: Organización Editorial Novaro, S.A., 1968.

Laguna, Rogelio y Erick Cafeel Vallejo Grande (coords.), *José Vasconcelos y la educación en México. Una reflexión por el centenario de la Secretaría de Educación Pública*. México: LAMBDA Editorial-Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México, A.C., 2022.

Landgren, Michael E. *Years of Art: The Story of The Art Students League of New York*. Introd. Walter Pach. New York: Robert M. McBride & Company, 1940.

Manrique, Jorge Alberto. *Una visión del arte y de la historia*. Tomo IV. (Compiladores: Martha Fernández y Margarito Sandoval. Con la colaboración de Edgardo Ganado Kim) Presentación de Teresa Uriarte. Introducción de Martha Fernández, Edgardo Ganado Kim y Margarito Sandoval. México: UNAM-IIE, 2001.

Martínez Fernández, Maritere. *¡Cambiamos, por favor! Diario del taller de Gilberto Aceves Navarro*. México: FONCA, 2003.

Mayer, Mónica. *Intimidades ... o no. Arte, vida y feminismo*. Compiladoras: Julia Antivilo y Katnira Bello. México: 17, Instituto de Estudios Críticos-Pinto Mi Raya, 2021.

Medina, Cuauhtémoc, Pilar García y Ekaterina Álvarez (eds.), *Manuel Felguérez. El futuro era nuestro*. México: UNAM-MUAC-IIE, 2020.

Museum of Modern Art of New York. *Murals by American Painters and Photographers*. Catálogo de la exposición homónima presentada en el MoMA del 3 al 31 mayo 1932. Nueva York: MoMA, 1932. Consultado en línea en www.moma.org/calendar/exhibitions/2045

Museum of Modern Art of New York. *Access to Tools: Publications from the Whole Earth Catalog, 1968-1974*. Presentado en el MoMA del 18 abril al 10 de diciembre de 2011. Nueva York: MoMA, 2011. Consultado en línea en:

<https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2011/AccessToTools/>

Nicolaides, Kimon. *La forma natural de dibujar*. México: UNAM-FAD, 2014.

Nicolaides, Kimon, *The Natural Way to Draw*. (1ª ed. 1941, 2ª ed. 1969), sin número de reimpresión. Boston: Houghton Mifflin Company, s.f., ca. 1994.

Pacheco, Cristina. *La luz de México. Entrevistas con pintores y fotógrafos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

Petherbridge, Deanna. *The Primacy of Drawing*. New Haven: Yale University Press, 2010.

Quesada García, Francisco. “De lo posible” en Salvador Herrera y Aureliano Sánchez (El equipo de lo posible). *La escisión y la pintura. El estado de la forma*. Catálogo de la exposición presentada por los artistas Salvador Herrera y Aureliano Sánchez en el Seminario de la Cultura Mexicana, del 4 al 23 de septiembre de 2001. México: El Seminario de Cultura Mexicana, 2001.

Rawlinson, Mark. *Charles Sheeler. Modernism, Precisionism and the Borders of Abstraction*. New York: Routledge, 2020.

Saborit, Antonio. *Una visita a Marius de Zayas*. David Maawad (ed.). Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz-Instituto Veracruzano de Cultura-Universidad Veracruzana, 2009.

Saborit, Antonio et al. *Marius de Zayas: un destierro moderno*. Catálogo de la exposición homónima presentada en el Museo Nacional de Arte del 1 junio al 30 de agosto de 2009. Curaduría Antonio Saborit y Cora Falero Ruiz. México: Instituto Nacional de Bellas Artes-Museo Nacional de Arte-Universidad Veracruzana-DGE Equilibrista, 2009.

Sloan, John, *Gist of Art. Principles and Practise Expounded in the Classroom and Studio*. New York: Dover Publications Inc., 1977.

Stavitsky, Gail *et al.* *Precisionism in America 1915-1941: Reordering Reality*. New York: Harry N. Abrams-The Montclair Art Museum, 1994.

Tibol, Raquel. *Confrontaciones: crónica y recuento*. México: Samara, 1992.

Vasari, Giorgio. *Las vidas de los más excelentes pintores, escultores y arquitectos, escritas por Giorgio Vasari, pintor aretino: selección*. Versión de Guillermo Fernández. México: UNAM-Coordinación de Humanidades, 1996.

Vilchis Esquivel, Luz del Carmen. *Método de dibujo de Gilberto Aceves Navarro: fundamentos interdisciplinarios*. Con la colaboración y dibujos de Gilberto Aceves Navarro. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2008.

Wood, Paul *et al.* *La modernidad a debate. El arte desde los cuarenta* (1ª ed. inglés 1993). Trad. Isabel Balsine. Madrid: Ediciones Akal, 1999.

Xirau, Ramón, *Introducción a la historia de la filosofía* (1ª ed. 1964, 13ª ed. corregida 1998). México: UNAM-Coordinación de Humanidades, 2011.

Artículos y ponencias:

Acha, Juan. “Por una nueva problemática artística en Latinoamérica”. En revista *Artes Visuales*. No. 1. México: SEP-INBA-MAM, invierno 1973. p. 4-7.

Acha, Juan. “La intuición en la crítica de arte”. En revista *Artes Visuales*. No. 2. México: SEP-INBA-MAM, primavera 1974. p. 21-24.

Acha, Juan. “Hacia una crítica de arte productora de teorías”. En revista *Artes Visuales*. No. 13. México: SEP-INBA-MAM, primavera 1977. p. X-XI.

Acha, Juan. “Francis Bacon: acción expresionista/silencios ambientales”. En revista *Artes Visuales*. No. 16. México: SEP-INBA-MAM, invierno 1977.

Argüello Grunstein, Alberto. “De la estetología y sus descentramientos. Una postura ética y crítica, en resistencia”. En *Coloquio internacional Juan Acha, en el centenario de su nacimiento. Práctica de la imaginación crítica 1916-2016*. México: UNAM-IIE-INBA-CENIDIAP, 2018. p. 83-84.

Begley, Sarah. “The Show That Changed the World”. En *Newsweek*, Global ed. Tomo 161, No. 34. Nueva York, 27 de septiembre 2013. p. 1.

Carrizosa, Paula. “Con obras inéditas, el MIB exhibirá la obra del artista plástico Gilberto Aceves Navarro”. Puebla: *La Jornada de Oriente*, 30 de septiembre 2020. Consultado en línea en <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/obras-ineditas-mib-gilberto-aceves-navarro/>

Cecchini, Laura Moure. "Aztec Cubists between Paris and New York: Diego Rivera, Marius de Zayas, and the Reception of Mexican Antiquities in the 1910s". En *Modernism/modernity*, Vol. 28, Nr. 2. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2021. p. 251-286.

Cummings, Paul. "The Art Students League. Part I". En *Archives of American Art Journal*. Vol. 13, No. 1. 1973. p. 1-25. Descargado de: <https://www.jstor.org/stable/1557021>

Cummings, Paul. "The Art Students League. Part II". En *Archives of American Art Journal*. Vol. 13, No. 2. 1973. p. 1-18. Descargado de: <https://www.jstor.org/stable/1556951>

Dowden, Raymond Baxter. Reseña del libro Kimon Nicolaïdes. *The Natural Way to Draw*. En *College Art Journal*. Vol. 1, Issue 3, 1942. p. 80-81. Descargado de: <https://www.jstor.org/stable/772758>

Eder, Rita. "Juan Acha: pensar el arte desde America Latina". Dentro del panel "Conceiving a Theory for Latin America: Juan Acha's Criticism" organizado por el Museum of Modern Art, Nueva York. Presentado el 27 septiembre 2016. Descargado de: <https://post.moma.org/juan-acha-pensar-el-arte-desde-america-latina/>

García Ponce de León, Ulises. Ponencia presentada en la Mesa de debate "Educación artística e interdisciplina". México: UNAM-FAD, 20 octubre 2017). Consultable en línea en: https://www.youtube.com/watch?v=Reh-P_nxI (1:00:00-1:44:00).

González Rosas, Blanca. "Gilberto Aceves Navarro: artista, maestro, mito". En *Revista Proceso*, México, 2 noviembre de 2019.

Grafly, Dorothy. "Murals at the Museum of Modern Art". En *The American Magazine of Art*. Vol. 25, No. 2. Nueva York, agosto 1932. p. 93-102. Descargado de: <http://www.jstor.org/stable/23936244>

H.S.C. Reseña de le exposición de Kimon Nicolaides. En *The Art News*. Vol. 21, No. 35. New York, June 9, 1923. p. 6-7.

Harrington, James. 2020. "Vida Americana: Mexican Muralists Remake American Art, 1925-1945. The Art Students League provided fertile ground for de Mexican remake of American Art". En *LINEA, Studio Notes from de Art Students League of NY*, 28 de mayo 2020. Consultado en línea en: <https://asllinea.org/vida-americana-review-whitney-museum/>

Heraldo de México. "Gilberto Aceves, el pintor del dibujo ciego". México: *Heraldo de México*, Cultura, 14 mayo 2018. Consultado en: <https://heraldodemexico.com.mx/cultura/2018/5/14/gilberto-aceves-el-pintor-del-dibujo-ciego-40572.html>

Housley, Kathleen L. "The Tranquil Power of Perle Fine's Art". En *Woman's Art Journal*. Vol. 24, No. 1. Primavera-verano 2003. Consultado en: <http://www.jstor.org/stable/1358800>

Luquín Guerra, Rodolfo. “La intuición originaria en la filosofía de José Vasconcelos”. En *Signos filosóficos*. Vol. VIII. Núm. 16. Julio-diciembre, 2006. p. 97-1124. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, 2006. Descargado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34301605>

Moyssén, Xavier. “Marius De Zayas en México”. En *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas* 14 (53). p.127-136. México: UNAM-IIE, 1983. Descargado de: <https://doi.org/10.22201/iie.18703062e.1983.53.1223>.

“Nicolaides shows modernist work. American Painter of Greek-Irish Descent influenced by Modern French.” En *The Art News*. New, York, Saturday, November 10, 1923, p. 7. Descargado de: <https://www.jstor.org/stable/25591319>

Quesada García, Francisco. “El pensar práctico del arte”. Conferencia presentada dentro del ciclo *Educación en artes y diseño: procesos y perspectivas*. México: UNAM-ENAP, 16 de octubre de 2013.

Quesada García, Francisco. “Continuidad en la ruptura”. Ponencia presentada en el *Congreso Nacional de Educación Artística*. Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal. México, 4 septiembre 2006.

Ramírez, Fausto. “Tradición y modernidad en la Escuela Nacional de Bellas Artes, 1903-1912” en *Las academias de arte, VII Coloquio Internacional de Historia del Arte*. México, IIE-UNAM, 1985.

Romanell, Patrick. “Bergson in Mexico: A Tribute to José Vasconcelos”. Publicado por la International Phenomenological Society en la revista *Philosophy and Phenomenological Research*. Vol. 21, No. 4. Junio 1961. p. 501-513. Descargado de: <https://www.jstor.org/stable/2105019>.

Stellweg, Carla. “Editorial”. En revista *Artes Visuales*. No. 20. México: SEP-INBA-Museo de Arte Moderno, diciembre-febrero 1979. p. 7.

The Last Whole Earth Catalog. Access to tools. Portola Institute, 1971. Versión en pdf. Descargada de: <https://archive.org/details/B-001-013-719>

Wiener, Anna. “The Complicated Legacy of Stewart Brand’s ‘Whole Earth Catalog’”. New York: *The New Yorker*, 16 noviembre 2018. Consultado en: <https://www.newyorker.com/news/letter-from-silicon-valley/the-complicated-legacy-of-stewart-brands-whole-earth-catalog>

Tesis:

Anzures Torres, Javier. *Gilberto Aceves Navarro, maestro de dibujo*. Tesis de Maestría en Artes Visuales. México: UNAM-Escuela Nacional de Artes Plásticas. UNAM, 2008.

Caamaño Martínez, Roberto, Salvador Herrera Tapia, Francisco Quesada García, Norberto Quintín Valdés, y Aureliano Sánchez Tejeda. *Elementos para la definición del profesional en artes plásticas (Documentos para su discusión)*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Artes Visuales. México: UNAM-ENAP, 1987.

Carrión Parga, Ady. *De la idea al misterio. Gilberto Aceves Navarro en la ENAP*. Tesis de Maestría en Historia del Arte. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 2007.

Hutton, Molly S. *The Ashcan City: Representational Strategies at the Turn-of-the-Century*, Ph. D. Dissertation. Stanford: Stanford University, 2000.

Juárez Cruz, Marco Polo. *La prevalencia de la voluntad artística sobre el mensaje: una lucha de tensiones tras la modernidad en Canto Triste por Biafra de Gilberto Aceves Navarro*. Tesis de Maestría en Historia del Arte. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 2018.

Kashdin, Gladys Shafran. *Abstract-expressionism: an analysis of the movement based primarily upon interviews with seven participating artists*. Ph. D. Dissertation, Fine Arts. Tallahassee: The Florida State University, 1965.

Márquez Acevedo, Sergio. *Plural, crítica, arte, literatura (octubre 1971-julio 1976): Estudio e índices analíticos*. Tesis para obtener el Título de Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 1991.

Mercado, Octavio. *La máquina estética de Manuel Felguérez*. Tesis de maestría en Historia del Arte. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 2007.

Moore, Jo-Anna Johnson. *William James and Art: Perspectives for Art Educators*. Ph. D. Thesis. Graduate School of Education. Boston: Harvard University, 1991.

Serviddio, Luisa Fabiana. *Entre EEUU y América Latina. Arte latinoamericano y discurso crítico durante la década del setenta*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras, 2007.

Ugalde, Alejandro. *The Presence of Mexican Art in New York between the World Wars: Cultural Exchange and Art Diplomacy*. Ph. D. Dissertation. Columbia University, 2003.

Documentos en archivos:

Archives of American Art Journal, Vol. 44, No. 1-2. The University of Chicago Press, The Archives of American Art, Smithsonian Institution, 2004. Descargado de la URL de JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/1557797> el 2 de mayo de 2016.

“Books Received” en el *College Art Journal*, vol. 1, No. 2. January, 1942. p. 41. Publicado por CAA. (Descargado de la URL de JSTOR <https://www.jstor.org/stable/773408> el 10 de enero de 2021)

Buswell, G.T. et al. (1942) "Selected References on Elementary-School Instruction. III. The Subject Fields-Continued" en *The Elementary School Journal*, Nov. 1942. Vol. 43, No. 3. Chicago. The University of Chicago Press. pp. 174-185. Descargado de la URL de JSTOR <https://www.jstor.org/stable/997721> el 9 de enero de 2021.

Escuela Nacional de Artes Plásticas. UNAM. 1971. "Plan de Estudios de la Carrera en Artes Visuales. Escuela Nacional de artes Plásticas. Aprobado por el H. Consejo Técnico en la sesión permanente celebrada los días 16 y 17 de diciembre de 1970." En el IISUE, Fondo Consejo Universitario. Comisión Permanente. VIII Comisión del Trabajo Docente. Caja 11. Exp. 37. 16 de febrero de 1971. Anexo al acta de la sesión.

Escuela Nacional de Artes Plásticas. UNAM. 1973. "Síntesis de programas y objetivos pedagógicos del currículum del Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales. Aprobado por el Consejo Técnico de la ENAP en su sesión del 15 de junio de 1973" en IIESU, Archivo Histórico, Consejo Universitario, Comisión Permanente, VIII Comisión del Trabajo Académico. Caja 17. Exp. 48. Anexo al acta de la sesión del 6 de septiembre de 1973.

Escuela Nacional de Artes Plásticas. UNAM. 1977. "Síntesis de programas y objetivos pedagógicos del currículum del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Visuales". Archivo Histórico del IISUE. Fondo CONSEJO UNIVERSITARIO. VIII Trabajo Académico. Anexo. Planes de Estudio. Artes Plásticas 1931-1977. Caja 2. Exp 5.

Escuela Nacional de Artes Plásticas. UNAM. 1983. "Relación de profesores con antigüedad de 3 años a 30" en Archivo histórico del IISUE. Fondo Consejo Universitario. Elección. Consejeros Universitarios Proprietarios. 1983-1987. Caja 12. Exp. 60.2

Goeritz, Mathias, "La Educación Visual", en *La gaceta del Fondo de Cultura Económica*. México: FCE, octubre 1961., s.p. Archivo del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas. Fondo Mathias Goeritz. Carpeta: Enseñanza del diseño y educación visual.

MoMA. "Press release. Exhibition of Mural Paintings by American Artists announced by Museum of Modern Art", p.1. 27 marzo 1932. Descargado de www.moma.org/calendar/exhibitions/2045

Nicolaides, Kimon, *Untitled drawing* en "The Mamie Harmon Papers Relating to Kimon Nicolaïdes", *Archives of American Art, Smithsonian Institution*.

"The Brooklyn Museum Annual, 1967-1968", Vol. 9 (1967-1968), p. 141. Descargado de la URL de JSTOR: <https://www.jstor.org/stable/26457538> el 9 de enero de 2021.

Tovar, Jorge, "Breve historia de la Escuela Nacional de Artes Plásticas", mimeo, ENAP, México, noviembre 1976, pp3-4. Citado en Caamaño *et al.*, 1987. p. 12-13.

Recursos digitales:

Barbara Haskell (2020). “América: El muralismo mexicano y el arte en los Estados Unidos, 1925-1945”. Nueva York: Whitney Museum of American Art, 2020. pdf en español. Crédito de traducción no especificado. Descargado de:
https://whitneymedia.org/assets/generic_file/1374/20_Vida_Essay_PDF.pdf

“Boardman Robinson” en www.modernistwest.com/boardman-robinson. Consultado en línea el 19 de enero de 2023.

Escuela Nacional de Artes Plásticas-UNAM. *Planes y programas de estudio de la licenciatura en artes visuales*. Tomos I y II. Fecha de aprobación del H. Consejo Técnico: 22 de marzo 2013. Fecha de aprobación en los CAAHyA: 27 de agosto 2013. México: UNAM-ENAP, 2013. Formato pdf.

Houghton Mifflin. Página de internet oficial de la editorial. Consultada el 14 de mayo de 2021.
<https://www.hmhco.com/about-us>

José Clemente Orozco in the United States, 1927-1934. Boletín de prensa de la exposición homónima presentada en el San Diego Museum of Art, del 9 de marzo al 19 de mayo de 2002. Consultado el 31 de diciembre de 2020 en <http://www.latinart.com/spanish/exview.cfm?id=100>.

MoMA. “Press release. Exhibition of Mural Paintings by American Artists announced by Museum of Modern Art”, p.1. 27 marzo 1932. Descargado de www.moma.org/calendar/exhibitions/2045 or

Piñeiro, Claudia y Hortensia Moreno, diálogo sobre lenguaje incluyente. Consultado en línea el 2 de junio de 2023 en: https://coordinaciongenero.unam.mx/avada_portfolio/es-ridiculo-o-innecesario-el-lenguaje-incluyente/.

Saborit, Antonio. 2022. Conferencia. “Vida y tiempo de Marius de Zayas. El caricaturista que llevó el arte moderno a Nueva York”. Conferencia impartida el 17 de febrero de 2022 en el Museo de Arte de Buenos Aires. <https://www.malba.org.ar/evento/conferencia-magistral-vida-y-tiempos-de-marius-de-zayas-el-mexicano-que-llevo-el-arte-moderno-a-nueva-york/>

“Some Prominent Former Students of The Art Students League of New York” en el sitio web de la Liga. Consultado en línea en www.theartstudentsleague.org el 4 de junio de 2017.

“The Art Students League of New York” en *The Art Story Modern Art Insight*. Consultado en línea en theartstory.org el 4 de junio de 2017.

“The Brooklyn Museum Annual, 1967-1968”, Vol. 9. 1967-1968. p. 141. Descargado de la URL de JSTOR: <https://www.jstor.org/stable/26457538>

“The History of the Art Students League of New York”, 1-2, consultado en línea en <https://www.theartstudentsleague.org/history-art-students-league-new-york/> el 4 de junio de 2017.

www.artstudentsleague.org/legacy. Consultado el 21 de marzo de 2023.

Entrevistas realizadas por la autora:

Caamaño Martínez, Roberto, entrevistado vía zoom, CDMX-CDMX, 17 de octubre de 2022. 12:00-13:00 horas y el 24 de octubre de 2022. 12:00-13:00 horas.

Galindo, Carlos-Blas, entrevistado vía zoom, CDMX-Chihuahua, 7 de noviembre de 2022. 17:00-18:30 horas.

Mayer, Mónica, entrevistada vía zoom, CDMX-CDMX, 8 de noviembre de 2022. 10:00-11:30 horas.

Quesada García, Francisco entrevistado vía zoom, CDMX-CDMX, el 10 de noviembre de 2022. 10:30-12:00 horas.