



## **Universidad Nacional Autónoma de México**

Programa de Posgrado en Artes y Diseño

Docencia en Artes y Diseño

Facultad de Artes y Diseño

*Formación Superior en Artes Visuales:  
Construcción de una Propuesta Metodológica Docente a través  
de Fundamentos Escultóricos en la Transición ENAP-FAD*

### **TESIS**

que para optar por el grado de  
Maestro en Docencia en Artes y Diseño

Presenta:

Lic. Saúl Sandoval Villanueva

Directora de Tesis:

Dra. Elizabeth Fuentes Rojas

Facultad de Artes y Diseño

Comité Tutor:

Dra. María Elena Martínez Durán | FAD

Mtro. Ignacio Granados Valdéz | FAD

Dra. Sandra Soltero Leal | FAD

Mtra. Rosa María del Rosario Guillermo Aguilar | FAD

Ciudad de México, enero de 2024



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**

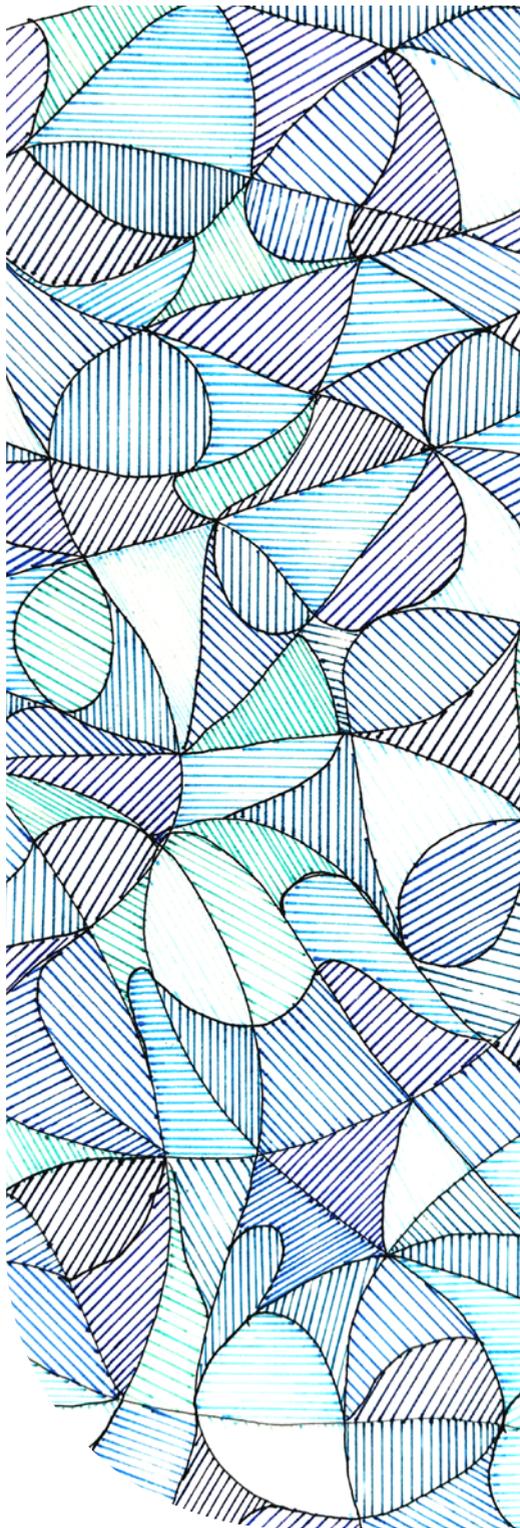


**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



TESIS DE MAESTRÍA  
**Formación Superior en  
Artes Visuales:  
Construcción de una  
Propuesta Metodológica  
Docente a través de  
Fundamentos Escultóricos  
en la Transición ENAP-FAD**

Saúl Sandoval Villanueva

## **Agradecimientos:**

Para Jessi, mi compañera de vida, trotamundos inagotable; te dedico este proyecto con todo mi amor y cariño.

A mi mamá,  
A mi papá,  
A mis queridos hermanos y sus familias.  
A Raúl Ibarra †, le mando un gran abrazo hasta donde esté.

Al honorable comité tutor:

*Dra. Elizabeth Fuentes Rojas, su dirección y notable experiencia como investigadora fueron de enorme importancia para este proyecto.*

*Dra. María Elena Martínez Durán, su convicción docente me contagió para desarrollar este proyecto de una manera profesional, humana, reflexiva y crítica.*

*Mtro. Ignacio Granados Valdéz, por su invaluable apoyo en el desarrollo del proyecto piloto y por la confianza de compartir un semestre con el grupo 1222, generación 2020-2.*

*Dra. Sandra Soltero Leal, por sus enseñanzas y sus comentarios tan precisos para la redacción de este proyecto de investigación.*

*Mtra. Rosa María Del Rosario Guillermo Aguilar, por sus aportaciones como docente y artista; me siento muy afortunado de tenerla como maestra y colega.*

Al Dr. Jesús Macías que siempre estuvo al tanto de mi proceso como estudiante y docente, agradezco infinitamente sus asesorías incondicionales para que esta investigación tomara su cauce.

Al Lic. Víctor M. Castro Martínez, encargado del Centro de Información de Arte, Diseño y Arquitectura (CIADA), a la Jefa de Biblioteca T.V.C. Verónica Medina Palma, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE); cada uno por su valiosa colaboración en sus respectivas instancias y su gestión para facilitar los préstamos interinstitucionales de los materiales y documentos referenciales para esta investigación antes, durante y después del periodo de pandemia.

A mis queridos amigos Héctor y Ruth; Laura y Gabriel.

A estudiantes del grupo 1222, generación 2020-2, deseo que lo compartido en el proceso de su formación artística haya sido relevante y significativo en esa etapa de su vida.

A la UNAM.

- *El bien de un libro consiste en ser leído.  
Un libro está hecho de signos que hablan de otros  
signos, que, a su vez, hablan de las cosas.  
Sin unos ojos que lo lean, un libro contiene signos  
que no producen conceptos.  
Y, por tanto, es mudo.*

***Guillermo de Baskerville a Adso de Melk,  
en El nombre de la rosa de Umberto Eco, 1983***

# Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>7</b>
---------------------------	----------

## **Capítulo I.**

<b>Procesos para la formación superior en artes visuales desde una revisión educativa reflexiva y una práctica artística crítica de 1990 a 2018.</b> .....	<b>15</b>
--	-----------

<b>1.1</b> Revisión general de la formación artística a nivel superior en México: La creación de artes visuales en la década de 1990. ....	<b>15</b>
--	-----------

<b>1.2</b> La formación artística a nivel superior para la producción de las artes visuales en la UNAM en la primera década del nuevo milenio: 2000 – 2010. ....	<b>40</b>
--	-----------

<b>1.3</b> De la creación a la investigación-producción en artes visuales a nivel superior. Reflexiones críticas sobre la transición y operación del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Visuales 2011 – 2018: De la ENAP a la FAD, UNAM. ....	<b>56</b>
---	-----------

## **Capítulo II.**

<b>Fundamentos pedagógicos y artísticos docentes a través de una perspectiva estética crítica y reflexiva de la producción de las artes visuales en el nivel de formación superior.</b> .....	<b>86</b>
---	-----------

<b>2.1</b> Una aclaración pertinente de la formación superior en artes visuales. ....	<b>86</b>
---	-----------

<b>2.2</b> La tradición de la formación superior en artes visuales en la universidad: Una revisión puntual desde Karl Blossfeldt pasando por Joseph Beuys y su instaurada Universidad Libre Internacional hasta otras propuestas artísticas-docentes europeas. Aproximaciones a la creación reflexiva. ....	<b>94</b>
---	-----------

<b>2.3</b> Experiencia docente a través de la pedagogía crítica en la formación superior en las artes visuales actuales. De Freinet y Freire. De Camnitzer y Mosquera a Mc Laren. De la producción crítica. ....	<b>107</b>
--	------------

<b>2.4</b> La figura del Docente-Artista en la transición ENAP-FAD. ....	<b>123</b>
--	------------

### **Capítulo III.**

<b>Construcción de una metodología docente basada en la experiencia y reflexión crítica de docentes-artistas y estudiantes del laboratorio taller introductorio de escultura, facultad de artes y diseño.</b> .....	<b>131</b>
---	------------

<b>3.1</b> Reflexiones del proceso de investigación de campo en talleres y laboratorios de experimentación visual en escultura: Hacia la construcción de una metodología docente en las artes visuales. ....	<b>131</b>
--	------------

<i><b>3.1.1</b> Primera experiencia docente con grupos en formación artística: Desarrollo y planteamientos de reflexión crítica de los conceptos básicos de escultura en el grupo de estudiantes de tercer semestre de Artes Visuales Plan de Estudios 1971.</i> .....	<b>135</b>
--	------------

<i><b>3.1.2</b> Primeras aproximaciones al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Procesos de las instalaciones artísticas en la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata Morelos (UTEZ).</i> .....	<b>141</b>
--	------------

<i><b>3.1.3</b> Procesos y estrategias de proyectos escultóricos aplicados con ABP en la Universidad Iberoamericana CDMX.</i> .....	<b>147</b>
---	------------

<i><b>3.1.4</b> Proceso de instalación, preparación y montaje con aplicación ABP y uso de bitácora de trabajo en la ofrenda del Día de Muertos como proyecto final del Laboratorio Taller Introductorio de Escultura en el plan de estudios de 2013.</i> .....	<b>154</b>
--	------------

<b>3.2</b> El registro, documentación y oralidad constantes: un acercamiento a la reflexión autocrítica en la investigación-producción de estudiantes del Posgrado en Artes y Diseño (PAD) y de la Licenciatura en Artes Visuales FAD, UNAM. ....	<b>161</b>
---	------------

<b>3.3</b> La investigación-producción bajo la aplicación de enseñanza-aprendizaje en la formación artística, desde los intereses personales de estudiantes en el Laboratorio Taller Introdutorio de Escultura (LTIE). .....	<b>168</b>
<b>Conclusiones</b> .....	<b>188</b>
<b>Fuentes de consulta</b> .....	<b>193</b>

# Introducción

En años recientes la producción de las artes visuales se ha envuelto en debates, especialmente en las exhibiciones de arte contemporáneo dirigidas a un público interesado, pero no especializado, que se ve afectado negativamente por la poca o nula inclusión de identidad que tiene con las manifestaciones de las artes visuales actuales.

Es probable que tales debates se originen por un sistema de valores dominado principalmente por el gusto, derivado del concepto de belleza europeo occidental del arte, que ha predominado desde el Renacimiento hasta finales del siglo pasado. Aunque actualmente, los espectadores tienen como referente tal sistema convencional para experimentar una comunión específicamente estética, con todo lo que este término pueda significar para algunos y otros.

En muchas ocasiones, las expectativas del público distan de corresponder a las intenciones formales y conceptuales de los artistas contemporáneos, que producen obras que se presentan en exhibiciones de museos, ferias, galerías de arte e incluso arte urbano, a menudo sin consideración previa de a quién o quiénes se dirige tal producción.

El rechazo del público cautivo hacia las manifestaciones artísticas actuales que no cumplen con las expectativas convencionales se debe al escaso vínculo que hay entre este y los artistas, lo cual resulta alarmante debido a que estos dos sectores fundamentalmente coexistentes comparten la misma época y muy probablemente algunos intereses.

Para acceder a la inmensa oferta de manifestaciones artísticas visuales, independientemente de los planteamientos conceptuales y las técnicas formales clásicas o contemporáneas, es necesario que los artistas visuales puedan reflexionar sobre las estrategias para dirigirse, pero sobre todo, acercarse al público. Es necesario hacer tal acercamiento con una óptica que involucre a participar desde un pensamiento crítico y no necesariamente desde la perspectiva de un espectador pasivo como normalmente se hace.

La experiencia en la realidad que ambos sectores viven y comparten (artistas y público), puede determinar una conciliación efectiva, nutrida de argumentos frescos, actualizados y no bajo la imposición de conceptos agotados en lo que al arte se refiere. Por lo menos así se ha demostrado en la historia de la humanidad, si tomamos en cuenta la exhaustiva y generosa revisión que en términos generales ha referido la historia del arte occidental, mayoritariamente europeo, que innumerables autores, pensadores, teóricos, historiadores y estudiosos nos han brindado.

Antes de pasar a una etapa de consagración dentro de los escaparates culturales más visibles en sus respectivos contextos, la mayoría de los artistas visuales que han logrado que su producción de obra sea exhibida, pasan forzosamente por un proceso formativo con estudios especializados en arte en diversos institutos, escuelas y universidades.

Las obras que logran alcanzar “madurez”, se originan como proyectos curriculares, germinados en sus propios centros académicos, que simultáneamente se encargan de orientar la formación artística con métodos, instrumentos y estrategias que cada artista en proceso elige en su futura manera de producción.

Sin embargo, todavía resulta difícil para el público comprender con plenitud desde dónde y con qué intención la gran mayoría de artistas visuales gestan sus manifestaciones artísticas, en el entendido de que las obras se definen más por la exigencia de un proceso de producción acumulable que cumple con propiedades iconográficas estilizadas. Lo que ocasiona de manera inevitable dejar de lado la preocupación de artistas visuales por

crear obra para un público en el que se pueda insertar el interés de este por los resultados obtenidos.

La presente investigación finca su interés en comprender un acercamiento aproximado de la problemática de la producción artística desde un enfoque docente en las artes visuales en un contexto mexicano. El estudio de esta se ubica desde una breve revisión histórica en la entonces Escuela Nacional de Artes Plásticas y al mismo tiempo señala las intenciones de las políticas educativas nacionales en la década de 1990. Esta verificación se hace en el capítulo 1 en un formato cronológico deductivo, hasta ubicar el egreso de la primera generación en el plan de estudios actualizado de la Licenciatura en Artes Visuales de la actual Facultad de Artes y Diseño (FAD) de la UNAM.

En el capítulo dos se encuentran los fundamentos de pedagogos y artistas docentes seleccionados para esta investigación, vistos a través de una perspectiva estética, crítica y reflexiva de la producción de las artes visuales en el nivel superior, donde estos formulan reflexiones y propósitos afines a este trabajo. Para el inicio de este capítulo se aclara considerablemente el estudio específico enmarcado en la formación superior en artes visuales, enfatizando la diferencia que tiene con la educación artística general.

Tanto en los capítulos uno y dos, la tónica narrativa que se usa para esta investigación se hace en tercera persona; el motivo principal de este tratamiento se basa en que los datos históricos y las referencias de las experiencias docentes mencionadas son lejanas a quien investiga, pero que funcionan adecuadamente para el análisis que requiere una investigación con las propiedades de una estructura deductiva.

El capítulo tres se desarrolla narrado en primera persona, principalmente porque en el primer inciso y subincisos expongo la experiencia que tuve como docente en la Escuela Nacional de Artes Plásticas y la manera en que me fui acercando a la reflexión en la práctica docente. Ese propósito se realizó al emplear herramientas de paradigmas de investigación pedagógicas, socio constructivas y socio educativas aplicadas a la producción de las artes visuales a nivel superior.

Tales experiencias son los principales motivos que generan el interés por efectuar una investigación aplicada en acciones docentes concretas, ejercidas de manera profesional, con el único propósito de evitar enfáticamente las revisiones históricas y teóricas de gabinete, que muchas veces se vuelven el propósito de un ejercicio de investigación.

Esas enmiendas se alojan en el segundo inciso de este capítulo con una práctica docente semipresencial en el laboratorio de producción de escultura en el Posgrado de Artes y Diseño y en un proyecto de ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) aplicado en la Facultad de Artes y Diseño Xochimilco en grupos de iniciación en la licenciatura de artes visuales.

Con los anteriores elementos de investigación bien definidos presento una propuesta metodológica aplicada en Laboratorio Taller Introductorio de Escultura (LTIE) de la FAD del semestre 2020-02 del turno matutino, al que amable y generosamente me invitó el maestro Ignacio Granados Valdéz para acompañar el grupo 1222. El desarrollo de este proyecto se aloja en el último inciso de este capítulo.

En la propuesta metodológica mencionada apliqué durante todo un semestre la combinación de algunos instrumentos de investigación como la bitácora personal y el registro audiovisual permanente que ya se había contemplado desde el inicio de esta práctica y que paradójicamente se facilitó con el uso forzoso de las aulas virtuales debido a la problemática sanitaria global del COVID-19.

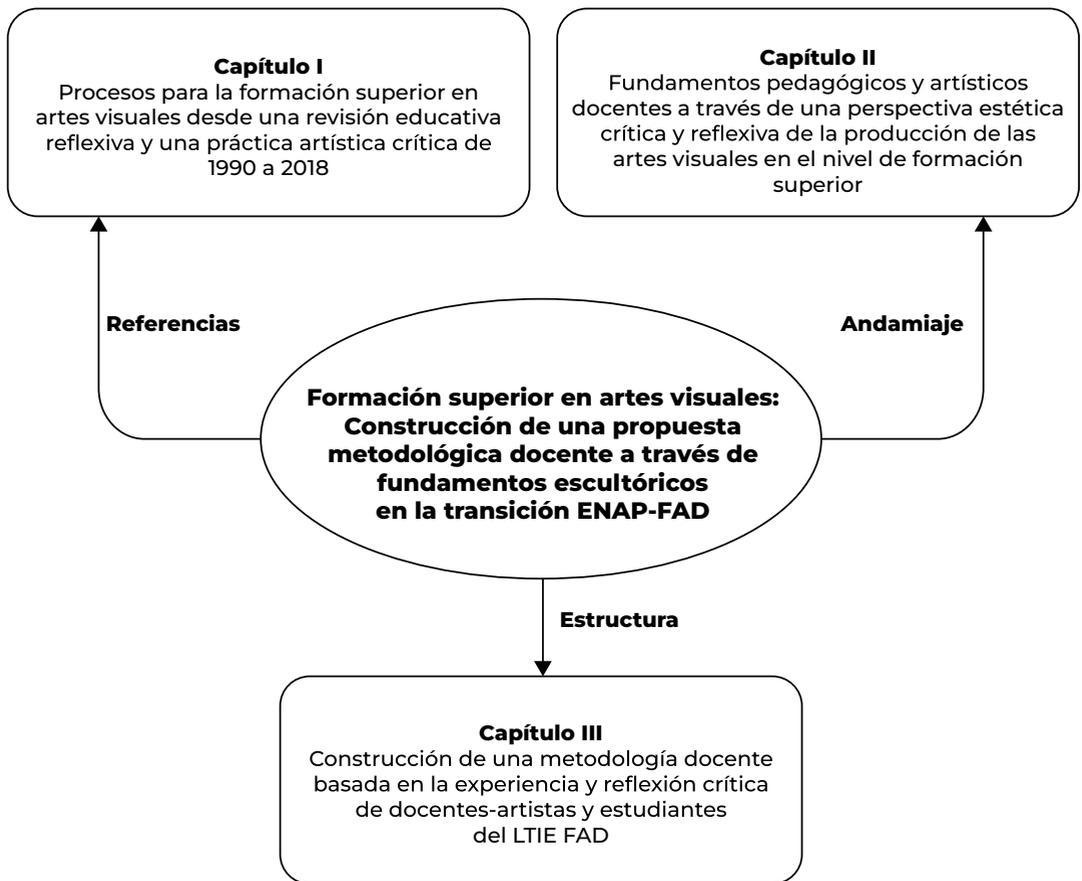
Los registros audiovisuales fueron vitales para testimoniar el progreso de cada estudiante; además, para reforzar la efectividad de la propuesta, también fue necesario aplicar rasgos de la pedagogía y el constructivismo críticos, formulados en la reflexión y autocrítica, constantes en ejercicios y prácticas tanto de estudiantes como docentes.

Finalmente, se plantean las conclusiones de esta investigación que por naturaleza obedecen a la reflexión crítica para aportar una mayor eficacia en la práctica docente al mejorar la relación y la construcción de procesos eficaces para la Formación Superior de Artes Visuales contemporáneas

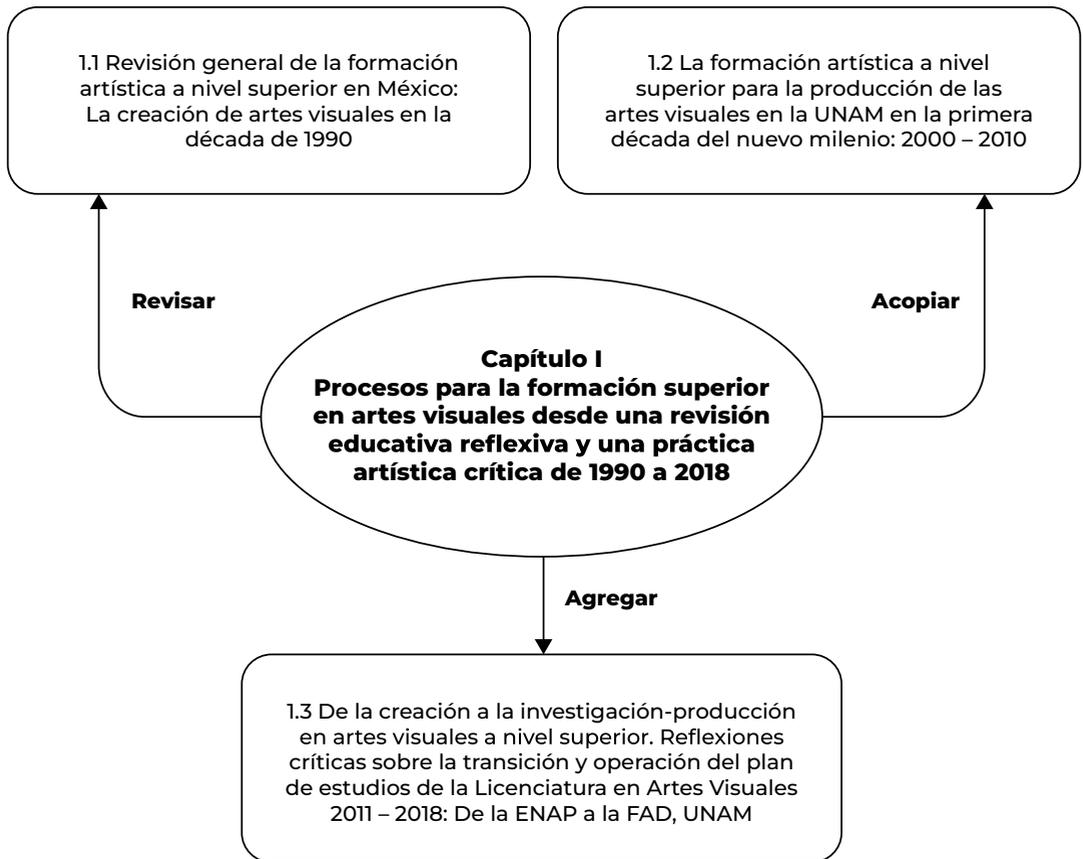
de la FAD UNAM. Estas relaciones se basan mayormente en experiencias, procesos personales y analíticos de la investigación y producción artísticos de los propios estudiantes.

**Esta investigación se sintetiza con acotaciones pertinentes en la representación gráfica de los siguientes mapas.**

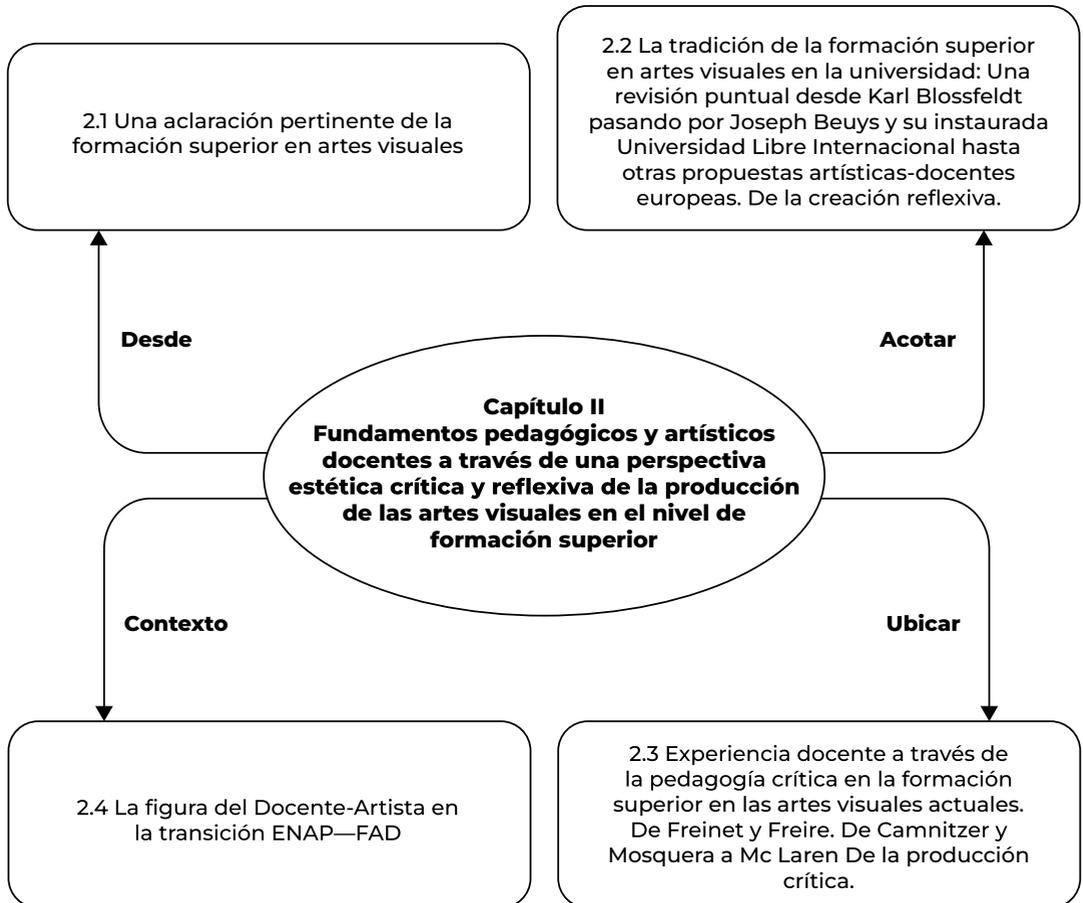
*Mapa General*



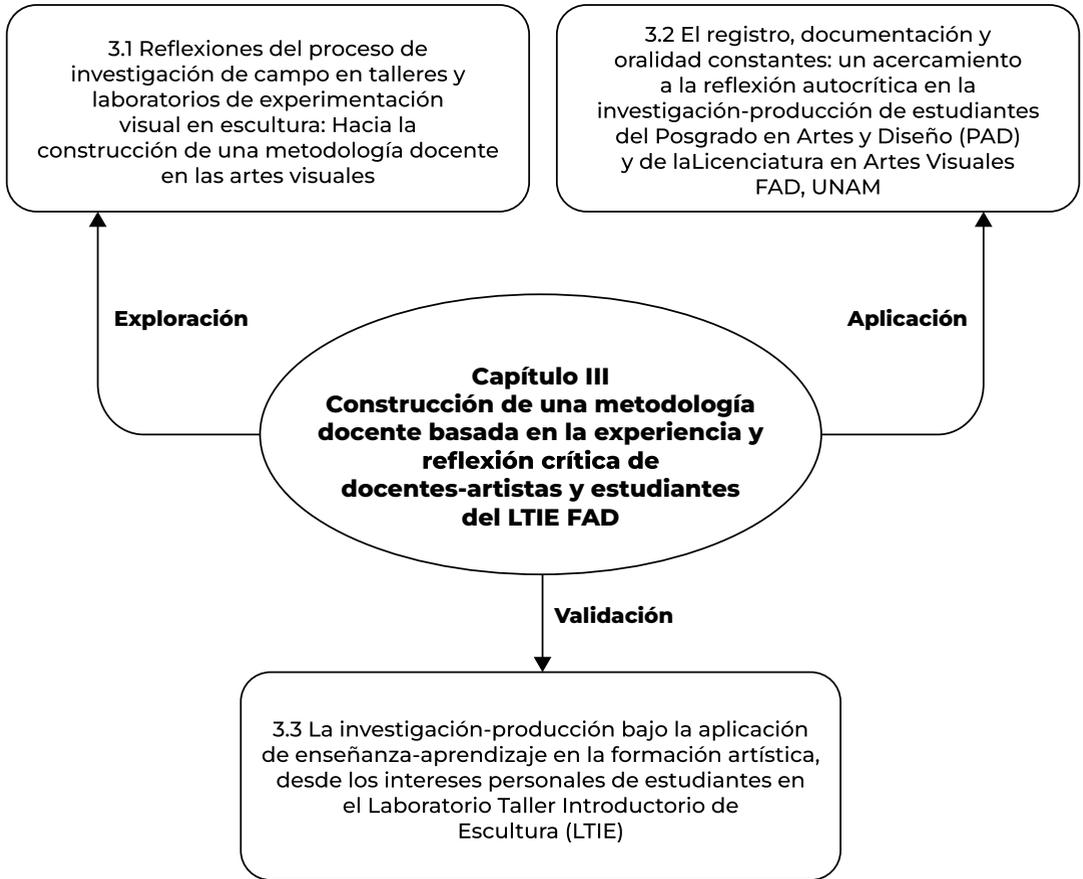
## Capítulo 1



## Capítulo 2



### Capítulo 3



# Capítulo 1

## Procesos para la formación superior en artes visuales desde una revisión educativa reflexiva y una práctica artística crítica de 1990 a 2018

### 1.1 Revisión general de la formación artística a nivel superior en México: La creación de artes visuales en la década de 1990.

Para comprender el panorama de docencia en las artes visuales a nivel superior en México de los años noventa, es necesario revisar, contemplar y analizar el contenido histórico, político y social que se vivía en la época, para entender en general la manera en como el sistema educativo nacional se vio influenciado por acontecimientos sociopolíticos relevantes.

En términos simbólicos, la década de 1990 en México, tuvo su arribo en 1988, tras una accidentada elección presidencial, sospechosamente fraudulenta, ganada por Carlos Salinas de Gortari, y aunque solo duró casi la mitad de la década, hasta 1994, esa administración dejó bien sentadas algunas bases del sistema educativo que estructuraron la manera de impartir la educación nacional en los años siguientes y en la que invariablemente se encuentra inserta la educación artística.

Dentro de las políticas de Estado, el pronunciamiento de un sistema educativo que convergiera con un modelo económico innovador, causaba muchas expectativas y el 29 de enero de 1990, el gobierno presentó, en el Diario Oficial de la Federación, el Plan Nacional de Desarrollo. Dicho plan, incluía como objetivo principal, a mediano plazo, el Programa Nacional para la Modernización Educativa.

El plan presentó un enfoque con objetivos que, en teoría, pretendían articular los métodos y revisión de contenidos, además de privilegiar la formación de profesores y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología. También promovió una educación moderna, distintivamente de calidad, con aspectos pedagógicos de manera general, por medio de la Enseñanza-Aprendizaje.<sup>1</sup>

El programa también dejaba en claro, que la educación comenzaría a enmarcarse en un proyecto de nación medido desde estrategias cuantitativas y mercantiles. Con tal escenario, las políticas educativas se generaron para atender una formación académica que solventara necesidades e intereses con impactos principalmente económicos por parte de las autoridades; conformando durante el sexenio, un sistema educativo que se enfocó en fomentar aspectos de globalización debido a la creciente población urbana contra “la disminución de fuerza de trabajo empleado en la agricultura y otras actividades primarias” por lo tanto, el desarrollo educativo estaría basado en el fomento de estrategias didácticas, metodológicas y pedagógicas.<sup>2</sup>

En ese plan también se dedicó un capítulo completo a la formación y actualización docente; que en fines prácticos, promovieron ajustes muy generales en los campos de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial y física, alojados como tema de un capítulo del programa. En otro capítulo más, se planteó la educación

---

<sup>1</sup> Para la época este paradigma educativo resultaba innovador, aunque ya comenzaba a utilizarse en algunas instituciones con cierto corte Constructivista, reflejado en los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM, por ejemplo. La Enseñanza-Aprendizaje acentuaba el proceso de aprendizaje y no el de enseñanza diferente al enfoque Conductista que se utilizó en el modelo vasconcelista, vigente para esa época. Ver el apartado 1.2.2.1 del Programa Nacional, Diario oficial de la Federación, lunes 29 de enero de 1990, p. 6. Consultado el 28 de abril de 2023.

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=4642789&fecha=29/01/1990&cod\\_diario=199819](https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4642789&fecha=29/01/1990&cod_diario=199819)

<sup>2</sup> Diario oficial de la Federación, lunes 29 de enero de 1990, p. 10. Consultado el 28 de abril de 2023.

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=199819&pagina=11&seccion=0](https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=199819&pagina=11&seccion=0)

superior y de posgrado e investigación científica, tecnológica y humanística.<sup>3</sup>

En esta perspectiva educativa, los objetivos reales fueron confusos y opacos en el área de las artes y humanidades, porque en primera instancia ofrecía una articulación entre los niveles educativos que consistían en criterios congruentes y aprendizajes progresivos que no se mencionan y que se encaminan a la apertura de la ciencia y la tecnología sin mencionar algunos otros campos disciplinares especialmente en las humanidades. Aun con su capítulo sobre posgrado e investigación científica, tecnológica y humanística, en donde se planteaban metas, que no incluían, por ningún lado, algún aspecto relacionado con la educación artística.<sup>4</sup>

A mediados de la década de 1990 el país comenzaba a padecer crisis económicas y sociales, como el error de diciembre, asesinatos mediáticos y levantamientos guerrilleros, el enfoque de la política educativa nacional atendió mayoritariamente las áreas de posgrados en ciencia y tecnología, muy por encima de las humanidades originando que todas las áreas sobre formación artística superior en general, se mantuvieron todavía más relegadas respecto a otros campos cognitivos y sumado a la desatención en el área de la educación superior en las artes visuales, trazaban un futuro muy poco alentador para quienes se dedicarían a estas.<sup>5</sup>

Bajo un sistema político, social y económico muy claro en sus tendencias globalizadoras, el

---

<sup>3</sup> Diario oficial de la Federación, lunes 29 de enero de 1990, p. 14. Consultado el 28 de abril de 2023.

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=199819&pagina=14&seccion=0](https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=199819&pagina=14&seccion=0)

<sup>4</sup> Diario oficial de la Federación, lunes 29 de enero de 1990, p. 15. Consultado el 28 de abril de 2023. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=199819&pagina=15&seccion=0](https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=199819&pagina=15&seccion=0)

<sup>5</sup> Diario oficial de la Federación, lunes 29 de enero de 1990, p. 45. Consultado el 28 de abril de 2023. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=199819&pagina=45&seccion=0](https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=199819&pagina=45&seccion=0)

## SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

<b>PROGRAMA Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994</b>	
Al nacer un siglo con el Estado Nacional, que dice Estados Unidos Mexicanos - Presidencia de la República.	
<b>PROGRAMA NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1990-1994</b>	
CONTENIDO	
ADVERTENCIA	
CONVOCATORIA DEL C. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA A LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA	
CAPÍTULO 1. POLÍTICA PARA LA MODERNIZACIÓN	
1.1	El Marco de la Modernización
1.2	Pólicia para la Modernización Educativa
CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN BÁSICA	
2.1	Elementos de Diagnóstico
2.2	Características de la Modernización de la Educación Básica
2.3	Objetivos
2.4	Estrategia
2.5	Educación Inicial
2.6	Educación Preescolar
2.7	Educación Primaria
2.8	Educación Secundaria
2.9	Educación Especial
CAPÍTULO 3. FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES	
3.1	Elementos de Diagnóstico
3.2	Características de la Modernización de la Formación y Actualización de Docentes
3.3	Objetivos
3.4	Estrategia
3.5	Formación de Docentes
CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN DE ADULTOS	
4.1	Elementos de Diagnóstico
4.2	Características de la Modernización de la Educación de Adultos
4.3	Objetivos
4.4	Estrategia
4.5	Alfabetización
4.6	Educación Básica
4.7	Educación Comunitaria
4.8	Educación Formal y Capacitación no Formal para el Trabajo
CAPÍTULO 5. CARACTERIZACIÓN FORMAL PARA EL TRABAJO	
5.1	Elementos de Diagnóstico
5.2	Características de la Modernización de la Capacitación Formal para el Trabajo
5.3	Objetivos
5.4	Estrategia
5.5	Acciones Principales
5.6	Actos
CAPÍTULO 6. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	
6.1	Elementos de Diagnóstico
6.2	Características de la Modernización de la Educación Media Superior
6.3	Objetivos
6.4	Estrategia
6.5	Educación Media Superior Tecnológica
6.6	Educación Media Superior Universitaria
CAPÍTULO 7. EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, HUMANÍSTICA Y TECNOLÓGICA	
Aportado I. Educación Superior	
7.1	Elementos de Diagnóstico
7.2	Características de la Modernización de la Educación Superior
7.3	Objetivos
7.4	Estrategia
7.5	Educación Superior Tecnológica
7.6	Educación Superior Universitaria
Aportado II. Posgrado e Investigación Científica, Humanística y Tecnológica	
7.7	Elementos de diagnóstico
7.8	Características de la Modernización de la Investigación Científica, Humanística y Tecnológica
7.9	Objetivos
7.10	Estrategia
7.11	Educación de Posgrado
7.12	Investigación Científica, Humanística y Tecnológica
CAPÍTULO 8. SISTEMAS ABIERTOS DE EDUCACIÓN	
8.1	Elementos de Diagnóstico
8.2	Características de la Modernización de los Sistemas Abiertos de Educación
8.3	Objetivos
8.4	Estrategia
8.5	Acciones Principales
8.6	Actos
CAPÍTULO 9. EVALUACIÓN EDUCATIVA	
9.1	Elementos de Diagnóstico
9.2	Características de la Modernización de la Evaluación Educativa
9.3	Objetivo
9.4	Estrategia
9.5	Acciones Principales
9.6	Actos

Fig. 1. Índice del Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994, Diario Oficial de la Federación, lunes 29 de enero de 1990.

gremio artístico visual mexicano, de la década de los noventa, poco a poco fue modificando inquietudes que en algunos casos traspasaron fronteras temáticas, físicas y conceptuales, en lo que se refiere a las que por tradición se practicaban. Por ejemplo, la consolidación internacional en territorios estadounidenses y europeos de algunos artistas como Claudia Madrazo, Carlos Hagerman, Enrique Ježik y Gabriel Orozco, por mencionar algunos, fueron un parte aguas en los parámetros artísticos de la época.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Aunque fueron toda una generación que se fue conociendo poco a poco desde mitad de los años ochenta, es a principios de los noventa cuando algunos artistas comienzan a tener una presencia internacional. Oliver Debroise, "Puertos de entrada: el arte mexicano se globaliza 1987-1992", en Oliver Debroise y Cuauhtémoc Medina, La era de la discrepancia, arte y cultura visual en México 1968-1997, México, Editorial Teratoma- MUCA CAMPUS, 2007, p.p. 328-335.

<sup>7</sup> Oliver Debroise, "Puertos de entrada: ..." 2007, p. 334.

<sup>8</sup> Osvaldo Sánchez, "El cuerpo de la nación. El neomexicanismo: la pulsión homosexual y la desnacionalización" Curare, núm. 17, enero-junio de 2000, p. 138-139; y Teresa del Conde, "Nuevos Mexicanismos", La Jornada, 25 de abril de 1987; ambos artículos fueron consultados de La era de la discrepancia, arte y cultura visual en México, 1968-1997. México, Ed. Teratoma- MUCA, CAMPUS, 2007, p. 316 y 318, respectivamente. El término como tal es una contracción de "Nuevos Mexicanismos" propuesto por Teresa del Conde, que recibió bastantes opiniones divididas del gremio artístico de la época. Aun así, el término sirvió de parámetro para una época e incluso para ciertas temáticas y se utilizó para la exposición "México esplendores de treinta siglos" que dicho sea de paso, pretendía demostrar la modernidad del México contemporáneo ante el mundo por las autoridades culturales en turno, pero que en la práctica la temática estuvo asociada inminente e irremediamente por el folclore y exotismo característicos de la cultura mexicana.

<sup>9</sup> Sara Gordon R. "La Política Social y El Programa Nacional De Solidaridad." Revista Mexicana De Sociología 55, no. 2 (1993): 351-366.

Rolando Cordera y Lomelí Leonardo, México: el Programa Nacional de Solidaridad (PRO-NASOL), en La pobreza rural en América Latina: lecciones para una reorientación de las políticas. CEPAL/FAO/RIMISP, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 2003, p.p. 197-209, Consultado el 27 de junio de 2023, disponible en el siguiente

Así, la premisa temática para algunos artistas mexicanos que sobresalieron del territorio mexicano, se basó, mayoritariamente, en expresiones conceptuales, que tenían como objetivo generar una identidad propia. Estos aspectos sumados a la relación que sostenían algunos grupos de artistas mexicanos con otros artistas extranjeros, que se instalaron en la Ciudad de México a inicios de los años noventa, dejaron de lado los intereses, temáticas y discursos de representación nacionalista.<sup>7</sup>

A finales de los años ochenta, algunos funcionarios no estaban muy seguros de encontrar una definición clara en la práctica de la comunidad de las artes visuales mexicanas. Una de estas definiciones provino de las cúpulas culturales que trataban de fomentar una escena artística internacional con las mismas fórmulas nacionalistas de la década de los cincuenta y trató de otorgar esta a un grupo reducido de artistas visuales que se vieron poco identificados.

Al mismo tiempo, estos intentos causaron una división de opiniones y posturas en la misma comunidad cultural que no interpretó de la misma forma que las autoridades los adjetivos para identificarles y aunque actualmente sirve como parámetro de la época, se utilizó el término "neomexicanismo".<sup>8</sup>

Para inicios de los años noventa bajo el régimen de Salinas de Gortari existía cierta incertidumbre en los artistas mexicanos que no vieron un verdadero apoyo a la cultura, aun bajo la agresiva campaña de "solidaridad" que

dió origen al Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL).<sup>9</sup> La promesa de modernización nacional fue parte de una panacea pública que se mostró sin duda con el ingreso de un modelo económico neoliberal que pretendía colocar al país en el primer mundo, por la vía de negociaciones mercantiles desiguales, que, entre muchos intercambios, también dejaron muy a la deriva las políticas culturales vía el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN).<sup>10</sup>



Fig. 2. Logotipo del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), en este caso utilizado en timbres postales, imagen recuperada el 27 junio de 2023.

Para mitigar la preocupación de la comunidad cultural, se decretó de manera muy estratégica el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) cuya finalidad era ejercer “las atribuciones de promoción y difusión de la cultura y las artes” y

enlace:  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6553/S037467\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6553/S037467_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)  
 “Solidaridad”, fue un concepto utilizado para la campaña publicitaria que acompañó el señorio de Salinas de Gortari en casi todos los medios de comunicación de la época, que iba de la gráfica, radio, televisión y pasando por el cinematográfico. Esta palabra representó incluso internacionalmente a la comunidad mexicana, creando una pantalla de armonía nacional durante esa administración. Para mayor información consultar el siguiente enlace, consultado el 27 de junio de 2023:

<https://lalteradice.com/2022/02/04/el-branding-de-los-diferentes-gobiernos-de-mexico/>

<sup>10</sup> Rosa E. Vargas. “Salinas prometió un México de Primer Mundo con el acuerdo: La prosperidad que se ofreció con el TLCAN nunca llegó”, La Jornada, 20 de enero de 2003, Acceso el 10 de febrero de 2020. URL Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2003/01/20/014n1pol.php?origen=politica.html>

El discurso progresista de Carlos Salinas de Gortari hasta el momento fue uno de los puntos que se trataron en ese acuerdo comercial donde el consumo de los bienes culturales, entre ellos el cinematográfico, que se vio favorecido aleatoriamente más para Canadá y los Estados Unidos.

de paso apoyar a la comunidad artística.<sup>11</sup>

Mientras tanto, la creciente presencia de la comunidad artística internacional fue inevitable, en primer lugar, por la necesidad de intercambiar experiencias en común, más allá de influencias artísticas tradicionalmente hegemónicas, para dialogar en un lenguaje artístico global. Estos factores fomentaron que algunos miembros de la comunidad artística mexicana comenzasen a jugar en canchas de otros países en la era de la globalización.<sup>12</sup>

A pesar de los esfuerzos promovidos en la reciente creación del FONCA, parecía que las autoridades políticas y culturales, en general, desconocían por completo la evolución de las necesidades de la comunidad de artistas visuales mexicanos, que estaba ávida por comunicarse en un lenguaje artístico con planteamientos, problemáticas y temas que reflejaban la realidad y, por lo tanto, se encontraba más abierto al intercambio con sus colegas del exterior. Aun con un tenor nacionalista, con claras connotaciones prehispánicas, se organizó la exposición con sede en el Museo Metropolitano de Nueva York, Estados Unidos, en octubre de 1990.<sup>13</sup>

La exposición, que se inauguró el 10 de octubre de 1990 en el Museo Metropolitano de Nueva York, México: esplendores de treinta siglos, fungió como la presentación de México ante el mundo. La muestra artística sirvió como oportunidad para crear una estrategia diplomática con fines económicos, en parte auspiciada por inversión privada con miras a consolidar los

---

<sup>11</sup> Diario Oficial de la Federación, miércoles 7 de diciembre de 1988. Origen y decreto del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), p.p. 11-13, [https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=206408&pagina=11&seccion=0](https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=206408&pagina=11&seccion=0)

<sup>12</sup> Oliver Debroise, "Puertos de entrada: ...", 2007, p.p. 335.

<sup>13</sup> Dolores Torres, "Esplendor de 30 Siglos", *Esplendor*, 07 de Febrero de 1991, Accesado el 20 de agosto de 2020. Disponible en URL: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-22395>.

tratados comerciales internacionales. Las ideas “culturales” en torno a la exposición:

“[...] tenían la misma intención de mostrar unacaradistintadeMéxico: una nación desarrollada que podía entrar al grupo de los países ricos del mundo [...], se podría suponer que los órdenes y discursos establecidos previamente por el Estado posrevolucionario — como la prominencia del México precolombino y sus representaciones en la Escuela Mexicana—, se abandonarían y darían lugar a algo nuevo. Sin embargo, no fue así: la narrativa de la identidad mexicana que se arraigó desde la posrevolución continuó en uso, incluso con el cambio de sistema económico. Los agentes culturales mencionados [Rafael Tovar y de Teresa, Octavio Paz, José Sarukhán Kermes, Manuel Camacho Solís y Emilio Azcárraga] continuaron con esa misma idea, que en realidad evidenciaba el desencuentro entre la realidad histórica mexicana y el exotismo turístico [...], el discurso curatorial era lineal y no se discutía la problemática histórica de las piezas.”<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Julio Cesar Merino y Zavala Viridiana, “Esplendores de treinta siglos: la exposición que presentó a México con Estados Unidos”, Nexos, Diciembre de 2017, Accesado el 28 de junio de 2023. Disponible en: URL: <https://cultura.nexos.com.mx/?p=14393>.

15 "…el arranque de los grupos como movimiento fue la convocatoria de Helen Escobedo, directora del MUCA, a la Bienal de Jóvenes de París de 1977. Escobedo había sido encargada de hacer la selección mexicana para la Bienal y decidió convocar a grupos en lugar de individuos e invitó a cuatro recientemente constituidos-Suma, Proceso Pentágono y Tetraedro- a presentar su trabajo...los artistas encontraron en los Grupos la oportunidad de abrir una reflexión sobre qué tipo de obras serían capaces de conducir a una renovación de las prácticas artísticas en el país."

Álvaro Vázquez Mantecón, Oliver Debroise, "Los grupos: una reconsideración", *La era de la discrepancia, arte y cultura visual en México 1968-1997* México, Editorial Teratoma- MUCA CAMPUS, 2007, p.p. 194.

Previo a 1990, con la invención de algunos conceptos y de manera autogestiva, algunos grupos de artistas visuales mexicanos, como Solidarte, impulsaron una cultura de intercambio y encuentros artísticos internacionales, a su vez constituidos por grupos de artistas latinoamericanos y chicanos. Algunos de estos artistas visuales se conocieron en la primera bienal de Cuba en 1984 y después organizaron varios encuentros internacionales como la realización de la Primera Bienal Internacional de Poesía Visual y Experimental de México en 1985.

César Espinosa y Araceli Zúñiga, *La Perra Brava, arte, crisis y políticas culturales, México*, D.F., DGSA-STUNAM, 2002, p.124-151.

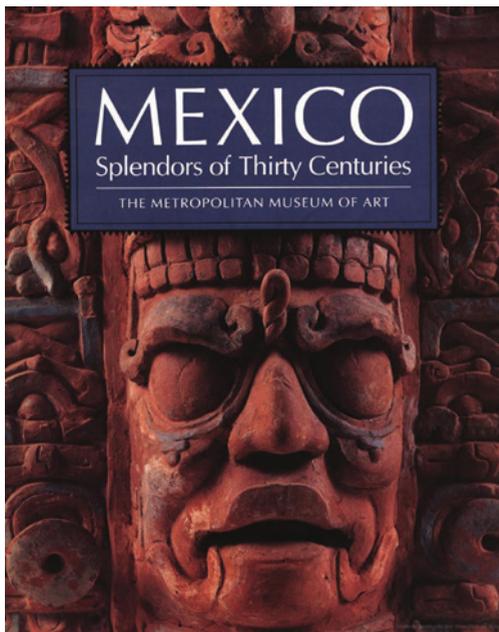


Fig. 3. Portada del catálogo *Mexico: Splendors of thirty centuries (México: esplendores de treinta siglos)*, The Metropolitan Museum of Art, New York.

Ante la fuerza desmedida demostrada por parte de las estructuras de poder culturales, económicas y políticas, las principales escuelas superiores de arte del país de esa época, poco ofrecieron desde sus recursos limitados, sobre todo económicos. Para solventar las carencias de apoyo estatal o institucional a estas escuelas, fue necesaria la auto organización de grupos de estudiantes de artes, que tenían inquietudes en torno a lo que sucedía en otras escenas internacionales, y este hecho fomentó al mismo tiempo otra manera de formación artística. Durante el primer lustro de 1990 se fueron acomodando de a poco estos movimientos artísticos, surgidos desde la gestión y organización autodidacta, como productos de la

oferta de espacios “alternativos”.<sup>15</sup>

Algunos artistas visuales que pudieron lograr su incursión a otras escenas artísticas en estancias internacionales (Nueva York, San Diego, San Francisco, Texas, Vancouver, Ámsterdam, Londres, etc.), compartieron, apropiaron, regeneraron y consolidaron al mismo tiempo sus propias maneras de producción. El ser autodidacta y pertenecer a un grupo de personas que compartiesen tal visión, en la manera de construir una producción personal, se convirtió en una nueva forma de educación artística. Por lo menos, eso sucedió en un sector de artistas de clase media, que lograron tener una presencia mediática al acomodarse en una nueva estructura, que no contempló a la academia, sino a las varias instancias de posibles accesos en general, como galerías e instituciones culturales de inversión privada.

Varios artistas de esa generación adquirieron cierta experiencia en organizar nuevos espacios alternos a los habituales (el Salón de la Plástica Mexicana, por poner un ejemplo) y conseguir financiamientos de otras instituciones o fundaciones fuera del país, dando así, el curso de las artes visuales de la primera mitad de la década de 1990, en ámbitos que no pertenecían a las altas esferas mediáticas como México: Esplendores... y además de que el recién Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA) y su Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA) estaba formulando sus dinámicas de operación.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> El 7 de diciembre de 1988, el gobierno de la República Mexicana publicó un decreto en el Diario Oficial de la Federación en donde declaró la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). Esta orden declara a la dependencia como un órgano administrativo desconcentrado de la SEP, asimismo le autoriza coordinar todas las unidades administrativas e instituciones públicas cuya labor es promover y difundir la cultura y las artes. Para dar forma final a esta nueva institución, el 29 de marzo de 1989, al acuerdo número 151 publicado en el Diario Oficial de la Federación, se dieron a conocer las facultades delegadas al Presidente de CONACULTA. Desde entonces esta instancia sigue impulsando estrategias que permitan continuar con el fomento, la preservación y desarrollo de todas las áreas culturales de la nación. Consultado el 30 de abril de 2023. CONACULTA, URL: <https://www.cultura.gob.mx/fundacion.html>

Sin embargo, el resto de artistas periféricos que no pertenecían al núcleo originado en el centro del país, con sus espacios e intereses comunes, ya sea por situaciones de niveles económicos, sociales o geográficos, tuvieron que formarse y/o conformarse, según sea el caso, en las principales escuelas de arte del país: la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda” y la Escuela Nacional de Artes Plásticas, ENAP de la UNAM.

Hasta inicios de 1990, ambas escuelas siguieron operando, en muchos casos, bajo los modelos y planes de estudio provenientes de los años setenta y contaban en su mayoría, con modelos docentes de enseñanza artística que heredaron de otros profesores-artistas de generación tras generación. Tales modelos eran la herencia de una fórmula de creación artística de la manera en que operaron los Grupos o colectivos artísticos de los años setenta.<sup>17</sup>

En la ENAP el plan de estudio de la Licenciatura en Artes Visuales, que operaba desde 1971, provenía en parte de la experiencia de prácticas artísticas derivadas de movimientos culturales, sociales y políticos de finales de los años sesenta (que se detallan en el inciso 1.3 de esta investigación). Aunque en esencia, todavía conservaban rasgos de los planes originales de la Secretaría de Educación Pública de los años veinte propuestos por José Vasconcelos, que si bien no fomentaba un arte enteramente nacionalista en sus conceptos, lo hacía en sus formas y técnicas.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Algunos integrantes de Colectivos artísticos como el No grupo, La perra brava y Tepito Arte Acá se habían convertido en funcionarios culturales y docentes de algunas de estas academias, promoviendo sus prácticas como alternativas de formación artística. Véase capítulo 2.3.

Álvaro Vázquez M., “Los Grupos: una reconsideración”, en *La era de la discrepancia, arte y cultura visual en México 1968-1997*. México, Ed. Teratoma- MUCA CAMPUS, 2007, p. 195.

<sup>18</sup> Javier Ocampo L., “José Vasconcelos y la educación mexicana”, *Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Vol. 7, 2005 pp. 139-159.

Es bien conocido que Vasconcelos promovió las artes plásticas con temáticas que iban del mestizaje concebido desde las culturas precolombinas para construir una identidad nacional a través de la reciente Revolución mexicana.

La creación de la plástica en la ENAP, estaba basada fundamentalmente en lo pictórico y sus formas tradicionales de creación, dejando de lado un desarrollo más autónomo a esta, debido a los principios de la conformación de una educación artística posrevolucionaria, heredera de los planes de estudio con influencia afrancesada, presente en las vanguardias de la ruptura, que se evidenciaba en las manifestaciones artísticas en sí, mayormente plasmada sobre lienzos planos y bidimensionales.

A pesar de que los directores de la ENAP de la década de 1990 tuvieron una formación profesional en artes visuales, presumiblemente dejaron de lado su carrera de producción artística y se concentraron en la función real que correspondía más a la operación administrativa.<sup>19</sup> También es probable que dicha función les alejara de la actividad de investigar, fomentar y establecer una visión formativa artística más fresca para promover propuestas docentes que la generación de estudiantes a su cargo necesitaban y consideraron automáticamente y quizá hasta por inercia, una formación artística basada en el plan de estudios que planteaba primordialmente el ejercicio de la pintura o el *caballetismo*.<sup>20</sup>

A partir de 1993, en el plano social mexicano, se inició una era violenta que anunciaron el final de sexenio de Salinas de Gortari, con varios magnicidios como el de Juan Jesús Posadas Ocampo en mayo de ese año y después los de José Francisco Ruiz Massieu y Luis Donaldo Colosio en 1994, que ilustraron trágicamente el

<sup>19</sup> El Dr. José de Santiago Silva fue director de la ENAP por dos periodos consecutivos comprendidos entre los años 1990 y 1998, mientras que el Dr. Eduardo Antonio Chávez Silva lo fue en el periodo 1998-2002. Ambos han tenido distinguidas condecoraciones como el Premio Universidad Nacional en 2011 y 2016, respectivamente, entre otros reconocimientos honorables; sin embargo en sus biografías no se destacan exposiciones relevantes, ni menciones artísticas que los posicionen como figuras indiscutibles de la plástica o las artes visuales mexicanas. Información recuperada el 30 de junio de 2023 de los siguientes enlaces: <https://dgapa.unam.mx/index.php/semblanzas-anio-pun-2015/semblanzas-2011-pun-2015/488-2011c17-de-santiago-silva-jose> <https://dgapa.unam.mx/index.php/semblanzas-anio-pun-2015/2016/738-2016a12-chavez-silva-eduardo-antonio>

<sup>20</sup> El término *caballetismo* se utilizó en la segunda década de 1900 por parte de algunos de los fundadores del Constructivismo ruso, y que alude principalmente a la pintura de caballete.

Hal Foster, Rosalind Krauss, et al. *Arte desde 1900*, Ediciones Akal, 2006 p. 174.

<sup>21</sup> Estos eventos son el preámbulo de una creciente ola de violencia en la sociedad mexicana en donde se implicaban a personajes públicos en crímenes que incluso se volvieron temáticas futuras prácticas artísticas, ver nota a pie número 38 de este mismo capítulo.

Héctor Zamitiz Gamboa, "Reformas estructurales, reforma del Estado y democratización en México (1982-2009), Estudios

fin del *mandato salinista*.<sup>21</sup>

Los acontecimientos mencionados se sumaron al levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en enero de 1994. En general, tal movimiento, representó una esperanza política debido a la propuesta de reflexión y crítica para el cambio del paradigma social, política y cultural, principalmente del estado mexicano. El EZLN tuvo un gran poder mediático nacional e internacional que no se pudo pasar por alto, incluso para sus detractores.<sup>22</sup>

Para rematar, la administración de Salinas terminaría muy mal parada con el “error de diciembre”, que fue el mote que se le asignó a una de las mayores crisis financieras de la historia mexicana, derivada de la excesiva deuda externa, que afectó negativamente al pueblo y la economía. En general, miles de familias se vieron afectadas de manera crítica y el sexenio se terminó de manera adversa, anunciando el final de la era del salinismo, que se desbarató junto con las promesas de ingresar a México al Primer Mundo.<sup>23</sup>

Con el panorama histórico heredado del salinismo, el inicio de la segunda mitad de la década de los noventa fue adversa para la sociedad mexicana en general. Y en los temas relacionados con la educación:

“En el sexenio de Salinas se dieron avances reales: la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, nuevos planes de estudio y nuevos libros de

Políticos (México) No. 20 Mayo/Agosto. 2010, consultado el 08 de septiembre de 2020. Disponible en el siguiente enlace: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16162010000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162010000200003)

<sup>22</sup> Abelardo Hernández M., “Orígenes y antecedentes del EZLN”, Espacios Públicos, Vol. 10, Núm. 19 de agosto de 2007. Universidad Autónoma del Estado de México, p.p. 264-283. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/676/67601915.pdf>, consultado el 22 de enero de 2023. Este artículo refiere otros movimientos sociales-políticos mexicanos previos al movimiento zapatista.

<sup>23</sup> Jorge Camil, “El error de diciembre”, Perspectiva, La Jornada, 24 de julio 2009, URL: <https://www.jornada.com.mx/2009/07/24/opinion/018a2pol>. Consultado el 08 de septiembre de 2020. En este breve artículo el autor resume en términos sencillos la catástrofe de la crisis financiera que golpeó la economía mexicana de la cual miles de familias fueron afectadas.

texto, así como la nueva Ley General de Educación y las reformas del Art. 3.º de la Constitución. De especial trascendencia potencial fueron los avances en la descentralización educativa: en mayo de 1992, con Ernesto Zedillo al frente de la SEP, se logró el consenso necesario para que los 31 gobernadores de los estados de la República y el poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaran con el gobierno federal el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), con cuya base el gobierno federal transfirió a los estados el manejo y control de sus respectivos sistemas educativos en los niveles de educación básica y normal. Pese a estos avances, es cierto que las políticas educativas del sexenio salinista no resolvieron los viejos problemas educativos, como los de calidad y equidad; los defectos estructurales del sistema, en especial la imbricación del sindicato y las autoridades en la toma de decisiones, siguieron intactos.”<sup>24</sup>

Con la información anterior y referente al Programa de Modernización de la Educación que promulgó Salinas, este fue operativo en baja intensidad en el nivel básico, atendiendo temas relacionados con la docencia, ciencia y tecnología, mientras la educación superior en humanidades quedó relegada, por lo tanto,

<sup>24</sup> Felipe Martínez, Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001, Reformas educativas: mitos y realidades, Revista Iberoamericana de Educación, Número 27, 3. La política de modernización educativa 1989-2000, Consultado el 30 de junio de 2023 en el siguiente enlace:

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie27a02.htm#:~:text=En%20el%20sexenio%20de%20Salinas,3%C2%B7%20de%20la%20Constituci%C3%B3n.>

<sup>25</sup> Sandra Elena. Sánchez H., “El proyecto educativo y el proyecto económico en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari 1988-1994” (El programa de modernización educativa y el plan nacional de desarrollo). CESU-UNAM, México, consultado el 08 de septiembre de 2020, Disponible en URL: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178392672.pdf>

En dicho plan se encumbró el ideal de modernidad que sirvió de ancla para reformar conceptos fundamentales de la educación superior que se dirigió más a los estudios técnicos y económicos.

la comunidad de jóvenes artistas visuales en formación de esa época, no fueron la excepción.<sup>25</sup> Para el último lustro del milenio e inicios del sexenio de 1994 – 2000, a cargo del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León, quien había sido secretario de la SEP durante el sexenio anterior, se presentó el 19 de febrero de 1996 el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, publicado en el Diario Oficial De La Federación. Este programa resultó ser un parafraseo del Programa Nacional de Modernización Educativa salinista y se caracterizó por ser más esencialista, porque mantuvo un interés de abordar la educación básica en la población en general y en grupos vulnerables, además de continuar con las estrategias en educación media superior y superior en seguimiento con el plan anterior.

“En los próximos años, la educación media superior y superior deberá desarrollar nuevos modelos de organización académica y pedagógica, orientados al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocados al análisis, interpretación y buen uso de la información, más que a su acumulación. El Programa especifica las políticas, estrategias y líneas de acción mediante las que se cumplirá con los objetivos señalados en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000: consolidar un auténtico sistema de educación media superior y superior, que haga posible mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la educación e impulsar la capacidad de

<sup>26</sup> Diario Oficial de la Federación, lunes 19 de febrero de 1996, Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, III. Educación Media Superior Y Superior, consultado el 06 de julio en el enlace: [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996#gsc.tab=0)

investigación y desarrollo tecnológico, mediante la ampliación de la base científica nacional.

Una estrategia fundamental del Plan Nacional de Desarrollo que detalla el Programa es la puesta en marcha de un Sistema Nacional de Formación de Personal Académico de las Instituciones de Educación Media Superior y Superior.”<sup>26</sup>

Además, el Programa de Desarrollo Educativo contaba con cuatro puntos en el apartado tres romano, donde se mencionaban los escuetos propósitos para el desarrollo de la educación media superior y superior de manera simultánea, como si se trataran de un mismo tema. El tenor en el que se aborda la educación superior es más de justificaciones con respecto a las políticas educativas de los ochenta, que responsabilizaba de manera directa los rezagos educativos en ese sector y proponiendo enfáticamente un apoyo hacia la ciencia y la tecnología. Con un párrafo que expresa textualmente tal discurso:

“En lo que toca a los estudiantes, las instituciones no realizan esfuerzos sistemáticos para identificar a los mejores, apoyarlos en su desempeño y estimularlos para que se superen, así como para proporcionarles una formación que destaque los principios éticos de cada profesión. Pese a los esfuerzos realizados por diversas instituciones, no se han logrado

---

<sup>27</sup> Diario Oficial de la Federación, lunes 19 de febrero de 1996, 1.2 Educación Superior, 1.2.2 Calidad, p. 89, consultado el 01 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=209045&pagina=89&seccion=1](https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=209045&pagina=89&seccion=1)

índices de retención y eficiencia terminal satisfactorios.”<sup>27</sup>

No era un secreto que, como egresado del Instituto Politécnico Nacional y ex secretario de la SEP, Ernesto Zedillo mantuviera su visión sobre la educación, sentada en bases para orientar la formación técnica a nivel bachillerato y profesional, quizá con un toque de humanismo como parte sustancial de la educación media superior y superior. Por lo tanto, la educación superior artística en general no figuró ni remotamente en los planes educativos federales de este período.

Tales condiciones propiciaron un clima de zozobra y congoja, que acompañaban a la comunidad artística y su formación superior, varios “colectivos” de la comunidad artística que en el inicio de la década se habían organizado y formado sus propias maneras de creación, comenzaron a desintegrarse. Diversos factores sumados a la realidad del país, bajo el panorama de la crisis, condujeron a los estudiantes de las escuelas de arte de esa generación a digerir lo que estaba pasando.<sup>28</sup>

Además el desconocimiento de la formación artística superior por parte de las instancias educativas y culturales oficiales del Estado mexicano estaban lejos de comprender y atender las necesidades de algunas prácticas no tradicionales y esto fomentó que, por vía de las mismas expresiones artísticas en turno, se denunciaran directamente las dinámicas culturales de un gobierno encarrilado en una rapaz vorágine neoliberal. Muchos artistas en

---

<sup>28</sup> Oliver Debroise, La era de la discrepancia, arte y cultura visual en México 1968-1997. México, Editorial Teratoma - MUCA CAMPUS, 2007, p. 208. Algunos de los estudiantes de arte de esa época formaron grupos de apoyo en donde ventilaban sus prácticas e ideas bajo sus propios intereses.

formación dentro y fuera de las escuelas oficiales, comenzaban a utilizar en su lenguaje palabras importadas sobre todo de Estados Unidos y las culturas anglosajonas, como “*alternativo o underground*”.<sup>29</sup>

Nuevamente, el ajetreo político, los movimientos sociales y los desequilibrios económicos se convertirían en un aliciente provocador para la manera de educación y producción dentro de los paradigmas de creación artística. El curso de la comunidad artística hacia una participación más política fue inminente, si bien, las estrategias de educación y creación artística no cambiaron de hecho, la visión de muchos estudiantes de artes visuales se agudizó en los conceptos, muchos de ellos cobijados bajo los argumentos más sólidos en las facturas de manifestaciones abiertamente políticas.<sup>30</sup>

La creación artística en las escuelas de arte, experimentó sobre la marcha muchas de las prácticas que por derecho propio, se habían convertido en los canales de expresión y manifestación como los fanzines, las pintas en muros y stickers en zonas urbanas, incluso el lenguaje artístico amplió cada vez más su espectro para insertar de una vez por todas, algunas disciplinas artísticas como el arte acción, la instalación o el arte sonoro, que si bien no eran particularmente innovadoras estuvieron agazapadas durante la década anterior y se ventilaron con una apertura al mundo globalizado que generó una relación con otros grupos de artistas desde una participación activista.

---

<sup>29</sup> Aunque estos movimientos se dieron más en el mundo de la música anglosajona occidental y norteamericana tuvo su influencia cultural en distintas disciplinas y manifestaciones artísticas de la década de 1980 pero que en México se retomaron todavía a mediados de 1990.

<sup>30</sup> A inicios de la década ya existían propuestas muy de la mano con la crítica social en y desde las instituciones de educación y formación artísticas. Por ejemplo, en 1992 el artista Gustavo Artigas propuso el taller de destrucción en la Academia de San Carlos donde propone “... un proceso aparentemente contrario a la creación y conservación, se logra una serie de reflexiones y aproximaciones a obras procesuales/conceptuales en las que el carácter de tiempo, cambio y precariedad se activan.” Consultado el 06 de julio en el enlace: <https://gustavoartigas.com/ga/obras/destruccion-taller-de/>

Un testimonio de esas manifestaciones se pudo apreciar en la exposición retrospectiva *Strange Currencies: Art & Action in Mexico City, 1990-2000*, organizada por el Moore College of Art & Design de Philadelphia, Pennsylvania en Estados Unidos, comisionada por Kaytie Johnson del 19 septiembre al 12 de diciembre de 2015. En dicha muestra se reúne a un grupo de artistas que reflejaron parte del panorama social de la época.

“No es por ello de extrañar que, en este momento decisivo de la historia cultural de la ciudad, los artistas experimentaron con nuevas formas y tomaron riesgos artísticos que alteran radicalmente la dinámica de la escena artística local.

En este sentido, los artistas rechazaron las formas tradicionales en favor de prácticas poco ortodoxas, efímeras, basadas en la acción y socialmente comprometidas, que vinculaban el arte y la vida cotidiana, y, que, por supuesto, reflejaban los acontecimientos trascendentales que se desarrollaban alrededor de ellos.”<sup>31</sup>

Durante el segundo lustro de 1990, la lucha zapatista se convirtió en el estandarte de una generación tanto de artistas en proceso formativo y consolidados, que ilustraron pero sobre todo apoyaron desde sus prácticas, un movimiento con el que simpatizaron y/o se identificaron plenamente. Muchos artistas acudieron a

---

<sup>31</sup> Esta es una cita textual tomada del artículo: Revisión de las prácticas artísticas de Ciudad de México en los 90, que comparte un resumen de la muestra mencionada, *Strange Currencies: Art & Action in Mexico City, 1990-2000*, Ambos artículos consultados el 06 de julio de 2023 en los respectivos enlaces:  
<https://www.arteinformado.com/magazine/n/revision-de-las-practicas-artisticas-de-ciudad-de-mexico-en-los-90-4853>  
<https://www.arteinformado.com/agenda/f/strange-currencies-art-action-in-mexico-city-1990-200-112022>

la conformación de espacios autónomos en barrios populares de distintos puntos urbanos y en algunos casos rurales del país, profesando la influencia directa que provenían de la liberación y autonomía zapatista.<sup>32</sup>



*Fig. 4. Gustavo Artigas, Discurso, Instalación de audio, 1994. Cortesía del artista e Itala Schmetz. Foto Mariana Rodríguez.*

Es posible que el zapatismo haya propiciado cierto entusiasmo político e influenciado la autogestión artística y cultural que ya se había practicado en las décadas y movimientos anteriores a 1990. Algunas manifestaciones surgieron previamente por vías surgidas del reclamo, la denuncia, la demanda, pero sobre todo la crítica política y social.

La iniciación y formación en las artes plásticas atrajo un nuevo público por medio de nuevos espacios que “creían que el arte debía trabajar en conjunto con la sociedad, fungiendo como un agente de cambio”, como la Quiñonera y sus integrantes, que se mantuvieron alejados “de un medio hundido en la meritocracia y el compadrazgo”, directriz en común de la comunidad artística para generar un pensamiento crítico y sin saber ni tenerlo

---

<sup>32</sup> En 1994 el artista Gustavo Artigas realiza la pieza de instalación sonora *Discurso*, en esta utiliza elementos que hacen una clara alusión al EZLN. Gustavo Artigas. *Discurso*, 1994, instalación de audio con masa de maíz, casete de audio alterado, papel, pasamontañas y cascos, dimensiones variables. Cortesía de la artista e Itala Schmetz. Foto: Mariana Rodríguez.

claro hasta entonces, sirvió de modelo de una educación artística más popular en respuesta a las instancias oficiales de la época.<sup>33</sup>

El sistema educativo se volvió un indicativo de crisis social y soberana, pues si bien, no era explícito en el decreto del Programa Nacional de Modernización Educativa de 1992, hacía guiños con la privatización de la educación, sobre todo con las instituciones universitarias, donde la UNAM, figuraba como la joya de la corona. El programa educativo argumentaba en bajo perfil, con una crítica ligera y superficial, la injustificada presencia hegemónica y centralizada de las mayores instituciones educativas y campus universitarios del país.<sup>34</sup>

En México:

“...se había iniciado ya una política [...], que correspondía puntualmente con el crecimiento, desarrollo y fortalecimiento de las universidades privadas y el abatimiento de los niveles de enseñanza-aprendizaje y de los apoyos a la investigación en las universidades públicas — entre éstas la UNAM, la Universidad Nacional Autónoma de México—, probablemente la universidad más grande del mundo y una de las tres más antiguas del continente americano. El fenómeno de deterioro era mayor, como es de suponerse, en el área de ciencias sociales y humanidades que en los campos de

---

<sup>33</sup> La Quiñonera, un revolucionario espacio artístico con tres décadas de historia, artículo consultado el 01 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: <https://masdemx.com/2019/12/quinonera-arte-cdmx-historia-espacios-alternativos/>

<sup>34</sup> Diario Oficial de la Federación, lunes 19 de febrero de 1996, pp. 88, 91-92, consultado el 01 de agosto de 2023, en el siguiente enlace: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=209045&pagina=88&seccion=1](https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=209045&pagina=88&seccion=1)

las ciencias naturales, las ingenierías y la medicina.

Y todo el mundo sabe que es más frecuente que en las ciencias sociales y en las humanidades se formen las conciencias críticas de un país que en aquellas disciplinas donde el sujeto y el objeto de conocimiento están disociados o se ven así.”<sup>35</sup>

Prueba de ello fue el sondeo en 1995 que las autoridades universitarias en turno realizaron con la clara intención de cambiar los planes de estudio y recortar la matrícula del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).<sup>36</sup> La respuesta inmediata de los estudiantes de los 5 planteles fue la organización de un paro y levantamiento de una huelga en contra de esa propuesta que finalmente no se realizó.<sup>37</sup>

Aun con ese precedente, en 1999 las autoridades intentaron hacer una modificación en el Reglamento General de Pagos de la UNAM y lanzaron una iniciativa que proponía, en sí, un aumento en las cuotas de inscripción, originando la huelga más importante de la historia de esta universidad hasta la fecha y quizá el movimiento social mexicano de mayor importancia en la década de 1990, después del levantamiento zapatista.<sup>38</sup>

“El aumento de cuotas acabó con el carácter “casi” gratuito de una Universidad cuya colegiatura era de “veinte centavos” en pesos reales de

<sup>35</sup> Rodríguez-Araujo, Octavio, Neoliberalismo, crisis y universidades en México, Nueva Sociedad No.107 Mayo- Junio 1990, pp. 146-147, artículo consultado el 01 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: [https://static.nuso.org/media/articles/downloads/1881\\_1.pdf](https://static.nuso.org/media/articles/downloads/1881_1.pdf)

<sup>36</sup> El CCH se creó el martes 26 de enero de 1971, por unanimidad en la sesión ordinaria del Consejo Universitario durante la rectoría de Pablo González Casanova, que planteó el proyecto educativo para fortalecer el carácter de Universidad “porque el Colegio de Ciencias y Humanidades resuelve por lo menos tres problemas que hasta ahora solo habíamos planteado o resuelto en forma parcial: Unir a distintas facultades o escuelas que originalmente estuvieron separadas, vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores, así como a los institutos de investigación, y crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas, sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país. Gaceta CCH, 17 de febrero de 2020, No. 1564, UNAM, p. 6.

<sup>37</sup> “El otro CCH”: a 50 años del Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan. artículo consultado el 01 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: <https://www.laizquierdadiario.mx/El-otro-CCH-a-50-anos-del-Colegio-de-Ciencias-y-Humanidades-Naucalpan>

“En defensa del colegio”, artículo consultado el 01 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: <https://gaceta.cch.unam.mx/es/en-defensa-del-colegio>

1966 (desde 1948 no se había hecho ningún aumento significativo. Sólo en 1966 se había aprobado una cuota por exámenes extraordinarios.), equivalente a dos centavos de dólar. La nueva colegiatura para estudios profesionales se fijó en \$1,360 pesos nominales (equivalente a \$120 dólares anuales), suma que las autoridades consideraban muy modesta, y que imponían con lo que creyeron un paliativo: que los aumentos no se aplicarían a quienes ya estuvieran estudiando en la universidad, sino nada más a los que en el futuro se inscribieran en ella.”<sup>39</sup>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
 PATRONATO UNIVERSITARIO  
 ORDEN DE PAGO REINSCRIPCIÓN

REFERENCIA DEL DEPÓSITO  
 SEMESTRE NUEVA OLN NO REINSCRIPCIÓN  
 SEMESTRE S.A. OLN NO REINSCRIPCIÓN  
 SEMESTRE S.A. OLN NO REINSCRIPCIÓN

02 RL 053082

SEMESTRE DE CURSOS DEL ASESOR: 3 LICENCIATURA PLANTEL: FUMEX REINSCRIPCIÓN: 1 MES

CUOTA REGULAMENARIA ANUAL \$ 0.20 VEINTE CENTAVOS

APORTACIÓN VOLUNTARIA \$

TOTAL \$

Fig. 05. Autor desconocido, talon de pago de inscripción a la UNAM, 2022.

Para las generaciones formadas durante esos años en las dos escuelas de arte más emblemáticas del país, el reto fue complicado, tanto para la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda” del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) y a su vez dependencia de la Secretaría de Educación

<sup>38</sup> Abelardo Hernández M., “Orígenes y antecedentes del EZLN”, Espacios Públicos, Vol. 10, Núm. 19 de agosto 2007. Universidad Autónoma del Estado de México, p. 264-283. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/676/67601915.pdf>, consultado el 22 de enero de 2023

<sup>39</sup> Pablo González Casanova, “El conflicto de la UNAM: una historia inconclusa”, clacso, osal, junio 2000, pp. 38, artículo consultado el 01 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/libros/osal/osal1/mexico.pdf>

Pública (SEP) y para La Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) de la UNAM, por distintas situaciones que cada una experimentó por su cuenta.

Primero, la apresurada mudanza en 1994 de “La Esmeralda” al complejo del Centro Nacional de las Artes (CENART) que fue inaugurado para rendir cuentas, sirvió más de propaganda y acto político que por un interés del desarrollo cultural de final del sexenio del presidente Salinas de Gortari. El cambio de sede heredó problemas de adaptación a un par de generaciones de esa comunidad de formación artística profesional, que tuvo que dividirse y adaptarse entre la antigua sede de la colonia Guerrero y las instalaciones masivas del actual CENART ubicado en Churubusco y Tlalpan.

Por su parte, la comunidad de la ENAP tuvo que solidarizarse junto con el resto de escuelas y facultades en contra de la modificación en el Reglamento General de Pagos, para lograr un fin común con el resto de la comunidad universitaria, en el último año de siglo y de milenio. Un revuelto año 1999 que resumía en términos muy amplios una década que inevitable e irremediablemente confrontó a la comunidad estudiantil con la arista más globalizada y neoliberal representada por las autoridades universitarias, que intentaron diversas modificaciones en los reglamentos generales de la UNAM (de pagos y estructurales como en el CCH), posiblemente tal problemática general relegó en términos académicos y sobre todo conceptuales, la renovación de los planes de estudios.

Por lo tanto, en 1990 la educación artística mexicana a nivel superior, por lo menos en las dos escuelas del centro del país, tuvo un punto de encuentro innegable con la influencia y la articulación de movimientos sociales y prácticas artísticas que se originaron en la etapa formativa de algunos estudiantes que poco a poco relacionaron sus intereses personales con los sociales que generó una investigación y producción más autodidacta y crítica.

No es para menos, señalar que esta asociación se da por tradición y convicción, a raíz de que la realidad juega un papel fundamental a la hora de recoger experiencias que evocan cierta fuerza inspiradora, por decirlo en términos de asociación artística. Con este panorama, la entrada al siglo XXI

para una comunidad artística en formación, era complicada por no decir desoladora.

Aseverar categóricamente que los movimientos políticos y sociales fueron los ejes rectores de las manifestaciones artísticas de los artistas en formación de la época, es a todas luces pretencioso; de hecho, en ciertos casos, muchas de las prácticas artísticas de los noventa estaban descontextualizadas históricamente de ese momento. Por ejemplo, el caso de Temístocles 44, en el que sus integrantes estaban más enfocados en desarrollar una práctica formal basada en una ideología más personal, expresada a través de la libertad del uso del espacio y materiales que les permitía el propio entorno físico, generando atmósferas poco concebidas en los recintos culturales oficiales.<sup>40</sup>

A pesar de que algunos artistas tuvieron una formación en la ENAP o la Esmeralda, varios de ellos se alejaron de los temas políticos nacionales, por temor o fastidio de pertenecer a la tradición del arte mexicano revolucionario utilizada en beneficio del Estado. Los artistas que renunciaron a su práctica vinculada con temas sociales o nacionalistas se plantaron convincentemente a validar su liberación de los aparatos culturales para forjar desde la identidad particular una historia propia.

La generación de artistas visuales de los noventa y a la que pertenecieron en plena juventud estaba muy cerca de los sucesos sociales recientes e hicieron su práctica artística como pudieron. Sin embargo, no fue así para todos,

---

<sup>40</sup> Vania Macías, "Espacios alternativos de los noventa", en *La era de la discrepancia, arte y cultura visual en México 1968-1997*, México, Editorial Teratoma- MUCA CAMPUS, 2007, p.p. 369

la democratización estética se amplió hacia todos lados. Fue necesaria una perspectiva otorgada por la experiencia, para explicar o por lo menos comprender años después, lo que sucedió en ese entonces.

En síntesis, para esta parte de la investigación es vital mostrar a la educación en general desde una posición que innegablemente pertenece a una propiedad sustancial, constituyente de cualquier nación, quizá de las más representativas en una sociedad, y normalmente suele ser un indicador potencial de la realidad de una cultura.

Existen documentos con bastantes argumentos y fundamentos que hacen una revisión exhaustiva de las prácticas artísticas mexicanas de los noventa, algunos de ellos incluso son fuentes para el desarrollo de esta investigación, pero muy pocos, se refieren puntualmente a lo que sucedió en la educación superior en las artes visuales, por lo tanto, son escasas las investigaciones sobre docencia e investigación artística en artes visuales en las universidades de México en la década de 1990.

## **1.2 La formación artística a nivel superior para la producción de las artes visuales en la UNAM en la primera década del nuevo milenio: 2000 – 2010.**

La formación superior en artes visuales comenzaría a operar en una nueva década con interesantes situaciones derivadas por la herencia de la década, del siglo y del milenio anteriores que dejaban ver de lejos los improbables buenos augurios que el año 2000 deparaba en México en este rubro. La débil economía mexicana tambaleaba gracias, en parte, a los nebulosos e ineficaces beneficios económicos que se otorgaron arbitrariamente al rescate bancario “para adquirir la cartera vencida de los bancos mexicanos” que dieron como resultado una desastrosa crisis económica y social nacional.<sup>41</sup>

La huelga estudiantil de la UNAM que se decretó desde abril de 1999 representaba una crisis educativa nacional que creó una frágil relación con el estado mexicano. Esta fue uno de los movimientos estudiantiles más

longevos dentro de la máxima casa de estudios que terminó con una intervención represiva en las instalaciones de la universidad por parte de la Policía Federal Preventiva (PFP), ordenada bajo el final de sexenio del entonces presidente de la República, Ernesto Zedillo Ponce de León.

Con tal intervención:

En cualquier caso, una inmensa tristeza acompañó la alegría de la reapertura de la universidad, con la conciencia de una seria amenaza a la Universidad Nacional mientras continúe el proyecto de privatización de la educación superior, un proyecto auspiciado por el Banco Mundial, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, la Asociación Patronal de la República Mexicana y altos funcionarios del gobierno de México, un gobierno éste que se encuentra por cierto, incluso a principios del siglo XXI, a la cabeza de la ortodoxia neoliberal. (cf. Pablo González Casanova. “Neoliberalismo y Universidad. Un análisis documentado”. De próxima publicación).

El peligro pareció confirmarse no sólo con el grave conflicto sino con tendencias cada vez más conocidas, como la disminución de recursos federales para la educación superior y los planes nacionales y mundiales para

---

<sup>41</sup> “El acuerdo secreto del Fobaproa”, la Redacción, Proceso, Economía, 27 de marzo de 2005. Artículo consultado el 01 de agosto de 2023 en el siguiente enlace:  
<https://www.proceso.com.mx/nacional/2005/3/27/el-acuerdo-secreto-del-fobaproa-21897.html>

Este rescate dejó en quiebra las finanzas públicas y por lo tanto las medidas económicas dejaron de lado los programas sociales incluyendo las educativas.

la privatización y comercialización de la enseñanza.

Así, no cabe duda que un diálogo en que la autoridad constantemente irrita y calma, intimida y atrae, castiga y perdona a su opositor, es un diálogo en que la autoridad, o se reserva un final represivo, o provoca un final represivo o es víctima de un final represivo.<sup>42</sup>

Después de la huelga de 11 meses, la UNAM comenzaría el nuevo milenio con adversidades de toda índole (incluyendo el desprestigio social) y reinició actividades en todos los niveles y estancias. Para varias entidades, escuelas y facultades, uno de los objetivos primordiales fue recuperar paulatinamente el ciclo escolar perdido, recortando tiempos de los semestres y sus respectivas pausas intermedias para empatar los nuevos ciclos escolares y alcanzar una apresurada “normalidad”.<sup>43</sup>

Las expectativas políticas, económicas y sociales giraban en torno a las construcciones de los pronósticos poco favorables hacia esos aspectos sustantivos para desarrollar un cauce benéfico para la nación. Un anunciado cambio de régimen político basado en una agresiva campaña publicitaria daba ciertos brotes de esperanza para la sociedad, incluso para el ámbito cultural en general.

Por ello en las elecciones del 2 de julio de 2000, no fue una sorpresa el esperado y premonitorio

---

<sup>42</sup> Pablo González Casanova, “El conflicto de la UNAM: ...”, 2000

<sup>43</sup> Yolanda de Garay, Historia de un Movimiento Estudiantil 1999-2001, UNAM, Capítulo XV, “Ocupación por la Policía Federal Preventiva (PFP) de Ciudad Universitaria”. Consultado el 23 de Febrero de 2020, Disponible en el siguiente enlace:

<http://www.biblioweb.tic.unam.mx/libros/movimiento/capitulo15.html>.

Esta bitácora hace un recuento testimonial a manera de denuncia de la fase final del movimiento estudiantil donde la fuerza pública se utilizó de manera arbitraria.

cambio de partido del poder a cargo del Partido de la Revolución Institucional (PRI) al del Partido Acción Nacional (PAN) proveniente de una extracción de derecha más “moderada”. El entonces vencedor de manera contundente en las elecciones suponía un cambio lleno de muchas expectativas que se reflejó en una rotunda victoria en las urnas.<sup>44</sup>

Con todas esas particularidades en México y a la par del final del movimiento estudiantil, se originaron diversos factores políticos y sociales dentro de la vida académica en la UNAM, que a su vez continuó simultáneamente con los compromisos educativos que solucionó al paso. La formación en humanidades, entre ellas la artística y concretamente en las visuales, fueron de las menos atendidas. Una muestra de ello, es que los centros de investigación universitaria que más aportes tuvieron pertenecían a los campos de economía, ciencia y salud.<sup>45</sup>

Los estudios y pesquisas artísticas (por llamarlas de alguna manera) que se dieron en esa época fueron tratadas desde planteamientos históricos, mayoritariamente provenientes del Instituto de Investigaciones Estéticas o de la Facultad de Filosofía y Letras, con un enfoque dirigido especialmente a la catalogación y difusión de acervos históricos, (los datos más precisos se detallan más adelante).

Para entonces, la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) de la UNAM retomó sus actividades con los estudiantes de nuevo ingreso junto a los que continuaron sus estudios tras

---

<sup>44</sup> Juan Arvizu A., “Reconoce Zedillo la victoria de Fox”, El Universal, lunes 03 de julio de 2000. Consultado el 11 de marzo de 2020, disponible en el siguiente enlace: <https://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/26023.html>

Adriana Borjas B., “La campaña presidencial de Vicente Fox y el modelo propagandista de comunicación política”, América Latina Hoy. Núm. 33, abril, 2000, p. 101-122, Universidad de Salamanca, Salamanca, España. Consultado el 03 de marzo de 2020. Disponible en el siguiente enlace: <https://www.redalyc.org/pdf/308/30803306.pdf>, p. 12.

La sucesión presidencial sucedió con una serie de factores que se originaron por una estrategia política mediática y luego por la inminente participación de los electores con una inclinación muy clara por el candidato Vicente Fox.

<sup>45</sup> Rodríguez-Araujo, Octavio, Neoliberalismo, crisis y universidades en México, Nueva Sociedad No.107 mayo- junio 1990, p.p. 145-163.

la alargada pausa huelguista. Las expectativas de estudiantes eran muy diversas con respecto a su formación, por ejemplo, algunas iban desde la consolidación de habilidades manuales previas que servían de punto de interés para adquirir nuevos conocimientos hasta el desarrollo de nuevas habilidades y técnicas “tradicionales” más especializadas.

Por otro lado, en un sector de la comunidad estudiantil existía el interés de ampliar diversas posibilidades que ofrecía la carrera de artes visuales, en las que comenzaban a figurar “otras” prácticas y sus propios lenguajes incluidos dentro del espectro del arte contemporáneo, con disciplinas artísticas como el performance y la instalación.

En el mandato de Vicente Fox Quesada no hubo variaciones con respecto a sexenios anteriores de los proyectos culturales y artísticos de panorama internacional que trascendieran los tratamientos de estrategia política y diplomática con finalidades económicas y mercantiles. Para esta investigación se ubican dos aspectos fundamentales:

1. El desconocimiento general de las prácticas artísticas contemporáneas mexicanas por parte de sus propias autoridades, servidores públicos y agentes culturales y;
2. La mínima producción de investigaciones de la educación en entidades académicas de educación superior artística en México.

El año 2005 (casi a finales sexenio foxista), fue clave para la comunidad de artistas visuales mexicanos, sobre todo para aquellos que contaban con una trayectoria más o menos consolidada hasta lo de mayor presencia internacional. Ese año México se convirtió en el primer país latinoamericano en ser invitado a la prestigiosa Feria de Arte Contemporáneo ARCO 05, en Madrid, España. Para esta emisión, más de una docena de galerías privadas del país fueron invitadas para formar parte de esta acción diplomática internacional en materia cultural y artística.<sup>46</sup>

Entre otros recintos, el Centro de Arte Reina Sofía, en su sede del Palacio de Cristal, albergó la obra de uno de los artistas contemporáneos más

influyentes del arte conceptual de la escena mexicana: Gabriel Orozco, que para esa época ya ostentaba un prestigio a nivel internacional y contaba con una amplia producción de obras y piezas emblemáticas por las cuales era reconocido en el mundo del arte de altas esferas.

<sup>46</sup> Fernando Samaniego, "El arte mexicano reparte energía por Madrid", EL PAÍS, Cultura, 08 de febrero de 2005, Madrid. Consultado el 10 de febrero de 2020 en el siguiente enlace:

[https://elpais.com/diario/2005/02/09/cultura/1107903614\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2005/02/09/cultura/1107903614_850215.html)  
Ramón Almela, ARCO '05 y MÉXICO en Madrid, consultado el 08 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: <https://www.criticarte.com/Page/file/art2005/ARCO.html>

Este evento causó mucha expectativa para la comunidad cultural porque representaba la oportunidad para exponer la sofisticación del arte mexicano contemporáneo actual y sin estar a la sombra del muralismo mexicano.

<sup>47</sup> Edgar A. Hernández, "Te toca, Vicente", Reforma, México DF, 09 de febrero de 2005, consultado el 08 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: <https://vlex.com.mx/vid/toca-vicente-193684187>

<sup>48</sup> El bibliotecario, Dirección General de Bibliotecas del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). Año 5, número 60, junio de 2006, p. 15, consultado el 08 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: <https://dgb.cultura.gob.mx/bibliotecario/pdf/ElBibliotecario60.pdf>

Después de tal comisión causó mucha expectativa entre la comunidad cultural que en diciembre de ese mismo año se inauguró una exposición individual de Gabriel Orozco en el palacio de Bellas Artes, poco después de la transición presidencial del nuevo sexenio a cargo de Felipe Calderón.



*Fig. 06. Autor desconocido, Martha Sahagún, Vicente Fox, Gabriel Orozco, invitados y la pieza Ping Pond Table (Mesa de ping-pong con estanque), 2005.*

Para la inauguración de ARCO 05, asistió el presidente Vicente Fox Quesada quien tuvo una mesurada participación en el evento y particularmente con las opiniones o comentarios respecto a la obra de Orozco de la cual solo mencionó estar "impactado", no así de su esposa Marta Sahagún, quién tuvo más interacción con las obras del artista.<sup>47</sup> Un año después, el último año del sexenio foxista, Orozco participaría con una obra emblemática dentro de las instalaciones de la biblioteca José Vasconcelos, que se convirtió en en centro cultural más importante del mandato.<sup>48</sup>



Fig. 07. jorg\_alb\_rto, *Imagen de Mátrix Móvil o La ballena de la Biblioteca Vasconcelos*, 2015.

Aun con tal precedente, el soslayo en general de las autoridades gubernamentales foxistas dejó relegada la evolución de las expresiones del arte de la época y a los artistas visuales populares y sus procesos formativos. La naturaleza de las nuevas manifestaciones exigían otros soportes, medios o rutas distintas a las tradicionales y el sistema cultural estaba regido bajo la dirección de un aparato cultural arcaico con cánones, convenciones y políticas que atendieron muy poco las necesidades de la educación superior en artes visuales.<sup>49</sup>

Es esa época el arte actual se promovía en limitadas esferas, distintas a las proporcionadas por el Estado y las acostumbradas casas de la cultura, algunas galerías privadas, museos de iniciativa privada, espacios comunitarios autónomos, entidades educativas superiores,

---

<sup>49</sup> Edgar Alejandro Hernández. Inbal Miller, et al. Sin límites. Arte contemporáneo en la Ciudad de México, 2000-2010, Promotora Cultural Cubo Blanco + RM, 2013, p. 450. En esta compilación de diez años se muestra la diversidad de prácticas artísticas que realizaron artistas visuales y la creciente demanda de espacios, foros y estrategias de acción y producción que normalmente no cubrían los espacios y recintos culturales oficiales.

universidades y por supuesto escuelas para la formación artística superior fueron los espacios expositivos alternativos. En la primera mitad de esa década, muchos de los artistas que lograron alcanzar algún prestigio por la constancia en su trabajo, tuvieron parte de su etapa formativa en algunos centros educativos que los introdujeron de manera paulatina a los espacios que su quehacer demandaba.

Algunos de estos artistas fueron formados en las escuelas especializadas en distintas disciplinas que incluían teatro, danza, música y artes plásticas. Varias universidades públicas del centro del país fueron las principales entidades académicas que se encargaron de la formación de los artistas visuales de la época. La demanda difícilmente se cubría, pero operaron con los recursos que les eran otorgados y lo hicieron con la oferta que les era posible.<sup>50</sup>

La segunda parte de la década del 2000 correspondió a un mandato presidido por Felipe Calderón Hinojosa (del 01 de diciembre de 2006 al 30 de noviembre de 2012), bajo la sombra de un nuevo fraude electoral que ya era practicado desde el salinismo. Este sexenio fue una etapa con mucha pena y poca gloria, debido a la terrible instauración de la violencia generada por la guerra contra el narcotráfico, donde incluso la cultura en general se vio permeada en sus temas y tratamientos de este fenómeno social nacional.<sup>51</sup>

Es probable que por estas causas las políticas de Calderón definitivamente no apoyaran la

<sup>50</sup> OEntre las universidades públicas más importantes del centro del país que cuentan con alguna licenciatura de o vinculada a las artes visuales destacan la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, (UAEH), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Estas instituciones son mencionadas con la finalidad de ilustrar los propósitos de esta investigación.

<sup>51</sup> UNAM, "La artista Teresa Margolles, entre el narcotráfico y la injusticia social". Fundación UNAM.

Consultado el 17 de febrero de 2020. Disponible en <https://www.fundacionunam.org.mx/rostros/la-artista-teresa-margolles-entre-el-narcotrafico-y-la-injusticia-social/>

Galería Labor, Obra de Teresa Margolles, Consultado el 17 de febrero de 2020. Disponible en <https://www.labor.org.mx/artistas/teresa-margolles/>.

Sin duda la temática de la violencia en México se volvió parte esencial del trabajo de la artista durante esos años a tal grado que su pieza ¿De qué otra cosa podríamos hablar? Alude a la problemática y formó parte de la edición 53 de la Muestra Internacional de Arte de la Bienal de Venecia.

generación de nuevos paradigmas y refrescaran la escena cultural a tal grado que en su mandato se desconocían en gran medida las necesidades de las demandas artísticas actuales. Afortunadamente la UNAM fue una de las pocas instituciones que fungió e intentó dialogar con la comunidad que realizaba prácticas artísticas contemporáneas, por lo menos en las artes visuales, aunque más por obligación que por convicción, debido a que dentro de sus dependencias figuraban varias escuelas con enorme tradición en formación artística.<sup>52</sup>

Mientras tanto, en la ENAP la mayoría de la planta docente de la Licenciatura en Artes Visuales desconocía los temas relacionados al arte contemporáneo y junto con estos, también los intereses que tenían los estudiantes respecto a los planteamientos generales, teóricos, conceptuales, educativos y formativos de este. Los estudiantes que tenían interés abordaron el tema en una especie de “sálvese quien pueda”.

Para el segundo lustro del año 2000 los estudiantes resolvieron casi de modo intuitivo sus inquietudes con los temas relacionados con el arte contemporáneo debido a su interés, que fueron ellos los que más se enfrentaron a este en los circuitos culturales que incluían en sus agendas cada vez más exhibiciones con manifestaciones con tales temáticas. Muchas dudas las resolvieron a su manera de entender el tema cobijado bajo convencionalismos que compartieron en su momento los departamentos educativos de museos especializados en arte contemporáneo como el Jumex o Rufino

---

<sup>52</sup> Edgar Alejandro Hernández. Inbal Miller, et al. Sin límites. Arte contemporáneo en la Ciudad de México 2000-2010, Promotora Cultural Cubo Blanco + RM, 2013, p. 450. Tanto en la ENAP, la Facultad de Filosofía y Letras y el Centro Universitario de Teatro por mencionar algunas, fueron las instancias académicas que fomentaron las prácticas escénicas de sus estudiantes.

Tamayo, por mencionar algunos.

Por supuesto, el arte contemporáneo no fue la panacea para la planta docente de la ENAP debido al desconocimiento, poco interés e incluso el prejuicio hacia este y para este sector en resumen general el tema se abordó muy superficialmente. Muy pronto se convirtió en un tabú lleno de opiniones infundadas y desaprobaciones inmediatas como el primer referente respecto a los discursos generales de estas prácticas artísticas, muy posiblemente, por el hecho de carecer de un soporte material y una técnica tradicional bien establecida como en las artes plásticas.

Una transición casi imperceptible se gestó en el interés de la producción artística estudiantil, sobre todo porque el lenguaje visual comenzó a ser más amplio e incluso eran más recurrentes algunas manifestaciones que abarcaban dimensiones espaciales que difícilmente se ajustaban en los espacios físicos de una galería o una sala expositiva. La instalación, intervención o performance comenzaron a manifestarse cada vez con mayor frecuencia en las prácticas de las nuevas generaciones de estudiantes y en algunos casos se combinaban simultáneamente con ejercicios de los talleres de disciplinas tradicionales de pintura, escultura y grabado.

En los talleres de experimentación visual que se impartían en la Licenciatura en Artes Visuales a partir del tercer semestre, era más sencillo ejercer dinámicas bajo dictados docentes muy puntuales que respondían a un uso adecuado de los materiales y sus soportes, acompañados de técnicas dominadas. Sin embargo, tales características a veces carecían de objetividad y existía una variedad subjetiva entre cada disciplina y el taller que impartía. Lo que estaba claro era que las experimentaciones más libres y alejadas de las instrucciones del docente y que no encajaban en sus discursos no eran bienvenidas por no responder a las técnicas o procesos indicados.

Por ejemplo, en la mayoría de los talleres de grabado en madera o xilografía no eran bien vistas las propuestas experimentales que planteaban el uso del cuerpo humano entintado como placa para registro, aun con un resultado de impresión que cumple en términos estrictos los principios de la estampa en cualquier soporte de papel de algodón o uno alterno con propiedades

similares al papel. Por lo tanto, el uso de las placas rígidas de madera o zinc, previamente preparadas con un dibujo procedente de un boceto, junto con el uso regulado de tintas y su estampa en papel, era la práctica tradicional permitida en la “experimentación” de la estampa.

Las inquietudes de realizar ejercicios con un discurso asociado al arte contemporáneo eran desaprobadas principalmente por los docentes encargados de los talleres, simplemente por presentar rasgos asociados con el *performance* que hasta ese momento solo se entendía como un *cliché* debido a la influencia de Melquíades Herrera que en algún momento ironizó a este por su anglicismo y no por su esencia *per se* y rápidamente se convirtió en un prejuicio de actividad artística que en el fondo reprimía la probabilidad de extensión plástica dentro de las artes visuales, en tanto que los materiales y las técnicas *tradicionales* tenían usos adecuados con únicas vías condicionantes para acceder a una *experimentación plástica y visual* que paradójicamente tenían un resultado sumamente previsible y controlado.<sup>53</sup>

Las prácticas docentes estaban muy lejanas de fomentar crítica y reflexión de los procesos y resultados en los talleres para generar discusiones que permitieran generar diálogos y exponer abiertamente dudas y aciertos de intereses de los estudiantes en la realización de sus propios ejercicios, sin tener que considerarlos necesariamente bajo el peso de una *obra de arte*. Casi en todos los casos se apostaba a que los procesos de un estudiante en el taller

---

<sup>53</sup> Melquíades Herrera fue un precursor del Arte Acción dentro de la ENAP, cuando el término se hizo más común y se utilizó popularmente por el anglicismo Performance, el artista optó por ironizar el término mas no la práctica escénica de este. Al provenir de la ironía de un especialista en el tema, para el resto de la comunidad (de la ENAP principalmente) esta se entendió con una mala reputación y generó una desaprobación generalizada. En el capítulo esta investigación, 2.4 La figura del Docente-Artista en la transición ENAP-FAD UNAM 2010-2018 se amplía esta información.

<sup>54</sup> En un documento de 2010, previo a la actualización del plan de estudios, todavía se proponía la producción de obra como un indicativo para formación artística, tal como lo plantea un documento sobre planeación redactado por el Dr. Daniel Manzano, que se cita textualmente a continuación: “Se pretende destacar el trabajo profesional del artista, que es la obra, además de enfatizar la formación escolarizada de quien, como profesional, opera el objeto de conocimiento del arte. El Plan de Estudios se centra en el hacer, enfatizando la propuesta artística.” P.6 consultado el 08 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2013/PD-F/5.1-ENAP.pdf>

<sup>55</sup> “Antes de concluir la primera etapa, el primer nivel, se reorienta en un proceso de tematización enfocado a sistemas de producción, para alcanzar una propuesta y proyectar esta misma línea a través de la reflexión teórica, logrando consolidar la incursión en el campo profesional. A diferencia de esta línea, la sistematización del trabajo o línea de intención debe normalizarse, según esta propuesta, apenas cursada la mitad de la licenciatura, para dar tiempo a un proceso de maduración del proyecto personal o elaboración del mismo, encaminado al proceso de obtención de grado y fundamentando los estudios de posgrado. De este modo, en la primera etapa, la carga formativa descansa en los campos disciplinares.” En el mismo documento redactado por el Dr. Daniel Manzano se deja ver la insistencia muy abierta en la producción y no necesariamente menciona las obras efímeras y escénicas

tuvieran como única condición un resultado artístico dotado de cierta subjetividad y opinión hegemónica docente, distante pero sobre todo carente de objetividad evaluativa.<sup>54</sup>

La discusión en una escuela con una denominación en *Artes Plásticas* respecto a la práctica de una formación en *Artes Visuales* era nula, la mayoría de la planta docente ignoraba tales distinciones y solo se dedicaba a enseñar las disciplinas que dominaban como un valor fundamental en la formación artística. Todavía resulta incomprensible la distinción disciplinar e histórica entre artes plásticas y artes visuales, incluso para autoridades con altos grados académicos de la entonces ENAP y de la actual Facultad de Artes y Diseño (FAD).<sup>55</sup>

En los talleres de la ENAP el objetivo a conseguir era la producción de obra y como tal se encontraba en un limbo, posiblemente a que los criterios de evaluación en general eran más socorridos por dotes cuantitativas que por virtudes cualitativas y además se sumaron los sistemas de valor estético subjetivos, encabezados principalmente por “la belleza” occidental.

Probablemente, *el gusto*, utilizado de manera muy abierta y subjetiva como sistema de valor, carecía al mismo tiempo de objetividad formal, conceptual, procedimental y actitudinal en las evaluaciones por parte de los docentes para sus estudiantes, convirtieron los procesos de evaluación académica en extensas peroratas retóricas sin alguna conducción comprometida que apoyara al estudiante en sus procesos

formativo, reflexivo y crítico para orientarse positivamente en sus inquietudes de propuestas en las artes visuales.

También es muy posible que los aspectos anteriores propiciaran cierta ambigüedad de conceptos y fundamentos en un lenguaje de convenciones artísticas de los años 2000 al 2010 en la ENAP creaban un ambiente de confusión gestado principalmente por dos agentes que operaban en complicidad mutua: los docentes y los estudiantes de artes visuales.

Los primeros estaban sujetos a problemáticas de corte administrativo, orillados a incursionar débilmente en las dinámicas de actualización, principalmente porque los docentes de esa época, que tenían un entendimiento más teórico e informado de las problemáticas del arte contemporáneo (y conceptual) tenían pocas posibilidades de incursionar a tiempos laborales más holgados; en primer lugar porque eran personal académico temporal, sustitutos de otros docentes y no pudieron tener contratos estables para dar seguimiento a su estancia en la escuela.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes de esa década, se tuvieron que formar con las opiniones de docentes que se hacían cargo de dirigir su desarrollo artístico, lo alarmante es que sus maestros, al igual que muchos ciudadanos comunes, veían de manera desencajada las problemáticas del arte conceptual y contemporáneo, encasillando la formación profesional de las artes visuales en el gusto y las

---

comprendidas en las artes visuales. Consultado el 09 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2013/PD-F/5.1-ENAP.pdf> p.07

buenas costumbres del arte renacentista y en los casos más comprometidos, con el arte moderno.

Sin embargo, algunos estudiantes tomarían la rienda respecto a su desarrollo y formularon consideraciones propias dentro de la tendencia del mundo del arte contemporáneo para proponer algunos temas relacionados en sus documentos de tesis ya sea en formatos de redacción anecdótica de la producción artística personal o la revisión de la práctica de algún artista visual consagrado, que constataban el sistema de validación de la producción acumulativa de “obra” como propósito hegemónico, heredado de la tradición de las artes plásticas.<sup>56</sup>

En otras instancias de la UNAM también se realizaron investigaciones de estudios de Maestría o Doctorado que presentaron en sus títulos, temas asociados de manera general al arte contemporáneo, conjugados con tópicos de Facultades como Arquitectura, Contaduría y Administración, que fueron limitadas, pero contrastan con la nula investigación que se realizó formalmente en torno al arte conceptual o incluso la docencia en artes visuales.<sup>57</sup>

Mientras que algunas investigaciones abordaron en sus títulos explícitamente la investigación acerca del arte contemporáneo como un eje central de investigación, aunque en realidad trataron el tema de manera periférica, sin referentes de sustentos teóricos ni argumentos que abrieran una nueva ventana o compartieran información fresca para la producción necesaria por lo menos para el contexto mexicano.

---

<sup>56</sup> Actualmente existen registrados sesenta y cinco documentos de investigación acerca de arte contemporáneo, que aparecen en el depositario de tesis de la UNAM (TESIS UNAM) del año 2000 al 2010, para obtener algún grado académico. De estos documentos solo 22 pertenecen a la ENAP, 10 de ellos son reportes de investigación de licenciatura mientras que 12 corresponden a la obtención de grado de maestría. Más adelante, estos datos se enuncian y grafican puntualmente con respecto a documentos de investigación de tesis de distintas Licenciaturas y Maestrías presentadas en la comunidad de la UNAM, en ese periodo de tiempo.

Un claro ejemplo de este apartado se puede constatar con las investigaciones de tesis para obtención de grado de licenciatura o maestría de la década del 2000 al 2010 en la ENAP, UNAM. Llama la atención que para la Facultad de Arquitectura, en el campus Ciudad Universitaria, se registraron 18 proyectos de investigación en el nivel de licenciatura y dos de maestría. En la Facultad de Estudios Superiores (FES) campus Aragón aparecen 4 documentos para el nivel de licenciatura y mientras que en la FES Cuautitlán aparecen 1 documento para la titulación en la carrera de Arquitectura y 1 más en la carrera de Diseño y Comunicación Visual.

Otras investigaciones de algunos de esos documentos de titulación de Licenciatura se desarrollaron con temas relacionados con el arte contemporáneo y llama la atención que provenían de Facultades poco relacionadas con la ENAP, como en el caso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; la Facultad de Contaduría y Administración en la carrera de Administración de Empresas y nuevamente la FES Aragón con la carrera de Comunicación y Periodismo.

En el caso de Facultad de Ingeniería existen dos documentos que tienen que ver con la construcción del Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC) y finalmente aparece la Facultad de Filosofía y Letras, en la que se postularon mayoritariamente investigaciones realizadas en la carrera de Historia del Arte, con 1 documento de licenciatura, 6 para maestría y 5 más para doctorado con temas relacionados con

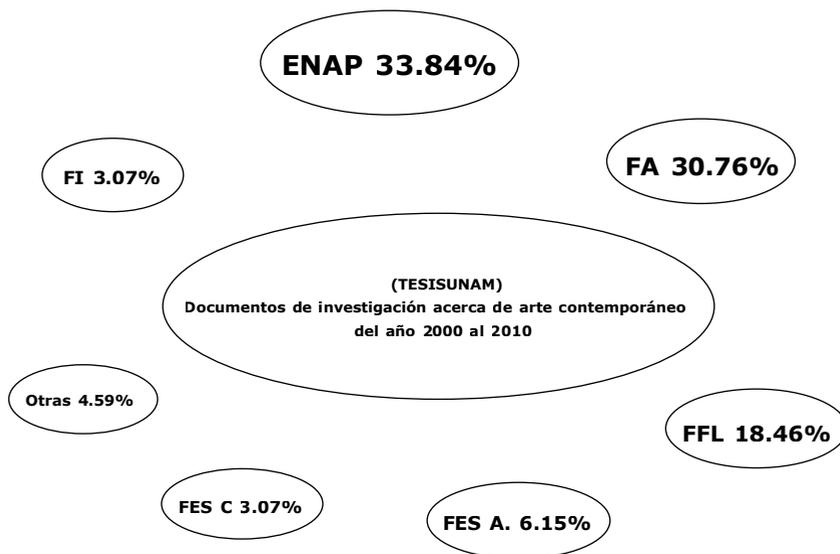
---

<sup>57</sup> Para obtener estos datos se acudió al depositario de TESIS UNAM indicando en la búsqueda básica Arte Contemporáneo de la cual solo se tomaron en cuenta los documentos que contenían en el título dicha frase y que pertenecían al período comprendido entre las fechas de enero del año 2000 y diciembre 2010.

el arte contemporáneo.

En ninguno de los documentos citados se refiere exclusivamente a la investigación sobre teoría en arte conceptual contemporáneo, ni mucho menos en docencia en artes visuales contemporáneas. Es posible que otros documentos traten el tema de la formación docente en arte contemporáneo con profundidad, sin embargo, su título no ostenta claramente tal problemática como el tópico principal de investigación.

- ENAP 22 de 65 igual al 33.84%
- FA 20 de 65 igual al 30.76%
- FF y L 12 de 65 igual a 18.46%
- FES Aragón Lic. Arquitectura 4 de 65 igual al 6.15%
- FES Cuautitlán 2 de 65 igual al 3.07%
- FI 2 de 65 igual al 3.07%
- FCyA, FCPyS, Comunicación y Periodismo (FES Aragón) 1 c/u igual a 1.53% c/u



*Esquema 1. Tesis de licenciatura en la UNAM, acerca de Arte Contemporáneo en sus títulos, entre las fechas de enero del año 2000 y diciembre 2010*

### **1.3 De la creación a la investigación-producción en artes visuales a nivel superior. Reflexiones críticas sobre la transición y operación del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Visuales 2011 – 2018: De la ENAP a la FAD, UNAM.**

Entrada la década de 2010 ya existía una inquietud generalizada por parte de la comunidad de estudiantes y autoridades de la ENAP respecto al plan de estudios que llevaba operando alrededor de cuarenta años, con altas sospechas de rezago en asignaturas basadas en conceptos que habían sido rebasados por tendencias tecnológicas y conceptuales de la época en que se creó tal plan. Algunos docentes declaraban abiertamente la necesidad de un nuevo planteamiento de estudios, en el que se consideraran las discusiones sobre conceptos fundamentales como la plástica, la investigación, la producción, la reflexión y la crítica puntualmente en su propia actividad docente.<sup>58</sup>

Era imperativo tener una modificación puntual en los planes de estudio anteriores al de 1973, porque estos establecían como objetivo primordial la formación de “*artistas plásticos*” y conservaba esencialmente en la práctica desde un consenso social de lo que se supone que es, hace y se conforma la figura del *artista*. La construcción del artista, fue parte de una herencia invisible que generación tras generación dejó de lado la capacidad cognitiva y se basó más en sustentos de atributos informales del genio, habilidad,

---

<sup>58</sup> En una entrevista en enero de 2002 para la sección cultural del periódico La Jornada, el profesor Francisco Quezada hace planteamientos desde la docencia en la ENAP y como esta actividad y su práctica como escultor le permiten compartir a sus estudiantes ciertas reflexiones. Consultado el 14 de agosto de 2023, disponible en el siguiente enlace: <https://www.jornada.com.mx/2002/01/15/05an1cul.html>

gracia, destreza, virtuosismo y otros tantos adjetivos relacionados con la romantización bohemia de las artes plásticas y visuales, poco fiables para una investigación académica que demandaba la licenciatura en Artes Visuales.

Es posible que el cambio en el plan de estudios de 1973 se postergara tanto debido a que la experiencia de su implementación impuso cambios radicales, que implicaban confrontaciones ideológicas, políticas y administrativas dentro de la misma institución - tal y como sucedió para el plan vigente de 2013 -. También era necesario establecer claridad en los conceptos más básicos que constituían las actividades de las artes visuales, que en la práctica todavía se entendían indistintamente e incluso como sinónimo de las artes plásticas o hasta de las bellas artes.

Aunque las diferencias entre tales términos estaban bien marcadas, ninguna autoridad realizó una explicación ni mucho menos una posición concreta al respecto. Algunas investigaciones universitarias que provenían principalmente de la Facultad de Filosofía y Letras en la especialidad de Historia del Arte, advertían la existencia de esta problemática, concretamente en la disparidad entre el término de artes plásticas y artes visuales.<sup>59</sup>

Actualmente, el debate sobre estos términos todavía conserva rastros de confusión que no son exclusivos de la entonces ENAP, estos fueron originados como una bola de nieve conceptual a tal grado que en algunos discursos de otras

<sup>59</sup> Ady Carrión Parga es una de las autoras de textos de investigación que desde 2006 estuvo muy interesada en estos temas; primero con la publicación de un documento en donde presenta sus pesquisas en torno a los 30 años de la publicación de ajustes al plan de estudios de la Licenciatura en Artes Visuales de la ENAP en 2003, del cual genera un análisis y luego presenta un documento de investigación para su título de maestría en historia del arte, en el que expone en los primeros capítulos, entre otros temas, la problemática de distinguir a las Artes Plásticas de las Artes Visuales. El primer documento aparece en una publicación del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas (CENIDIAP) y el segundo en su Tesis de Maestría en Historia del Arte de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Consultados el 14 de agosto de 2023, disponible en los siguientes enlaces, respectivamente: <http://discursovisual.net/dvweb05/entorno/entady.htm> Ady Carrión P., De la idea al misterio: Gilberto Aceves Navarro en la Escuela Nacional de Artes Plásticas / Tesis que para obtener el grado de Maestro en Historia del Arte; Asesor Renato González Mello, Teresa del Conde y Rita Eder. UNAM 2007, <http://132.248.9.195/pd2007/0618314/Index.html>

instancias formativas a nivel superior es común escuchar la expresión Bellas Artes para hacer alusión o referente de alguna práctica artística plástica o visual. Esta discusión está planteada concretamente en un periodo de la historia del arte; iniciado en el arte moderno y desarrollado en el arte contemporáneo.

El gremio de artistas plásticos y visuales de las generaciones de la mitad del siglo pasado desafortunadamente se mantuvo al margen de esa información y no se cuestionaron ni mucho menos aclararon tal distinción. Arrastraron el problema durante su carrera profesional como creadores, productores, incluso en ocasiones que ocuparon cargos como directivos y autoridades académicas relacionados dentro de las actividades artísticas visuales.

Para esta investigación es fundamental partir de una distinción muy general de cada una de estas expresiones o términos, en principio porque cada uno se asocia directamente a una época e incluso a un territorio geopolítico en concreto y es de suma importancia y pertinencia aclararlos a continuación:

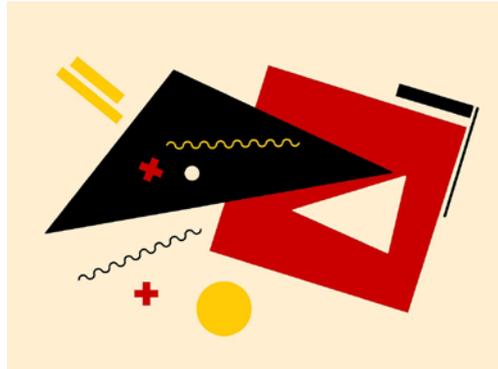
Las *Bellas Artes* se establecen como parte de una ideología post renacentista y una cultura originada en plena revolución industrial que representaba la *Ilustración* y ciertos movimientos artísticos antagónicos a esta, como el *Romanticismo* correspondiente al siglo XVIII. En algunos países de Europa occidental las artes se relacionaban con un alto nivel intelectual de percepción de los sentidos basados en el gusto, la belleza y las buenas costumbres.

Fig. 08. janeb13, Mona Lisa, ilustración, 2023.



Las Artes Plásticas, en cambio, surgieron en la Modernidad como la propuesta de un modelo de pensamiento positivista que tuvo su momento cumbre en las Vanguardias Artísticas y que representaban un alto nivel de raciocinio de finales del siglo XVIII y principios del siglo XX, en el que proliferaron varios movimientos artísticos formados de manera vertiginosa. Estas manifestaciones también fueron mejor conocidas como los *ismos*.

Fig. 09. HitaJast, *Imagen de Triangulos*,  
*Forma y Arte moderno*, 2023.



Por último, las Artes Visuales aparecieron como un síntoma de crítica inmediata a esa época Moderna que entraba en jaque después de los periodos de las guerras mundiales, el verano del 68 y la inminente Guerra Fría. La visualidad en las artes apareció como forma de acción crítica directa a las virtuosas manifestaciones artísticas, sacras, contemplativas y románticas, abundantes de genialidad y razón.

Fig. 10. *Gautier Poupeau, One and Three Chair*,  
*Joseph Kosuth*, 1965.



A grandes rasgos, gran parte de la historia del arte europeo occidental estableció sus influencias donde heredó en otras partes del mundo, conceptos y movimientos culturales copiados a calca. Por lo tanto, se puede decir que tal influencia surtió efectos colonizadores no necesariamente coercibles, con base en maneras sutiles y efectivas por vía de movimientos artísticos, capaces de modificar la percepción y la contemplación, tomando como punto de partida el Renacimiento. Algunos de estos movimientos se adaptaron a contextos y culturas como en el caso de Latinoamérica.

En México la influencia de estas prácticas de producción artística tuvieron un vínculo muy estrecho con la enseñanza y la educación para formar a los artistas y se utilizaron métodos provenientes de países europeos que contaban con una gran tradición en la producción, preservación, fomento y difusión de su propia cultura por medio de las Bellas Artes; basadas en esas semejanzas, la historia del arte mexicano, concretamente su producción se vio permeada por esta forma externa de culturalización.<sup>60</sup>

Dos siglos y medio después de la Conquista, la Real Academia de San Carlos fue la primera institución de educación artística del continente americano, su fundación se originó por necesidades económicas a finales del siglo XVIII, expresamente para cubrir las demandas técnicas de la Real Casa de Moneda en donde era necesario capacitar al personal en la técnica en huecograbado y de ahí se derivó la tradición en la enseñanza de las Bellas Artes en México,

---

<sup>60</sup> El grupo de arte activista WochenKlausur (en español Semanas de Encierro) plantea este término en su manifiesto al señalar que las potencias mundiales no solo establecen estrategias de intervención política de maneras coercibles y bélicas sino también por la vía de la imposición ideológica y cultural. Para mayor información se puede consultar: Del objeto a la intervención concreta. <http://www.wochenklausur.at/kunst.php?lang=es>

con tales tradiciones también fueron importadas las prácticas culturales que implicaron factores religiosos, políticos y sociales alojados en formatos de producción de las Bellas Artes mexicanas de la época.

La Real Academia de San Carlos forjó durante casi dos siglos una formación artística bajo los modelos de enseñanza del arte clásico que operaron desde su fundación hasta la actualidad. Para entonces, la adaptación de los fenómenos sociales de la historia mexicana funcionaron como temática para asentar propagandas ideológicas, en las que destacan en primer lugar la creación de sincretismos para generar un discurso nacionalista y al mismo tiempo fomentar un sentido de identidad cultural mexicana.

Por lo tanto, no era casualidad que a principios del siglo XX se dispuso del arte para continuar con tales discursos que provenían desde temas antiguos de la Conquista, pasando por el periodo de Independencia hasta la post Revolución, para proyectar una integración del sentido de identidad cultural popular y bajo ese tenor en la Academia de San Carlos se crearon distintos planes de estudios que enmarcaron tales propósitos dentro de las nobles artes.<sup>61</sup>

Después de 1910, la Real Academia de San Carlos formó parte de la Universidad Nacional, pasando por varios nombres como, Academia Nacional de Bellas Artes de México; Academia Nacional de Bellas Artes y como Escuela Nacional de Bellas Artes, ya incorporada a la Universidad Nacional

---

<sup>61</sup> El nombre original de la academia fue el de Real Academia de las Nobles Artes de San Carlos de la Nueva España y se entendía por nobles artes a la arquitectura, pintura y escultura, el modelo de esta academia fue inspirada en el de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid, España. Antigua Academia de San Carlos (breve historia), Consultado el 15 de agosto de 2023, disponible en el siguiente enlace:  
<https://psg-fad.bibliotecas.unam.mx/index.php/la-biblioteca/acerca/182-antigua-academia-de-san-carlos>

de México (UNM). Cuando esta consolida su autonomía en 1929, se convierte en la actual Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); la Academia se dividió en Escuela Nacional de Arquitectura y Escuela Central de Artes Plásticas y en 1933 esta última cambió de nombre a Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) con sede en la calle de Academia 22 de la Ciudad de México hasta 1979.<sup>62</sup>

Es posible que durante una intensa fase de problemáticas sociales, entre ellas la plena Guerra de Revolución y los diversos cambios institucionales posrevolucionarios, que dieron distintas denominaciones a la ENAP, hasta mediados del siglo XX. Quizá, también es posible, que por esas razones, se hayan creado planes de estudio diversos y no existiera una continuidad entre ellos, por lo tanto, por la naturaleza de estudio, esta investigación no ahonda en tal información.

Para 1968 se creó en la ENAP un plan de estudios donde incorporaba por primera vez la Licenciatura en Artes Visuales y que en principio suponía un cambio sustancial, más moderno, debido a que el nuevo plan ponderaba al estudiante de Artes Visuales con dotes directivos, diferentes a los operativos técnicos, que ofrecía formación tradicional de las Artes Plásticas. Después tal plan se modificó y se generó el plan de 1971 que en primer lugar no operó por distintos problemas administrativos y después se tuvo que modificar en 1973 con algunos ajustes que se aplicaron y se mantuvieron casi intactos a lo largo de cuatro décadas.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> Antigua Academia de San Carlos (breve historia), Consultado el 15 de agosto de 2023, disponible en el siguiente enlace:  
<https://psg-fad.bibliotecas.unam.mx/index.php/la-biblioteca/acerca/182-antigua-academia-de-san-carlos>

<sup>63</sup> Ady Carrión Parga, De la idea al misterio..., 2007, p.21.



*Fig. 11. Autor desconocido, imagen referencia de la fachada de la Academia de San Carlos 2019.*

En los documentos que asientan los registros de ambos planes (1971 – 1973) no se establecen objetivos claros ni el origen de fundamentos y conceptos medulares que los constituyen, por ejemplo, la plástica, lo contemporáneo y la investigación, por mencionar algunos, que se abordan más adelante. Además, existe una ambigüedad que no deja en claro hasta qué punto se abandonó el plan de 1971 y se retomó el de 1973, información que para esta investigación tampoco es relevante ahondar.<sup>64</sup>

Por lo que se alcanza a interpretar, el plan de estudios de 1973 fue una conglomeración de distintas intenciones por vincular la enseñanza de las artes plásticas con algunos métodos científicos y técnicos combinados con ciencias y humanidades de la época (por ejemplo, el arte cinético y la filosofía de marxista). El enlistado discursivo que dio origen al plan de estudios de 1973 afirmaba, a grandes rasgos, que el futuro artista debía inmiscuirse esencialmente más

---

<sup>64</sup> En el texto mencionado anteriormente de Ady Carrión, se ahonda sobre esta problemática y se tiene un panorama muy concreto sobre estos planes de estudio, *De la idea al misterio...* 2007, p.21.

con el pueblo mexicano en diversos ámbitos (principalmente los económicos, sociales e industriales), en beneficio de la nación y abandonar las posiciones *subjetivistas* del intelectualismo que en esencia era un discurso acarreado del constructivismo ruso.<sup>65</sup>

El mapa gráfico del plan de estudios de 1973 de la ENAP UNAM estaba representado en un organigrama complejo, estructurado en ocho semestres, con una combinación de distintas asignaturas mayoritariamente de corte humanista, por un lado, teóricas de educación visual (semiótica) y por otro, técnicas de realización formal. Además, este programa planteó la tentativa de creación de espacios comunes para el aprendizaje de otras especialidades como Arquitectura, Diseño Industrial, Artes Plásticas, Diseño Gráfico, Decoración Urbana e incluso promovía la Investigación en Pedagogía Artística. Esta última con el propósito de enfatizar la relación entre arte y técnica para crear un vínculo en el desarrollo de la industria y promover (no se explica como) la producción masiva de los objetos.

Las buenas intenciones del plan propuesto poco a poco se fueron disolviendo, debido a que las problemáticas económicas y políticas de la época dictaron el nuevo curso de la formación artística en la ENAP. Era más sencillo insertar por inercia a los futuros artistas dentro de un sistema sociocultural real del país, renunciando a las posturas esenciales y las pretensiones iniciales de un cambio de plan más idealista. De hecho, tales ideas pronto fueron superadas

---

<sup>65</sup> Parte de la revolución rusa consistió en reformular sus instituciones estatales, incluyendo las de las artes y educación. Eran los propios productores artísticos los agentes culturales que dirigieron estas instituciones, en el que era necesario tener una correspondencia con los fundamentos del nuevo estado ruso. Durante varios años se trató de instaurar un movimiento cultural que profesara con las ideas del nuevo régimen y se hacían grupos de trabajo entre los productores artísticos para instaurar una nueva institución y nombrarla o ponerle un nuevo nombre a una antigua. Con esta premisa surgió el Constructivismo que en esencia planteaba renunciar a las autorías burguesas individuales (principalmente pictóricas) establecidas principalmente en la época de las vanguardias para profesar con una construcción cultural colectiva más próxima al proletariado

por la realidad debido a que, en la práctica, el objetivo principal le daba continuidad a la formación de artistas plásticos, que estaban más dotados de conocimientos teóricos y adiestramientos técnicos básicos.

Es muy posible que el plan de 1973 tuviera fallas de origen que no permitieron dar el salto deseado en sus planteamientos iniciales. En primer lugar porque la mayor parte de las asignaturas carecían de objetivos pedagógicos claros y operativamente no correspondían con la síntesis programática que establecía una ruta formativa basada especialmente en la visualidad de las artes y el diseño. En segundo lugar los docentes interpretaron la formación de artistas visuales que pretendía un corte más directivo que operativo tal y como se formaban a los artistas plásticos. Con esas particularidades el plan operó durante cuarenta años con algunas leves modificaciones en su esencia.

El cuadro, que conformaba el tronco común de la Licenciatura En Artes Visuales, se basó en las asignaturas correspondientes a los dos primeros semestres: Anatomía Artística, Educación Visual, Teoría e Historia del Arte, Diseño Básico, Principios del Orden Geométrico, Matemáticas (optativa) y Técnica de los Materiales (optativa). En tal estructura, los estudiantes del tercer semestre acudían a los talleres de experimentación que se ofertaban según las orientaciones y las disciplinas a especializarse, tal como se muestra en la siguiente síntesis:

1<sup>er</sup> Semestre: Anatomía Artística I. Educación Visual I. Teoría e Historia del Arte I. Diseño Básico I. Principios del Orden Geométrico I. Matemáticas I (optativa). Técnica de los Materiales I (optativa).

2<sup>do</sup> semestre: Educación Visual II. Teoría e Historia del Arte II. Diseño Básico II. Principios del Orden Geométrico II. Dibujo II. Matemáticas II (optativa). Anatomía Artística II (optativa). Técnica de los Materiales II.

3<sup>er</sup> Semestre: El Orden Geométrico I. Dibujo III. Física I (Óptica) (Optativa). Historia del Arte I. Teoría del Arte I. Dos Talleres Obligatorios de Experimentación Visual I entre: (Escultura), (Pintura), (Estampa), (Arte Cinético).

4<sup>to</sup> semestre: Teoría del Arte II. Historia del Arte II. El Orden Geométrico II. Dibujo IV. Física (Dinámica) (optativa). Dos Talleres Obligatorios de Experimentación Visual II entre: (Escultura), (Pintura), (Estampa), (Arte Cinético).

5<sup>to</sup> semestre: Teoría del Arte III. Historia del Arte III. Teoría de la Comunicación I. Física III (optativa). Dos Talleres Obligatorios de Experimentación Visual III entre: (Escultura), (Pintura), (Estampa), (Arte Cinético) y Diseño Gráfico.

6<sup>to</sup> semestre: Teoría del Arte IV. Historia del Arte IV. Teoría de la Comunicación II. Física IV (optativa) (Electricidad y Electrónica). Dos Talleres Obligatorios de Experimentación Visual IV entre: (Escultura), (Pintura), (Estampa), (Arte Cinético) y Diseño Gráfico.

7<sup>mo</sup> Semestre: Seminario de Arte Contemporáneo. Seminario de Investigación y Tesis I. Análisis I. Nociones de Cibernética I. Investigación de Campo I. Técnica, Materiales, Costos y Presupuestos (optativa). Dos talleres de Investigación Visual I entre: (Diseño Gráfico I), (Pintura Mural), (Escultura Urbana), (Estampa), y (Arte Cinético).

8<sup>vo</sup> Semestre: Seminario de Investigación y Tesis II. Investigación de Campo II. Nociones de Cibernética II. Seminario de Arte Urbano. Análisis II. Dos talleres de Investigación Visual II entre: (Diseño Gráfico II), (Pintura Mural), (Escultura Urbana), (Estampa), y (Arte Cinético).<sup>66</sup>

Algunas asignaturas representaban grandes aportaciones, para el momento histórico en que este plan se propuso y formaron parte de una actualización que provenía de intereses particulares de autoridades académicas, docentes y artistas plásticos, que impulsaron la renovación del plan de estudios. Sin embargo, algunos de ellos, poco después de implementarlo, abandonaron el proyecto de la ENAP.

Educación Visual fue una de las aportaciones más destacadas del plan y era obligatoria, con una carga de 9 horas por semana, con la mayoría de

los créditos respecto al resto de materias de los dos primeros semestres de la licenciatura. Esta asignatura fue parte fundamental del proyecto, se trataba de una especie de *tabla rasa* para nivelar la formación óptima de los estudiantes de nuevo ingreso, probablemente porque era la antesala que anclaría al diseño y la visualidad que pretendían el desplazamiento de ejecutantes de obra individual de artes plásticas hacia prácticas colectivas más operativas y directivas de proyectos visuales artísticos.

La actualización del plan de estudios de 1973 contemplaba ampliarse en todos los ámbitos necesarios, incluso en las prácticas artísticas que se encontraban en supuestas tendencias internacionales, aunque algunas decisiones fueron desafortunadas para actualizar las planeaciones. El caso más relevante sucedió con la asignatura de Arte Cinético, que llegó después del boom de su práctica en Sudamérica, mientras que en México se difundió y practicó muy poco.

Esta asignatura pronto comenzó a desaparecer en el interés de estudiantes que tuvieron poca formación práctica, formal y conceptual en esta disciplina; en parte porque los docentes de la ENAP que la impartían carecían de elementos teóricos, materiales y espacios adecuados para desarrollar con potencia la producción de estudiantes con discursos sólidos en esta manifestación artística. Por ejemplo, Manuel Felguérez que no era un artista que ejerciera tal disciplina como uno de los soportes fundamentales de su obra plástica, figuró como uno de los propulsores para implementar la

---

<sup>66</sup> Esta síntesis está tomada tal y como la presenta el Dr. Tous Olagorta en su documento de investigación de doctorado, dicha investigación se basó en un estudio del plan de estudio de 1973 en el que centra "El concepto de la escultura dentro de la enseñanza de las Artes Visuales, (y como esta) se ha ido actualizando, sobre todo en los últimos 40 años, para adaptarse a los acelerados cambios que se están dando en este cada vez más globalizado mundo del siglo XXI"(sic.); La síntesis a su vez fue extraída de Plan de Estudio de la Licenciatura en Artes Visuales en la que se revisan los Programas de asignaturas de la Licenciatura de Artes Visuales aprobado por el Consejo Técnico Universitario en sesión Ordinaria del 8 de octubre de 1973 y por el Consejo Técnico de la ENAP en Sesión del 15 de junio 1973. Archivos de Xochimilco. México, D.F. 1974.

asignatura en el plan de estudios, mas no de impartirla.<sup>67</sup>

La asignatura de Arte Cinético encumbró un claro ejemplo de la poca capacidad de operación que se dio en el plan de estudios de la ENAP. Por un lado, esta carecía de estudios y argumentos para ejecutarse en una planeación sólida y bien estructurada. Aparentemente, su implementación estaba más cobijada por adornar el prestigio en los perfiles de egreso del nuevo plan de estudios, nutrido de un discurso de innovación superficial que suponía la práctica de esta disciplina en una actualidad artística *contemporánea*.<sup>68</sup>

Por otro lado, las asignaturas de Nociones de Cibernética, Matemáticas y Física se propusieron en la síntesis curricular para las realizaciones de Arte Cinético, que todavía a finales de 1990 se ofertaban desde el primer semestre como materias optativas (junto con Dibujo Anatómico) y después formaron parte de una reacción en cadena hasta que dejaron de impartirse y desaparecer años después. La mayoría de estas propuestas curriculares eran adecuadas para la época en el que se gestaron, específicamente el Arte Cinético, que dejó de ser tendencia primero en el mercado, posteriormente en galerías y por último en escuelas especializadas.

Con la misma naturaleza de acudir a las tendencias de vanguardia en la ENAP, se implementó también un Seminario de Investigación y Tesis que tenía como propósito la oportuna obtención del grado de Licenciatura en Artes Visuales y esto

---

<sup>67</sup> Ady Carrión Parga, De la idea al misterio... 2007, p.31-32.

<sup>68</sup> Ya desde el tercer y cuarto semestres comenzaría a figurar lo contemporáneo como acercamiento a un concepto o carácter de innovación, por la vía de las asignaturas de Historia del Arte que proponían al arte moderno y contemporáneo como una unidad indisoluble que compartían rasgos con características similares indivisibles e imperceptibles. Nunca se explica la diferencia entre ellas y ambas estaban planteadas desde la naturaleza de las corrientes artísticas de mitad del siglo diecinueve de la civilización occidental, en donde el cinetismo se sugería como último hito de la vanguardia y lo más reciente en las tendencias artísticas contemporáneas. Ady Carrión Parga, De la idea al misterio... , p.42.

no ocurrió como se esperaba. La esencia de este seminario planteaba un modelo de desarrollo proveniente del método científico experimental positivista; de inicio proponía un hipotético programa de trabajo postulado por el alumno, que culminaba con resultados verificables esperados, por supuesto adecuado de manera muy forzada a temas relacionados directamente con las artes plásticas y visuales.

Así llegaría la *Investigación* centrada de origen en las artes plásticas, para comenzar su travesía aplicado al mundo universitario, en el que se ajustaría sobre la marcha a una constante y difuminada evolución. Al mismo tiempo que crecía a todas las direcciones posibles en ocasiones con una diversidad periférica de interpretaciones, intereses y necesidades académicas, políticas, sociales, económicas, culturales y/o artísticas a la deriva y que naufragaron por el océano cognitivo por casi cuarenta años.<sup>69</sup>

Otro ejemplo clave es que tampoco se sabe, ni se explica con claridad en ninguno de los documentos oficiales de consulta de la ENAP, el origen y la implementación del concepto *contemporáneo* y el porqué su uso se adoptó al plan de estudios. Tampoco se da cuenta de cuál era el objetivo de este concepto dentro del marco teórico de los planes de estudio; nuevamente aparecieron términos o *neologismos* dentro de estos con el afán retórico de dotar al alumnado de *vanguardia y actualización*.<sup>70</sup>

En apariencia, es muy probable que el término

---

<sup>69</sup> Memoria UNAM 2013, Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) p. 09, Consultado el 15 de agosto de 2023, disponible en el siguiente enlace: <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2013/PDF/5.1-ENAP.pdf>

<sup>70</sup> Memoria UNAM 2013, Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) p. 03.

contemporáneo surja de la necesidad de mantener a los artistas del mundo del arte occidental vigentes y frescos, con propuestas llenas de intelectualismo que opacaron por completo y de una vez por todas la intención de acercar al artista con el pueblo. Justo como se proponía en los primeros planes de estudio de la ENAP.

En la realidad de las generaciones de principios del año 2000 de la ENAP el concepto *contemporáneo* comenzaría a figurar de manera muy abierta y ambigua, incluso aparecía como una asignatura de séptimo semestre dentro de un seminario con un semestre de duración (*Seminario De Arte Contemporáneo*); original y teóricamente partía de una introducción del tema de las Vanguardias de mediados de 1900 y correspondía a un tratamiento evolucionado de estas sin dejar de tomar el arte moderno como referencia.

En 2010 el Seminario de Arte Contemporáneo todavía se abordaba más como una derivación de la historia del arte, que del estudio de un planteamiento teórico y la explicación de lo que este término significaba dentro de los ámbitos conceptuales en los que se planteó desde 1990. En la práctica, tal asignatura se abordaba más desde planteamientos teóricos e históricos correspondientes a un enfoque de la filosofía que por inercia y tradición adoptaron la mayoría de los docentes que la impartían, que se alejaban de los planteamientos formales y conceptuales que los estudiantes necesitaban comprender.

Paulatinamente, también se fueron asociando términos como *investigación* y *producción*, que de nueva cuenta, no se sabe exactamente cómo, cuándo y por qué fueron alojados y los fines que tenían. Algunos de ellos fueron impuestos en las revisiones de los planes de estudios que surgieron en la década de 1980 y continuaron hasta principios del año 2000.

El caso del taller “Carlos Olachea” es un claro ejemplo, este ostentaba el título oficial de Investigación y Producción Gráfica. Único taller de la Licenciatura en Artes Visuales en su tipo con esta denominación, que en la práctica se trataba del taller para la impresión de los proyectos personales de algunos maestros de la escuela y donde también se invitaban algunos

artistas reconocidos a generar sus proyectos.<sup>71</sup>



Fig. 12. Imagen captura de pantalla del sitio de subastas por internet Morton, 2023.

<sup>71</sup> Convocatoria del Taller de Producción e Investigación Gráfica "Carlos Olachea". Consultado el 15 de agosto de 2023, disponible en el siguiente enlace:

<https://fadnoticias.files.wordpress.com/2015/06/convocatoria.jpg>

<sup>72</sup> Para el Mtro. José de Santiago, quien dirigió la ENAP en el periodo de 1994 – 1998, este taller buscaba fortalecer el vínculo entre la docencia y la investigación para que se propiciara la creación de nuevas alternativas de la experimentación visual-gráfica y hacía una invitación pública a artistas reconocidos de esta área para que vinieran a producir obra gráfica en ese taller e incluso promover su venta. Consultado el 15 de agosto de 2023, disponible en el siguiente enlace:

<https://live.mortonsubastas.com/online-auctions/morton-subastas/taller-de-produccion-e-investigacion-grfica-carlos-olachea-enap-varios-titulos-firmados-grabados-27-49-56-x-76-cm-pz-6-2746032>

Incluso, este taller, sirvió para la impresión de los obsequios gráficos de fin de año para los docentes de la comunidad de la ENAP. Ahí mismo se creó un programa que funcionaba a través de una convocatoria que alentaba los proyectos de algunos estudiantes y de la comunidad docente en general que tenían la necesidad de dar seguimiento a sus proyectos y continuar con su producción personal en proceso.<sup>72</sup>

Así que por aproximadamente veinte años los términos contemporáneo, experimentación, investigación y producción, utilizados como sustantivos, adjetivos, conceptos o incluso como palabras de manera coloquial, facilitaron la creación de acrónimos como cada quien quiso o interpretó en la docencia de la ENAP, para que después formaran parte del lenguaje oficial y de los discursos retóricos en varios

periodos de dirección de la ENAP, comprendidos entre los años 1998 y 2010 correspondidos de la siguiente manera:

1998-2002, Dr. Eduardo Antonio Chávez Silva<sup>73</sup>;

2002-2006, Dra. Luz del Carmen Vilchis<sup>74</sup>;

2006-2010, Mtro. Ignacio Salazar Arroyo<sup>75</sup>;

2010-2014, Dr. José Daniel Manzano Águila<sup>76</sup> y

2014-2018, Dra. Elizabeth Fuentes Rojas<sup>77</sup>

---

<sup>73</sup> En su Plan de Desarrollo para la ENAP 1998 – 2002, el entonces Mtro. Eduardo Antonio Chávez Silva hacía observación sobre la necesidad de reestructuración curricular por la vía de la evaluación permanente de esta. En este plan destacaba la investigación hecha por los docentes con vistas a la creación de un posible Doctorado en donde se contemplaba la producción artística como una de las líneas “sustantivas” además de otras que se tenían que retomar y fortalecer como: Didáctica en las artes y para las artes, Arte Contemporáneo, Vinculación de las artes visuales con otras disciplinas y lenguajes artísticos, entre otros. Consultado el 15 de agosto de 2023, disponible en el siguiente enlace: <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2002/pdf/enap.pdf>

<sup>74</sup> En su informe de actividades correspondiente al ciclo 2002 – 2003, la Dra. Luz del Carmen Vilchis menciona en un apartado sobre Investigación y la importancia de recopilar en un archivo digitalizado los proyectos de los informes finales PAPIME. Su interés residía en la publicación de resultados de algunos proyectos de docentes que iban desde manuales, materiales didácticos y de divulgación histórica de la ENAP y sus orígenes. En el ciclo 2004 – 2005 retoma el tema de la investigación desde un interés de archivo y acervos históricos; quienes resultan de su principal interés en este apartado son principalmente los docentes y sus investigaciones. Y en el informe de su último año, la Dra. Vilchis constata su interés de asociar mayoritariamente la investigación de los docentes en PAPIME y aprovechar los resultados de este programa para adherirlos a los resultados de la ENAP durante su dirección. Consultado el 09 de agosto de 2023, disponible en el siguiente enlace: <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2004/pdf/enap.pdf>

<sup>75</sup> Durante su tercer año de gestión, el director Ignacio Salazar Arroyo presentó un informe de actividades en el que destaca en su Plan de Desarrollo, en él menciona que en la ENAP se generan “... las obras y propuestas artísticas que invariablemente han sido y serán el punto de partida de la expresión visual mexicana y el germen de las más sólidas líneas de investigación de estos campos del saber humano.” En la realidad, este informe menciona los típicos logros administrativos y de infraestructura que se obtuvieron como alcances principales. En términos retóricos hace alusión a la investigación, no obstante en su informe solo se mencionan proyectos tentativos del programa PAPIIT, así como dos nombramientos de carrera para fortalecer el área de animación (aunque no se menciona específicamente a quién y a qué se refieren estos). La primera muestra de trabajo, así como las adecuaciones físicas del Taller Interdisciplinario y por último menciona el Macroproyecto: Desarrollo de Nuevos Modelos para la Prevención y el Tratamiento de las Conductas Adictivas. Nuevamente, se menciona al Taller de Investigación y Producción Gráfica “Carlos Olachea” con la participación de un proyecto de edición de carpeta gráfica (para variar) con motivo de los festejos del Centenario y Bicentenario Nacional con alusiones muy marcadas de personajes de la revolución mexicana. Consultado el 13 de enero de 2021, disponible en el siguiente enlace: <https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2008/PDF/43201mem.pdf>

Es posible que los conceptos: contemporáneo, investigación y producción, se adoptaban con una inercia promovida por los usos más comunes y de convención social, sin incentivar la reflexión y la crítica en la comunidad estudiantil especializada en las artes visuales. Probablemente, los estudiantes también se adaptaban asumiendo cierta comprensión, sin necesariamente tener referencias institucionales para guiar y abordar, con cautela, alguna

---

<sup>76</sup> En el periodo de dirección del Dr. Manzano se presentaron informes anuales en donde existía una constante en los propósitos del Plan de Desarrollo de su gestión: La transformación de la ENAP en Facultad por vía de la creación de un Doctorado en Artes y Diseño, la creación e implementación de la carrera en Artes y Diseño y las actualizaciones de los planes de estudios de las licenciaturas de Artes y Visuales y Diseño y Comunicación Visual; estos proyectos estarían anclados en el concepto de Investigación – Producción. Sin embargo, en los apartados sobre investigación de dichos informes aparecen logros similares de predecesores al Dr. Manzano que destacan los objetivos administrativos y operativos. En su administración destaca particularmente la creación de instancias como la Coordinación del Centro de Investigación-Producción y Estudios de la Imagen (CIPEI). “Uno de los objetivos de la Coordinación es organizar grupos de investigación conformados por los académicos de la Escuela, agrupándolos en diversas líneas de investigación en torno al arte, el diseño y la didáctica en las artes...” Aun teniendo esa premisa, el Taller de Investigación Producción Gráfica “Carlos Olachea” tuvo menciones muy detalladas respecto a sus actividades como taller en general y como de los que formaban parte de sustancial de sus operaciones durante tal periodo.

Consultado el 30 de abril de 2023, disponible en los siguientes enlaces:

<https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2011/PDF/5.1-ENAP.pdf>, <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2012/PDF/5.1-ENAP.pdf>, <https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2013/PDF/5.1-ENAP.pdf>

<sup>77</sup> Durante el periodo de gestión de la Dra. Fuentes, la investigación tuvo una presencia más notable en sus informes, sobre todo en el primero de ellos, en donde se mencionan la creación de instancias de investigación “... cuya finalidad es crear las condiciones para generar y desarrollar proyectos innovadores de investigación, experimentación y producción en las artes visuales y los diseños que permitan potencializar la formación de recursos humanos apoyados en una infraestructura de punta, así como promover redes académicas de investigación nacionales e internacionales que favorezcan el intercambio, la movilidad y la proyección de la Facultad.” Con tal fin se creó la Coordinación de Redes de Investigación y Experimentación para los Diseños y las Artes (CORIEDA) de la cual se derivaron cinco centros con tareas muy puntuales en la investigación relacionadas con las artes visuales y el diseño. Al final de su gestión se editó una publicación en la que da cuenta de los logros más notables en cada uno de los rubros, con una tónica de informe administrativo; en donde se destaca la creación de la Coordinación de Investigación, Difusión y Catalogación de las Colecciones (CIDYCC). Colecciones catalogadas y conformadas por “... archivos de obras artísticas, dibujos, esculturas, pinturas, etc.”

Elizabeth Fuentes, Informe de actividades 2014 – 2018, Ciudad de México, México, Facultad de Artes y Diseño, UNAM, 2018.

Consultados el 09 de agosto de 2023, disponibles en los siguientes enlaces:

<https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FAD-2014-2018.pdf> p.86 – 92.

<https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2014/PDF/4.2-FAD.pdf> p.10.

<https://coleccionessancarlos.fad.unam.mx/>

interpretación o una manifestación abierta y clara por parte de las autoridades académicas, en un contexto para formación artística superior.

Ciertamente, el uso de estos conceptos formaban parte del sustento teórico y promovían los fundamentos de formación artística, por lo menos en las Artes Visuales de la ENAP, UNAM y que ahora son el tema principal de esta investigación. Desde la transición a la modificación al Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales de 1973 hubo varias etapas en las que se publicaron documentos que presentaban las propuestas generales y la intención basada en la necesidad de actualizar principalmente a la comunidad estudiantil e implícitamente a la planta docente.<sup>78</sup>

Estos planteamientos quedaron asentados en los fundamentos del documento oficial del plan de estudios actualizado, como se presenta a continuación:

En el año 2010 se realizó la actualización del plan de estudios por medio de la integración de nuevas asignaturas de experimentación e investigación visual, referidas a las expresiones artísticas contemporáneas, tales como Proyectos Interdisciplinarios, Museografía y Diseño del Entorno, Producción Audiovisual en Animación, Arte Corporal, Artes en Contexto, así como las de Fotografía y Diseño Escenográfico.

---

<sup>78</sup> Algunos documentos de esas propuestas fueron elaborados, publicados y difundidos mayoritariamente durante la dirección del Dr. José Daniel Manzano Águila, incluso promovidos por él mismo durante eventos públicos en los que tenía la oportunidad de compartir dichos planes abiertamente. Uno de los documentos que presenta a finales de 2013 sintetiza tal información presentando incluso anexos que documentan los logros más destacados a su cargo y en donde se incluye el oficio ENAP/DIR/827/2013 enviado al DR. José Narro Robles, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México. "Proyecto de carácter y denominación de Facultad de Artes y Diseño (FAD) a la Escuela Nacional de Artes Plásticas" Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Artes Plásticas. Consultado el 19 de enero de 2021. Disponible en: <http://www.stunam.org.mx/41consejouni/consejo%20universitario15/2014/1pleno2014/isesionplenocu21mar14/10dictameneslg/c.3+transformacion+enap+fad.pdf>

<sup>79</sup> Cita textual tomada del Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Artes Visuales, Escuela Nacional de Artes Plásticas, título que otorga: Licenciado en Artes Visuales, fecha de aprobación del H. consejo técnico: 22 de marzo de 2013 fecha de aprobación en los CAAHYA: 27 de agosto de 2013. p. 08, 28 y 29, consultado el 19 de enero de 2021, disponible en:

[https://drive.google.com/file/d/1LdkWd9vsrWvfWdB\\_4tA8W-JAhpxo3eEtQ/view](https://drive.google.com/file/d/1LdkWd9vsrWvfWdB_4tA8W-JAhpxo3eEtQ/view)

<sup>80</sup> En esencia, el nombre de esta licenciatura era una aleación sintética de las Licenciaturas en Artes Visuales y Diseño y Comunicación Visual, cuyos contenidos y objetivos fueron derivados de las licenciaturas que impartían en la entonces ENAP. “El nombre de ARTES Y DISEÑO es específico al unificar a las artes y al diseño por conducto de la preposición ‘y’; es un nombre con apellido: Artes y Diseño, dos licenciaturas que conviven desde siempre, con una nueva que la consolida y con un posgrado que se adelantó al fundamentarlo; el nombre está formado por un sustantivo que en términos sintácticos “diseño” complementa a “artes”, se leen y se entienden juntos, solo tienen sentido, uno acompañado de otro, no incluye a todas las artes ni a todos los diseños, sino a lo que se gesta a partir de esta dualidad.”: Proyecto de carácter y denominación de Facultad de Artes y Diseño (FAD) a la Escuela Nacional de Artes Plásticas p. 13. Consultado el 09 de septiembre de 2020, disponible en: <http://www.stunam.>

La modificación y actualización al Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales tiene como objetivo estructurar una oferta educativa que permita al alumno tener acceso a diversas opciones de desarrollo profesional, entre las que destacan: la producción de obra personal, el apoyo plástico en proyectos institucionales o sociales (públicos o privados), la docencia en todos los niveles educativos y la investigación-producción.

En este entorno, es necesario que la planta docente de la ENAP se prepare de manera continua para conciliar los discursos artísticos y sociales con el quehacer pedagógico y didáctico, así como con los recursos emergentes de proyección tecnológica que den lugar a los nuevos lenguajes plásticos y visuales, sin olvidar que uno de los objetivos esenciales de su labor es seguir siendo parte de una institución educativa que genere profesionales productores de objetos artísticos.

Una de las metas que persigue la presente propuesta de modificación del plan de estudios es fortalecer la actividad docente dentro de las aulas. De este modo, se impulsarán las expectativas de investigación: a) Para la profesionalización educativa en el campo disciplinario de la

especialidad, b) En la formación didáctica y pedagógica, en las nuevas tecnologías, c) En la práctica artística y, d) Para una investigación adecuada al contexto sociocultural en un ámbito de interdisciplinariedad.<sup>79</sup>

El 22 de marzo de 2013 fue aprobado por el H. Consejo Técnico la modificación del plan y programas de estudio de la Licenciatura en Artes Visuales, que otorga la licenciatura en Artes Visuales por la Escuela Nacional de Artes Plásticas. Este plan era la culminación de una constancia de trabajo con un par de precedentes en las actualizaciones en los años 2005 y 2010 (citas 78 y 79), con algunas actualizaciones que tenían por objetivo hacer modificaciones sustanciales, que soltaran de una vez por todas, el fantasma del antiguo plan.

El principal promotor para modificar los planes de estudios de las licenciaturas de la ENAP fue el Dr. José Daniel Manzano Águila, quien trabajó en el nuevo plan de la Licenciatura en Artes Visuales como uno de los principales proyectos de su administración. Además, cambiaría la denominación de *Escuela Nacional de Artes Plásticas* a *Facultad de Artes y Diseño*, FAD, que figura como el proyecto más relevante de su gestión. También se presentarían las modificaciones y actualizaciones para la Licenciatura de Diseño y Comunicación Visual junto con la creación de la nueva Licenciatura de Artes y Diseño.<sup>80</sup>

El fundamento básico del plan de estudios en

org.mx/41consejouni/consejo%20universitario15/2014/1pleno2014/1sesionplenocu21mar14/10dictameneslg/c.3+transformacion+enap+fad.pdf Sin embargo, en la realidad la Dra. Fuentes, quien opero la nueva licenciatura, comenta que "... Arte y Diseño requería de mucho más salones de los que teníamos y en un semestre se abordaban varios temas, tales como Fotografía, Pintura, Diseño y se tenían que cambiar de salón o taller varias veces en el semestre." Cita textual tomada de los comentarios de revisión para esta investigación el 30 de mayo de 2023

Artes Visuales estaba construido a partir del concepto Investigación-Producción, que además fue parte sustancial para cambiar el estatus de *Escuela* en *Facultad* ante las instancias reguladoras de la Junta de Gobierno de la UNAM. Aun así, el término basado en la asociación de verbos de acción hasta el momento no tiene una definición clara, por lo menos dentro de los documentos que sustentan el plan y que para esta investigación resulta importante porque de este concepto armado se desprenden varios aspectos que implican las aportaciones de este trabajo.

En el semestre 2015-1 finalmente, después de todo un proceso de propuesta, planeación, argumentación y consolidación, comenzó la operación de este plan de estudios modificado y al igual que su plan predecesor (1973) fue recibido con muchas expectativas. Sin embargo, los proyectos que se gestaron, impulsaron, promovieron y se aprobaron en la administración del Dr. Manzano no se realizaron por él mismo debido a la finalización de su período de dirección, que duró cuatro años comprendidos entre el 2010 y 2014.

Al final de su gestión, algunos proyectos que propuso el Dr. Daniel Manzano fueron operados sobre la marcha por la directora de la Facultad de Artes y Diseño en turno. La Dra. Elizabeth Fuentes Rojas, quien de los años 2014 a 2018 ejecutó los primeros semestres del nuevo plan de estudios en Artes Visuales y la reciente Licenciatura de Artes y Diseño impartidas en los campus Xochimilco y Taxco. Esa situación generó

---

<sup>81</sup> En una charla sobre la revisión del borrador de este documento, la Dra. Fuentes comenta las anotaciones que hace acerca de estas situaciones durante su dirección. Conversación realizada el 18 de octubre de 2022.

bastantes dificultades porque con ambos planes: “No había posibilidades de llevarlos a cabo en las condiciones existentes... no había un plan para ubicar las diferentes clases.”<sup>81</sup>

Porque además:

...supuso una reorganización profunda que permeó diversos ámbitos académicos y operativos, lo que resultó en las siguientes acciones: distribuir grupos y asignaturas a docentes de acuerdo a las equivalencias que marcan los nuevos planes de estudios; incrementar la carga académica a la planta docente de la FAD con nuevas asignaturas; revisar perfiles académicos para la impartición de asignaturas nuevas; analizar las características específicas de cada plan de estudios para la elaboración de las estructuras de horarios, que impactaron en la distribución y periodicidad de las asignaturas.<sup>82</sup>

Y también:

Debido a la complejidad del trabajo paralelo entre planes y programas de estudio, la FAD implementó un Sistema de Administración Escolar que permitió el manejo simultáneo de seis planes: para la licenciatura en Artes Visuales, los planes 2010 y 2015; para la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual, el plan 1998

---

<sup>82</sup> Cita textual tomada de: INFORME DE ACTIVIDADES 2014 – 2018 Dra. Elizabeth Fuentes Rojas  
Facultad de Artes y Diseño, consultado el 09 de septiembre de 2020, disponible en el siguiente enlace: <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FAD-2014-2018.pdf>  
Elizabeth Fuentes, Informe de actividades 2014 – 2018, Ciudad de México, México, Facultad de Artes y Diseño, UNAM, 2018 p.14

y el 2015; para la licenciatura en Arte y Diseño, el plan 2014, y para la licenciatura en Cinematografía, el plan 2015.<sup>83</sup>

Respecto a la licenciatura en Artes Visuales, durante el ciclo escolar 2015-2016 se implantaron las asignaturas del tercer y cuarto semestres, de las cuales nueve corresponden a los Laboratorios-Taller de Estrategias Metodológicas, este hecho implicó un crecimiento de la ocupación del área de fotografía, ya que en el plan actual además de la fotografía en blanco y negro (analógica) se incorporan asignaturas de fotografía en color y fotografía digital.

Lo anterior requirió el uso y la adecuación de áreas de cómputo para dichas materias. Asimismo, se implantaron cinco asignaturas obligatorias y 15 optativas, para estas últimas se utilizaron los talleres existentes, pero en horarios alternos, de igual manera se adecuaron aulas y talleres para los requerimientos de dichas asignaturas.<sup>84</sup>

Por lo tanto, el mapa curricular para la Licenciatura de Artes Visuales se plantea con la conformación de un total de 60 asignaturas, de las cuales, 44 son obligatorias y diez son obligatorias de elección, además de 19 optativas. Esta consta de un total de 388 créditos. Dividido

---

<sup>83</sup> Elizabeth Fuentes Rojas, INFORME DE ACTIVIDADES 2014 – 2018

Facultad de Artes y Diseño p.15

<sup>84</sup> Elizabeth Fuentes Rojas, INFORME DE ACTIVIDADES 2014 – 2018, Facultad de Artes y Diseño p.16

en cinco campos disciplinares que son: Pintura, Escultura, Estampa, Fotografía y Dibujo. Divididos en tres etapas, donde la primera abarca los 1º y 2º, semestres con los cinco campos disciplinares introductorios y de carácter obligatorio, a fin de integrar una visión panorámica de la Licenciatura en los estudiantes.

Etapas formativas							
Campos disciplinares		Estrategias metodológicas				Proyecto personal	
1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
Laboratorio Taller Introdutorio de Pintura DP-HS	Laboratorio Taller Introdutorio de Escultura DP	Laboratorio Taller de Estrategias Metodológicas I TOE	Laboratorio Taller de Estrategias Metodológicas II TOE	Laboratorio de Estrategias Metodológicas I EOE	Laboratorio de Estrategias Metodológicas II EOE	Laboratorio de Investigación Producción I EOE	Laboratorio de Investigación Producción II EOE
Laboratorio Taller Introdutorio de Escultura DP-I	Laboratorio Taller Introdutorio de Fotografía DP-I	Laboratorio Taller de Estrategias Metodológicas I TOE	Laboratorio Taller de Estrategias Metodológicas II TOE	Laboratorio de Estrategias Metodológicas I EOE	Laboratorio de Estrategias Metodológicas II EOE	Gestión de Proyectos DP-IP	Gestión de la Actividad Profesional DP-IP
Laboratorio Taller Introdutorio de Dibujo DP-HS	Laboratorio Taller Introdutorio de Dibujo II DP-HS	Laboratorio Taller de Dibujo I DP-IP	Laboratorio Taller de Dibujo II DP-IP	Módulo de Análisis de la Obra de Arte I DP-HS	Módulo de Análisis de la Obra de Arte II DP	Seminario de Investigación y Proyectos I DP-IP	Seminario de Investigación y Proyectos II DP-IP
Sistemas de Representación Geométrica I DP	Sistemas de Representación Geométrica II DP	Teoría del Arte I DP-HS	Teoría del Arte II DP-HS	Seminario de Arte y Teoría de la Imagen I DP-HS	Seminario de Arte y Teoría de la Imagen II DP-HS	Seminario Arte y Teoría de la Comunicación I DP-HS	Seminario Arte y Teoría de la Comunicación II DP-HS
Historia del Arte I DP-HS	Historia del Arte II DP-HS	Historia del Arte III DP-HS	Historia del Arte IV DP-HS	Seminario de Arte Moderno I DP-HS	Seminario de Arte Moderno II DP-HS	Seminario de Arte Contemporáneo I DP-HS	Seminario de Arte Contemporáneo II DP-HS
Estética I DP	Estética II DP-HS	Metodología para la Investigación I DP	Metodología para la Investigación II DP				
Análisis y Redacción de textos para la Elaboración de Proyectos I DP-HS	Análisis y Redacción de textos para la Elaboración de Proyectos II DP-HS	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa
Inglés Semestre I SEC	Inglés Semestre II SEC	Inglés Semestre III SEC	Inglés Semestre IV SEC	Inglés Semestre V SEC	Inglés Semestre VI SEC	Inglés Semestre VII SEC	Inglés Semestre VIII SEC

**Acreditaciones**  
 Campos de formación profesional que aparecen explícitamente en el mapa:  
 • DP = Desarrollo Profesional  
 • HS = Humanístico Social  
 • IP = Investigación Producción  
 • SCC = Sin Campos de Conocimiento  
 Los campos de formación profesional que no aparecen explícitamente en el mapa pero que se integran a las asignaturas de Taller y Laboratorio dependiendo el semestre y el área de conocimiento son:  
 • Gestión y Difusión de Proyectos  
 • Tecnológico Digital  
 Talleres y laboratorios se identifican por las siguientes nomenclaturas:  
 • TOE = Taller Optativo de Elección  
 • EOE = Laboratorio Optativo de Elección

Fig. 13. Mapa curricular de la Licenciatura en Artes Visuales del Plan de Estudios correspondiente al ciclo escolar 2023-2024.

La segunda etapa es la de mayor extensión porque abarca del 3º al 6º, semestres; en la primera parte de esta, que implica al tercer y cuarto semestre, se pretende dar una formación particular que oriente y otorgue fundamentos a la relación entre la intencionalidad expresiva del alumno, los motivos y modelos de trabajo, frente a la sensibilidad que se deriva de la formalización posible. Mientras, en la segunda parte, que va del 5º y 6º, se espera que comiencen a consolidarse los intereses y habilidades de los estudiantes.

Finalmente, en la tercera etapa, que abarca 7º y 8º, semestres, se procura

a los estudiantes con la figura de un tutor que acompañe en sus procesos de investigación-producción del proyecto personal. Tal figura acude al estudiante con recomendaciones de fuentes y recursos de consulta, eventos y actividades para diversificar su formación en ciencia, tecnología, humanidades y artes, además de que tengan afinidad con la naturaleza del proyecto de tuteló.<sup>85</sup>

Una de las propuestas más innovadoras del nuevo plan, con respecto al plan anterior, se destaca en los primeros dos semestres, al expandir la formación en las distintas y más importantes áreas disciplinares ofertadas en la FAD. Las divisiones estaban formadas en bloques semestrales y con ocho horas semanales, utilizando el tiempo que se dedicaba a la asignatura de Educación Visual, que destinaba 9 horas a la semana durante dos semestres en el plan anterior.

En el nuevo plan, los nombres otorgados a las diferentes asignaturas de Iniciación a las distintas disciplinas de los primeros dos semestres utilizaron las denominaciones genéricas de “Taller-Laboratorio Introductorio”. Algo parecido sucedió con las asignaturas optativas que representan los distintos talleres a partir del tercer semestre y hasta el octavo.

La denominación de Taller de Estrategias Metodológicas I y II, Dinámicas Metodológicas I y II y Fenómenos y Medios, sustituyeron a las optativas de Experimentación Visual que iban del 3er al 6º semestre del plan pasado. Para 7º y

---

<sup>85</sup> Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Artes Visuales, p. 50.

<sup>86</sup> Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Artes Visuales, p. 73-77.

<sup>87</sup> Tabla comparativa de las características generales de los planes de estudio vigente y propuesto Ibídem p.86.

8º, semestres, se propusieron los Laboratorios de Investigación-Producción I y II en el nuevo plan, en lugar de las optativas equivalentes de Investigación Visual I y II del plan de 1973. Eso quiere decir que a partir del tercer semestre los planes de estudio no son profundamente distintos.<sup>86</sup>

Dentro de los cambios, modificaciones y equivalencias que se propusieron, destaca la conservación del Seminario de Arte Contemporáneo del plan de 1973, que no solo se conserva como tal, sino que incluso se propone con dos cursos continuos para los últimos dos semestres de la licenciatura del nuevo plan. Llama la atención que ese seminario no se sugiera para los semestres de iniciación, dado el interés que existe con los temas y fenómenos sociales de actualidad que vive la comunidad en general.

También sorprende que no se imparta algún curso o asignatura que se refiera al ámbito profesional de Docencia en Artes y Diseño, para generar un antecedente en los intereses futuros de la comunidad estudiantil que más adelante desee dar continuidad con una formación en el posgrado con esta especialidad, impartido por el Posgrado de la FAD.<sup>87</sup>

3.4.11. Tabla comparativa de las características generales de los planes de estudio vigente y propuesto

CARACTERÍSTICAS	PLAN DE ESTUDIOS	
	VIGENTE	PROPUESTO
AÑO DE APROBACIÓN	2010	2014
DURACIÓN (SEMESTRES)	8	8
"PENSUM ACADÉMICO"	3904	4192
TOTAL DE ASIGNATURAS	52	60
Obligatorias	34	44
Optativas	6	6
Obligatorias de elección	12	10
Teóricas	28	24
Prácticas	18	0
Teórico-prácticas	6	36
Cursos requisito	Ninguno	Inducción
TOTAL DE CRÉDITOS	332	388
Obligatorias	184	232
Obligatorias de elección	120	132
Optativos	28	24
ETAPAS DE FORMACIÓN	3	3
CAMPOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	2 (Humanístico-Social y Desarrollo Profesional)	5 (Humanístico-Social, Desarrollo Profesional, Tecnológico Digital, Investigación-Producción, Gestión y Difusión de Proyectos)
MODALIDADES DE LAS ASIGNATURAS	3	4
Seminarios	4	10
Laboratorio-Taller	12	12
Cursos	37	32
Laboratorios	0	6
Créditos requisito para inscripción	0	0
Requisito para inscribirse a asignaturas de 5º semestre en adelante	0	90% de asignaturas aprobadas de 1º a 4º semestres para poder inscribir asignaturas de 5º a 8º semestres
SERIACIÓN	Ninguna	Indicativa
IDIOMAS	Ninguno	Inglés
OPCIONES DE TITULACIÓN	10	8

Fig. 14. Tabla comparativa de las características generales de los planes de estudio vigente del año 2010 y el propuesto en 2014.

En síntesis, aunque se promovió mucho el cambio del plan de estudios, todavía seguían operando, por lo menos en el caso de los talleres, prácticas consolidadas en una modalidad presencial, escolarizada y con evaluaciones semestrales, basadas mayoritariamente en entregas finales por vía de la producción acumulativa de ejercicios por disciplina.

Por último, las modificaciones del nuevo plan de estudios tuvieron que ajustarse a la estructura del Estatuto, Fundamentos y Reglamentos regidos por la Legislación Universitaria de la UNAM, junto con los compromisos administrativos y laborales que tiene la institución. Además, sin contar que dentro de la dependencia, dejó de contemplarse el trabajo colegiado que tomara en cuenta a la comunidad en general para valorar de forma pertinente la reflexión, el análisis y la crítica a las propuestas de las autoridades en curso.<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> Aunque a casi dos años de la implementación y a uno de operación del nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Artes Visuales y de la recién creada Licenciatura en Artes y Diseño ya se podían sugerir nuevas modificaciones en sus fundamentos debido a que en la sesión del Consejo Universitario del 18 de septiembre de 2015, publicado en Gaceta UNAM el 28 del mismo mes y año se aprobó el ordenamiento al Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio, Título III, De la Modificación de los Planes de Estudio y su Aprobación, específicamente al Artículo 16.- “La modificación de un plan de estudios se basará en las revisiones y evaluaciones del mismo, en el análisis del estado actual de los campos de conocimiento y en las demandas del contexto académico, institucional, social y laboral. Incluirá un análisis de los requerimientos institucionales para hacer viable la modificación del plan de estudios.” Este artículo a su vez sustituye (del mismo Reglamento) al Artículo 15.- modificado en la sesión del Consejo Universitario del 20 de junio de 2003, publicado en Gaceta UNAM el 30 del mismo mes y año, como sigue: “Cada seis años los consejos técnicos realizarán un diagnóstico de los planes y programas de estudio de su competencia con la finalidad de identificar aquellos que requieran modificarse parcial o totalmente. Las propuestas de los nuevos planes de estudio podrán derivarse de este diagnóstico. Los consejos técnicos y los directores de las entidades académicas difundirán la información respecto de los proyectos de modificación de planes y programas de estudio de manera amplia. A través de boletines, circulares y gacetas o de medios electrónicos al alcance de la Universidad. Así mismo, se fijarán lineamientos para promover y conducir la participación de la comunidad en la evaluación de los planes de estudio en los procesos de modificación, de la manera en que los consejos técnicos los estimen convenientes. El diagnóstico será conocido por los consejos académicos de área o del bachillerato, según corresponda.”

Sin autor, Gaceta UNAM. No. 4726, 28 de septiembre de 2015. Accesado el 18 de marzo de 2023, disponible en los siguientes enlaces:

<http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum10/issue/view/4943/showToc>

[https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/cosedic/Reglamento\\_General\\_Planes\\_Estudio\\_UNAM.pdf](https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/cosedic/Reglamento_General_Planes_Estudio_UNAM.pdf) - “Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio”/ Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria. En: Legislación Universitaria de la UNAM. 11a. Edición, D.F., D.F. México, UNAM 2014, p. 411-412.

# Capítulo 2

## **Fundamentos pedagógicos y artísticos docentes a través de una perspectiva estética crítica y reflexiva de la producción de las artes visuales en el nivel de formación superior.**

### **2.1 Una aclaración pertinente de la formación superior en artes visuales.**

Para comenzar a desarrollar este apartado, abordo los conceptos Arte y Educación desde la definición de cada uno por separado, el primero hecho desde mi experiencia y el segundo de un especialista en el tema, la decisión de hacerlo así es sencillamente porque desde hace más de 25 años ejerzo como un profesional en las artes visuales y durante ese período de tiempo mantengo una visión tan subjetiva como tantas otras aproximaciones sobre la definición que se dan al arte.

Con estos dos conceptos desmenuzados, la intención es atender la derivación de otros elementos que a su vez abrazan el conjunto Arte y Educación, con el propósito de dialogar a partir de la visión de algunos artistas visuales docentes que gozan de prestigio en ambas actividades, tomando como punto de referencia temporal el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial.

Esta investigación se inspira en la pedagogía crítica, de Paulo Freire, originada en la década de 1960, y es retomada en este proyecto porque tiene como principio dismantelar ciertos saberes, bajos los ejercicios principales de la reflexión y la autocrítica, que cuestionan lo que sabemos desde planteamientos sustantivos de cómo, por qué, para qué sabemos

lo que sabemos. Aunque la investigación tampoco se centra de lleno en esta teoría, fue necesario ubicar tales ejercicios reflexivos y críticos desde el trabajo de algunos autores de la pedagogía crítica contemporánea como Henry Giroux, Joe L. Kincheloe y Peter McLaren.

Además, para complementar el propósito de establecer puntos de partida para generar aportaciones efectivas a una propuesta metodológica de investigación y producción en artes visuales, este trabajo también se basa en el análisis y la revisión de la práctica de artistas-docentes latinoamericanos como Luis Camnitzer, Gerardo Mosquera y Juan Francisco Elso.

También se citan algunos artistas docentes europeos/as que por influencia inevitable en el universo de las artes visuales abrieron una brecha a la discusión actual que implica la práctica artística y la docencia en las artes visuales, Joseph Beuys, Daniel Buren y María Acaso figuran en esta relación y sus argumentos sirven para encaminar una revisión con docentes-artistas mexicanas/os como Melquíades Herrera y un par de proyectos sobre Arte y Educación.

Para este capítulo propongo casos muy concretos que van de Joseph Beuys con una propuesta conceptual denominada Escultura Social hasta propuestas de años recientes con Peter McLaren que promulga la Pedagogía Crítica como un eje rector educativo. Con la finalidad de debatir sobre el tema y al mismo tiempo desmenuzar y descubrir la manera en que estos artistas docentes han abordado en primer lugar el conjunto de conceptos e instrumentos educativos para después presentar los propósitos que le otorgan a su trabajo artístico desde la reflexión crítica y las aportaciones construidas en su desempeño docente así que con tales antecedentes es pertinente plantear una *Formación Superior en Artes Visuales*.

Antes de continuar con los planteamientos de esta investigación es necesario hacer una aclaración con respecto a la expresión Formación Superior en Artes Visuales que se utilizará durante el resto de este texto. Definitivamente, su origen se aloja en el binomio que conforman los conceptos Arte/Educación, sin embargo, estos conceptos por sí solos, son tan vastos que la simple definición de cada uno, nos metería en debates

eternos, debido a que son tantas las directrices a las que se puede encaminar una discusión en el contexto de cada uno, que es muy sencillo perderse en la inmensidad de circunstancias de ciertos debates que posiblemente se alejen entre sí, antes de llegar a un punto en concreto.

La definición de Arte/Educación (A/E) como un conjunto, es un punto de partida para desmenuzar la *Formación Superior en Artes Visuales*, que al igual que A/E, también está acompañada y rodeada por otros tantos conceptos que se necesitan ubicar en situaciones o propósitos específicos, como el caso de esta investigación, para encontrar rutas satisfactorias y solventar problemáticas puntuales dentro de las innumerables variables en las que se aloja tal asociación. Los planteamientos para solucionar tal debate suelen hallarse desde los terrenos de las utopías más inocentemente desinteresadas hasta pronunciamientos epistemológicos de altos vuelos filosóficos.

Desglosar ambos conceptos es vital, en primer lugar, porque es necesario establecer puntos de partida y referencias que nos apoyen a encontrar la posición para comprender a qué se refiere la conjunción Arte/Educación. Es necesario partir de una definición de cada concepto por separado para establecer este combinado como un fenómeno. En los últimos treinta años, por lo menos en la ahora Facultad de Artes y Diseño, esta problemática da la sensación de haberse congelado en el tiempo porque se mantiene muy fija e inmóvil, con bastantes dificultades para avanzar hacia otras formas de enseñanza y aprendizaje en los niveles superiores de educación artística.

En ese contexto, tal combinación (Arte/Educación) ha sido abordada desde múltiples enfoques, sin mucha claridad a la hora de ejercerlo, debido principalmente a la incompatibilidad generacional irreconciliable entre directivos, docentes y estudiantes, basada en factores como discrepancias ideológicas o paradigmas educativos en el ámbito de las artes. El propósito principal de este trabajo de investigación es trascender la óptica difusa que solo se centra en la poca efectividad y la disfunción del sistema superior educativo de las artes visuales desde su arista más administrativa, pasando por temas sociales, políticos y económicos que se alejan paulatinamente de una discusión sustantiva.

<sup>89</sup> Decidí utilizar esta definición basada en la experiencia y el hecho de que como artista y docente he tenido que replantearme constantemente y hasta ahora distingo una explicación convincente con los entornos actuales en los que se encuentra el arte.

<sup>90</sup> Humberto M. Rasi es Doctor en Literatura e Historia Iberoamericana y director del Departamento de Educación de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. La razón de utilizar la definición de un autor abiertamente cristiano es porque la explica de manera objetiva y además funciona para el propósito de esta investigación: presentar conceptos posiblemente contradictorios en su origen y definición dogmática, pero que conviven en un entorno real e inmediato, en este caso los de enseñanza-aprendizaje universitaria. Es innegable la herencia eclesial que se ha tenido en algunos centros educativos y universidades con términos como Pedagogos, que era el nombre que se le asignaba a la persona que cuidaba a los niños en los monasterios, hasta las prácticas y reuniones académicas en formatos de Seminarios o Claustros de Estudio que se han vuelto de uso común en los entornos académicos universitarios. Sin mencionar que muchas universidades son precedidas por el dogma eclesial de corte católico en varias universidades de Latinoamérica.

Humberto M. Rasi, La didáctica de Jesús, Apuntes Universitarios, Revista de Investigación, núm. 1, Universidad Peruana, Unión San Martín, Perú, enero-junio, 2013, pp. 27-38.

Para este caso, empleo la definición de *Arte* como una actividad humana que comunica la expresión de ideas, sentimientos y emociones a través de acciones materializadas o enunciadas por medio de códigos de lenguaje técnicos, formales, abstractos, conceptuales y en este caso también visuales, vale la pena mencionar que esta definición definitivamente no es fortuita, es producto de la experiencia que a lo largo de mi trayectoria práctica y teórica, me han hecho pensar mis propias incursiones e incluso la influencia de otros artistas y autores que me han formado en mi proceso de artista y docente.<sup>89</sup>

Sin perder de vista el propósito principal de esta investigación y sin ánimo de entrar en un debate innecesario, aclaro que la *Educación* por lo menos en etapas tempranas de vida de las personas (niñez, pubertad y adolescencia) es distinta a la *Formación Superior* que implica a personas adultas de conciencia y criterio más amplios sobre sus intereses.

Aun así, para el concepto Educación en términos muy generales, comparto la definición planteada por el Dr. Humberto M. Rasi que propone "... un proceso planificado y dinámico, con objetivos claros, que conecta a un docente con uno o más estudiantes para que estos desarrollen sus talentos naturales y adquieran conocimientos, valores, destrezas y actitudes específicos a fin de alcanzar un nivel cada vez más alto de utilidad, servicio y satisfacción en la vida".<sup>90</sup>

Para aclarar la propuesta es imperante revisar una derivación casi natural del conjunto *Arte/*

Educación y que a menudo se confunde con esta es la de Educación Artística y dentro de la educación artística se derivan tres variables de asignaturas que van de la mano: educación plástica, educación musical y educación expresiva del cuerpo. Para retomar una definición muy a la mano en internet, esta se plantea como: “... El método de enseñanza que ayuda al sujeto a canalizar sus emociones a través de la expresión artística. En este sentido, este tipo de educación contribuye al desarrollo cultural del hombre”.<sup>91</sup>

La educación artística se emplea y practica comúnmente en ámbitos académicos y normalmente responde a un método de enseñanza que forma parte de un currículo de una asignatura en turno, por lo tanto, esta ha cobrado sentido de existencia en el currículo escolar por derecho propio, al establecer que contribuye al desarrollo del hombre por medio del conocimiento.

Entonces, si nos detenemos a reflexionar de la relación que tienen las palabras Asignatura, Currículo y Método, encontramos que estos corresponden a contextos académicos que han estado alojados desde finales del siglo XIX en las instituciones educativas y que en la década de los cuarenta del siglo pasado tuvo su punto máximo en la educación moderna.<sup>92</sup>

Además de los conceptos sustantivos anteriores, también se añaden para este trabajo tres términos que constituyen algunos fundamentos académicos, que resultan pertinentes para este trabajo: Docencia, Pedagogía y Didáctica. Por

---

<sup>91</sup> Este conjunto determina ciertos estigmas que proponen definir también a qué se refiere Educación Artística y al encontrar algunas definiciones, me sorprende que en esta misma página se ahonde sobre el interés y preocupación por parte de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Sorprende también que en estas definiciones se presenten a tales asignaturas, pongo el énfasis en el término porque más adelante lo abordaré con la advertencia de que reciben poca atención en el currículo escolar del ámbito educativo, por lo menos en el contexto de España. Consultado el 19 de marzo de 2023, disponible en el siguiente enlace: <https://definicion.de/educacion-artistica/>

<sup>92</sup> Desde que las instituciones educativas fueron reconocidas como parte sustancial de un Estado, estas han perdido la neutralidad esencial humana para formar individuos en una mejor sociedad, porque también han servido a propósitos muy claros con respecto a cierto adoctrinamiento político que fomenta una ideología basada en el nacionalismo, por citar un ejemplo. Esto lo comenta Henry A. Giroux de manera más amplia en un compendio sobre la pedagogía crítica.

Peter McLaren y Joe L. Kincheloe, *Pedagogía Crítica*, de qué hablamos, dónde estamos, Barcelona, España, Editorial GRÁO, 2008, p.18-22.

lo tanto, desde estos conceptos se tratarán de aclarar algunas de las causas que representan una problemática con varias aristas, sobre todo, enfocados en los argumentos del conocimiento que genera la educación artística y la distingue de la propuesta de Formación Superior en Artes Visuales.

Uno de los propósitos esenciales que promueve este trabajo es reflexionar sobre el conocimiento que generan las artes visuales y vale la pena hacer varias preguntas: ¿Ubicamos el conocimiento que se genera en las artes visuales como un problema exclusivamente académico o aborda dimensiones sociales, económicas, éticas o estéticas? ¿Qué conocimiento y de qué tipo? ¿Solo se transfiere el conocimiento o experiencia del docente al estudiante?, y ¿el conocimiento que se genera es nuevo? Estos cuestionamientos permiten ubicar en este proyecto la discusión Arte y Educación como fenómeno de estudio y será necesario también abordarlos desde un enfoque académico de *Investigación*.<sup>93</sup>

Por tratarse de una problemática académica y práctica del ejercicio de las personas que se dedican a la enseñanza de las artes visuales a nivel superior dentro del ámbito educativo, es imposible soslayar la *Docencia* desde un sesgo de la *Sociología*. La primera por tratarse de unos de los principales objetos de estudio para mejorar sus prácticas y la segunda por atender a la primera como *fenómeno* social desde el arte como disciplina cognitiva.

Para enmarcar esta discusión también resulta

---

<sup>93</sup> Es imperante señalar que utilizo el término Investigación desde la revisión de “La reforma universitaria alemana en las primeras décadas del siglo XIX, que habitualmente se relaciona con el nombre de Wilhelm von Humboldt, que estableció como principio perdurable la idea de la unidad entre investigación, docencia y estudio” En tal fundamentación se establece como “...la transferencia de nuevas técnicas y conocimiento generado por medio de la investigación a las mentes de los estudiantes que bien puede ser la forma más importante de transferencia de conocimiento. Una educación así equivale al carril de alta velocidad en la sofisticación del capital humano avanzado. Para la provisión institucional de ese carril se necesitan programas universitarios y grados avanzados en donde, en la medida que sea posible, la investigación, la enseñanza y el estudio sigan formando una mezcla perfecta”.

Clark Burton R., En las universidades modernas: espacios de investigación y docencia, México: UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 1997, p. 9-14, 183-187.

necesario emplear conceptos sustantivos derivados de este contexto: *Enseñanza, Aprendizaje, Pedagogía, Didáctica, Estudiantes, Docentes, Reflexión, Crítica y Metodología*, porque estos funcionan como ejes rectores que acompañan al objeto de estudio y auxilian a potenciar el énfasis de la discusión; su uso es en función de acotar la problemática y no como derivaciones que desvíen el objetivo de esta investigación.

Actualmente, existen propuestas de investigaciones basadas en las artes visuales desde áreas socio educativas con el propósito de incidir directamente en la construcción social local bajo el apoyo inmediato de la formación educativa. La mayoría de las investigaciones que se han construido desde este enfoque han pasado por un proceso complejo, sobre todo porque algunas se ubican fuera de las *tradiciones de investigación clásicas* y otras se contraponen a estas, ya que en sus fundamentos esenciales pretenden “... Replantear los marcos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la investigación”.<sup>94</sup>

En un entorno de formación académica docente, los conceptos sustanciales de los programas de estudio se aplican parcialmente, en gran medida, porque están determinados por los intereses y experiencias de los docentes en turno. En muchos casos, la planta docente se conforma tradicionalmente por artistas y egresados de carreras afines a las artes visuales que sin plantearlo de fondo se encontraron en la situación de ejercer la docencia por causas

---

<sup>94</sup> Considero tradiciones de investigación clásicas a todas aquellas que se presentan como paradigmas de la ciencia occidental, heredada desde el renacimiento como un modelo de ciencia que “... Fundamentó... avances científicos y tecnológicos, que posibilitaron el desarrollo de una gran variedad de planteamientos teóricos, disciplinas y especialidades...” Los representantes de esas tradiciones fueron Newton y Descartes, pasando por Copérnico, Kepler, Hume, el círculo de Viena, el positivismo y el falsacionismo popperiano. Óscar A. Zapata, *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socio educativas*. Pax México, México, 2005, p. 295.

multifactoriales. De entrada, esta característica afecta el entorno formativo y una relación genuina de enseñanza aprendizaje.

El propósito de este proyecto se ubica en un nivel educativo de enseñanza superior y se enfoca primordialmente en la docencia en artes visuales; aun así, en ese ámbito tan específico, existen factores y formas tan diversas de formación, producción, aprendizaje y enseñanza, que crean un universo de combinaciones y posibilidades que van de lo técnico, formal, conceptual, teórico e ideológico.

También este apartado retoma algunos casos de artistas que se dedican a la educación artística para ampliar una visión sobre estrategias docentes al investigar desde las artes visuales y atender una inquietud personal para hacer una propuesta metodológica que se aplique de manera favorable a los entornos de enseñanza y aprendizaje, ventilando paradigmas de investigación desde la docencia artística porque *"... Ya va siendo hora de que se propongan alternativas concretas"*.<sup>95</sup>

La investigación basada en y desde las artes visuales ha permeado muchas universidades especializadas en la formación de esta disciplina, en este caso se trata específicamente de la Facultad de Artes y Diseño (FAD) de la UNAM. Sin embargo, este tipo de indagaciones han sufrido confusiones y distorsiones de facto que crean una nebulosa que impide su distinción y empleo de manera precisa.

---

<sup>95</sup> Con respecto a la Pedagogía Crítica, María Acaso asevera que esta dice mucho sobre lo que no se tiene que hacer en los ámbitos educativos, pero que en menor medida dice muy poco sobre lo que se tiene que proponer.

María Acaso, La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y de la cultura visual. Madrid, España, Ed. Los libros de la catarata, 2010.

Para ilustrar este defecto, cabe una analogía pertinente con la actualidad, parecida al error que se produce en algunos sitios web, en donde al oprimir una “pestaña” o un botón que nos brinde una información específica de una ventana con nueva información, la acción nos lleva de nuevo a la página principal o al “sitio de inicio”. La ruta no nos conduce a otro lado o nos hace dar vueltas en círculos, quizá porque la pestaña ha sido programada de manera incorrecta o simplemente porque los comandos no son los adecuados para desarrollar tal acción.<sup>96</sup>

En ese sentido es probable que en la FAD se estén usando términos e instrumentos que ya no corresponden a ciertas problemáticas o viceversa, incluso que ciertos instrumentos no alcancen a vislumbrar, ni mucho menos resolver problemas con dimensiones necesarias para los nuevos estudiantes de artes visuales. En todo caso, se utilizan caminos que ya han sido muy transitados, rutas que se han desgastado tanto, al grado de que sea imposible hacer un recorrido por lo escarpado y sinuoso del camino.

La discusión de Arte/Educación desde la educación artística se encuentra ahora mismo en una obsolescencia sin sentido, pues a menudo se escucha redundantemente la necesidad de generar o inventar otras maneras o herramientas educativas para encontrar una frescura y vigencia con la actualidad. Entonces, ¿Se necesitan abrir nuevas rutas con nuevas herramientas? O ¿se necesita construirlas desde cero con otra lógica porque las que están son insuficientes?

---

<sup>96</sup> En la jerga de la programación computacional a esta acción se le reconoce como *error de programación*, aunque el término más formal sería un *error en la arquitectura de información*.

En principio, Arte y Educación son los ejes rectores para esta parte de la investigación y el propósito de este texto es crear un breve recorrido para proponer un acercamiento reflexivo, crítico y analítico en torno a planteamientos docentes desde situaciones de enseñanza, aprendizaje en artes visuales. Por lo tanto, es necesario dejar muy claro que al margen de que este enfoque se encuentra dentro del espectro del Arte/Educación y tiene claras distinciones con respecto a la *Educación Artística*, resulta más efectivo y preciso utilizar el enunciado *Formación Superior en Artes Visuales*, tal como propone esta investigación.

La *Formación Superior en Artes Visuales* es una propuesta basada en una problemática específica, suponiendo que aun cuando se encuentra en un entorno educativo profesional superior, esta cuenta con un enfoque claro respecto a la formación de estudiantes que, conscientemente, de manera voluntaria y con una alta carga de convicción e información contextualizada ejercen una responsabilidad en su formación, donde además se promueve en potencia un desempeño profesional autodidacta que los docentes en turno se encargan de fomentar y dirigir.

Por lo tanto, la *Educación* en términos estrictamente generales está sobrada debido a la carga de conocimientos que cualquier estudiante en este nivel educativo ya tiene adquiridos. En esta parte del aparato educativo es complejo fomentar una educación desde cero, tal y como el plan de estudios pretende, y es muy posible que esta (si acaso) pueda funcionar como una iniciación específica en la práctica de las artes visuales. El término *Formación* reside en reconocer que los estudiantes de la Facultad ya cuentan con cierta carga de información doméstica, educativa, cultural, social, sexual, etc.

Si la carga de conocimiento *per se* del estudiantado se combina con otros saberes e intereses, personales y externos, se podría canalizar en beneficio de una producción artística más personal y los alcances de una etapa formativa de los estudiantes en artes visuales, sería más efectiva en sus resultados. Desafortunadamente, la estructura universitaria, por vía de sus planes de estudio y también por sus docentes, pasan por alto.

Es pertinente que la institución en turno, ya sea Escuela Superior Artística o Facultad Universitaria, se promueva una Formación Superior en Artes Visuales tanto en estudiantes como en docentes y al mismo tiempo que ambos sectores, reconozcan plenamente en conjunto sus convicciones y se encarguen de dirigir una formación artística sustancial, es decir, que incluya los saberes de estudiantes, docentes e instancias.

De este modo, los docentes tendrán que redoblar atención en la formación de los estudiantes al combinar prácticas técnicas para conjuntarlas en la construcción del conocimiento teórico que requieren los estudiantes, para que estos por su parte participen activamente con reflexiones y pensamientos autocríticos basados en el reconocimiento de sus códigos y sub códigos con una plena identificación y observación de las subculturas, grupos sociales, intereses, ideas, habilidades o convicciones de elementos sustantivos y conceptuales propios para dotar y proyectar su futura producción artística desde su etapa formativa de artistas visuales.

## **2.2 La tradición de la formación superior en artes visuales en la universidad: Una revisión puntual desde Karl Blossfeldt pasando por Joseph Beuys y su instaurada Universidad Libre Internacional hasta otras propuestas artísticas-docentes europeas. Aproximaciones a la creación reflexiva.**

El propósito general de este capítulo es analizar parte de la docencia ejercida por artistas visuales con una trayectoria bien trazada en el mundo de las artes plásticas y visuales, seleccionados para este trabajo, con la intención de analizar los parámetros que utilizaron o utilizan para abordar la tarea de formar a nuevos jóvenes artistas visuales.

Algunos precedentes modernos con relación a la práctica docente y planteamientos pedagógicos, basados en la formación técnica de las artes plásticas y visuales, surgieron con Karl Blossfeldt (13 de junio de 1865 - 9 de diciembre de 1932) quien fue un profesor de escultura ornamental de la *Escuela de Artes Libres y Aplicadas de Berlín* con la asignatura que él denominó como “Modelado según plantas vivas”. Para esta clase fomentaba a sus estudiantes la observación de la naturaleza como principal fuente de

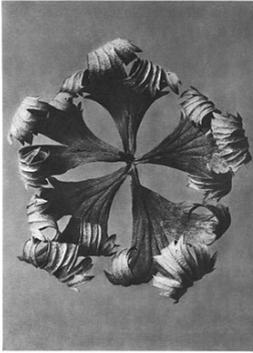
inspiración para generar ejercicios de fundición y vaciado.

La afición de Blossfeldt por la naturaleza le fue influenciada por su maestro Moritz Meurer (1839-1916) quien sostenía que muchos de los motivos de las artes y la arquitectura provenían de las formas de la naturaleza, por lo tanto, la naturaleza misma se convertía en fuente de inspiración para la creación de muchas obras. En consecuencia se convirtió en su aprendiz y colaborador cercano; juntos participaron en expediciones en las que registraron muchas especies vegetales en moldes y placas de yeso por el método de impresión directa, para registrar sus características y propiedades.

Tiempo después, cuando Blossfeldt se hizo cargo de la clase de modelado y vaciado ornamental, comenzó a utilizar nuevos métodos y técnicas para documentar y registrar las especies vegetales que les servían de modelos a sus estudiantes. Entonces suplantó los laboriosos y en ocasiones erróneos moldes de yeso por fotografías, que resultaban más eficientes para un uso pedagógico. Entonces el profesor Blossfeldt hizo miles de fotografías con el objetivo de que sus estudiantes pudiesen generar ejercicios artísticos influenciados en las formas de la naturaleza.

Sin proponérselo el profesor Blossfeldt tuvo una gran presencia en el mundo de la fotografía, él mismo negaba usar sus imágenes con un propósito artístico, pues su principal deseo era educar. Bajo ese fin tuvo que hacer adecuaciones a las cámaras que usaba e incluso crear nuevas técnicas que consistían en marcados puntos de vista cenitales y frontales, con una iluminación natural que permitían que la plantas fueran los protagonistas inminentes de sus fotografías.<sup>97</sup>

Blossfeldt fue muy notorio a la hora de capturar las especies vegetales, porque hasta el momento el ojo humano no podía apreciar lo que el también escultor registraba con su lente. El profesor generó una nueva manera de hacer y ver la fotografía e incluso fue el pionero en una nueva corriente artística llamada Nueva objetividad, en la que él figuró dentro de los principales exponentes. Actualmente, Karl Blossfeldt es una referencia casi obligada para todo fotógrafo y una autoridad en la materia.<sup>98</sup>



Figs. 15 y 16. Karl Blossfeldt, *catalogue raisonné* p.141 y p.186 respectivamente, 1999.

Tras esas y otras referencias de la época, la educación de las artes plásticas alemanas tuvieron una evolución casi natural y orgánica debido a la preocupación permanente de artistas y docentes que simultáneamente aportaron muchos de sus conocimientos para el desarrollo y transformación constantes de sus disciplinas y para la segunda década del siglo XX un grupo de la elite artística conformó la construcción de una de las escuelas de mayor influencia de la historia del arte: *La Bauhaus*.<sup>99</sup>

Muy pronto la escuela influyó la escena artística mundial por su particular pretensión de asociar lo funcional-popular con lo estético-artístico para aproximarse a un público más ordinario. Con tal premisa, esta escuela dejó marcadas esas preocupaciones para las siguientes generaciones de estudiantes, docentes y artistas que comenzaron a cuestionarse sobre la utilidad real de las artes en un mundo más socialista.

<sup>97</sup> “La completa independencia frente a las tradiciones pictóricas, la nitidez del foco, la ausencia de narración, sentimiento y contenido simbólico, la negativa a manipular la copia fiel con el retoque o la selección de papeles y texturas, la presentación de un punto de vista y unas dimensiones diametralmente distintos de lo que acostumbra el ojo natural, explican por qué las fotos de Blossfeldt llamaron poderosamente la atención cuando fueron por primera vez publicadas, acompañando un artículo de Robert Breuer, (“Arquitectura verde”) en la revista UHU el 19 de junio de 1926”.

Cuauhtémoc Medina, Prototipos y últimos modelos, Blossfeldt y Fontcuberta, Revista Luna Córnea, 5. Naturaleza Quieta, , 1994, p. 50.

<sup>98</sup> El descubrimiento de ... [Blossfeldt] vino a dotar de antepasados a los exponentes del movimiento moderno, quienes nada querían tener que ver con aquellas “almas patéticas que ocupaban su tiempo libre en nacer ‘fotografías artísticas’” de veinte años atrás. Cuauhtémoc Medina, Prototipos y últimos modelos, p. 50, a su vez tomado de: Berenice Abbott, “Eugène Atget” (1929), en: Beaumont Newhall (ed.), *Photography: Essays & Images. Illustrated Readings in the History of Photography*, New York, The Museum of Modern Art, 1980, p. 235.

<sup>99</sup> El nombre Bauhaus deriva de la unión de las palabras en alemán Bau, “construcción”, y Haus, “casa” y se considera la primera escuela de diseño del mundo, donde se disponía de talleres de ebanistería, teatro, cerámica, tejido, encuadernación, metalurgia, vidriería junto a la enseñanza de pintura y

Pronto algunas universidades y facultades artísticas del mundo, especialmente las alemanas, comenzaron a implementar adecuaciones en sus programas de estudio, basadas en el reciente modelo. Aunque de entrada solo se trataba de crear asociaciones superficialmente conceptuales que le daban cierto prestigio de moda a los programas que adoptaban de esa corriente educativa, pero en la práctica terminaban por ser rituales retóricos, porque el modelo a replicar en general no era tan bien visto por ciertas instituciones, sobre todo políticas, debido a las claras connotaciones subversivas que en ocasiones alentaba La Bauhaus.<sup>100</sup>

Años más tarde, tras su disolución por mandato del régimen nazi y aun bajo la inercia de influencias de ese modelo formativo artístico, sucedió un caso muy peculiar en la Academia Estatal de Bellas Artes de Düsseldorf, particularmente en la asignatura de Escultura de Monumentos impartida por Joseph Beuys (Krefeld, 12 de mayo de 1921 - Düsseldorf, 23 de enero de

---

escultura y vale la pena comentar que éstas últimas no se realizaron en el sentido tradicional. Su fundación se produjo en la crisis del pensamiento moderno y la racionalidad técnica occidental principalmente de Europa y particularmente en Alemania. Su creación se debió a la confluencia de un conjunto de desarrollo político, social, educativo y artístico en las dos primeras décadas del siglo XX, influidas por algunas vanguardias artísticas de comienzo de siglo. La parte más esencial de su manifiesto en 1919 declara: "La recuperación de los métodos artesanales en la actividad constructiva, elevar la potencia artesana al mismo nivel que las Bellas Artes e intentar comercializar los productos que, integrados en la producción industrial, se convertirían en objetos de consumo asequibles para el gran público".

Tomado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela\\_de\\_la\\_Bauhaus](https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_de_la_Bauhaus), consultado el 06 de junio de 2022. NA: Aunque esta escuela es de vital relevancia para el mundo y la historia general del arte, en esta investigación no es relevante centrarse en las discusiones del origen, esplendor y decadencia de esta, por que para fines prácticos solo se rescataron elementos concretos que competen a la docencia ejercida particularmente por artistas con propuestas que difícilmente operaron en instituciones públicas debido a su naturaleza disruptiva. Con tal premisa y si es de interés particular para el lector un escrutinio más profundo sobre el tema, se recomienda revisar otras fuentes. Actualmente existen un sinnúmero de estudios y documentos muy completos para la investigación e interés muy particular acerca de La Bauhaus.

<sup>100</sup> En la actualidad se sigue promulgando a La Bauhaus como una influencia en la educación y formación artísticas. Por ejemplo en la administración de los años 2018-2022 de la FAD, UNAM, se conmemoraron efusivamente los 100 años de la fundación de esta escuela. Aunque de facto los fundamentos que La Bauhaus estableció distan mucho de la FAD de ese periodo, principalmente por las temporales; el contexto que originó las prácticas tanto en formatos administrativos, pedagógicos e ideológicos que en sus connotaciones más subversivas trataban sobre la autonomía mercantil de los artistas sin depender de las instituciones estatales. Sin embargo, cobijada por la emotividad, en esa gestión no aparecieron ejercicios reales promovidos por la propias autoridades

1986), un artista alemán ubicado entre la época moderna tardía y la reciente posmodernidad europea. La práctica docente de Beuys en la universidad, estuvo dotada con ciertas influencias subversivas de La Bauhaus y desde conceptos que él mismo propuso en su práctica artística, y con esta conjunción alentaba a sus alumnos desde un discurso abiertamente político de izquierda, para la supuesta creación de una *Escultura Social*.<sup>101</sup>

En parte el fundamento docente de Beuys estuvo respaldado por un propio discurso utópico de corte crítico que incluso utilizó para señalar el programa curricular colegiado, que cayó bien para el entonces entorno socio-histórico de la Alemania de posguerra por tratarse de un tema muy sensible para sobre todo para la juventud y al mismo tiempo sirvió de estandarte artístico a los alumnos que acudían a la escuela para crear desde lo ideológico, una expresión estéticamente política o una *práctica estética activista*; aquella situación llamó poderosamente la atención de las autoridades académicas

---

escolares, para profesar con prácticas reales en los programas oficiales de la FAD o por lo menos con propuestas de formación artística concretas muy cercanas a La Bauhaus que fueran más allá de los elogios y eventos alusivos a la conmemoración. Los festejos fueron incentivados durante la administración del Dr. Gerardo García Luna Martínez quien fue designado por la Junta de Gobierno de la UNAM, Director de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, para el periodo 2018-2022. Durante tal gestión la revista .925 Artes y Diseño editada en el campus Taxco, dedicó varios artículos al tema de la conmemoración del centenario de la fundación de La Bauhaus.

Además durante ese periodo de dirección, el logotipo oficial de la Facultad formado por el acrónimo FAD se adaptó a una aventurada versión de formas y colores que “representaban” y asociaban a La Bauhaus en una clara alusión al trabajo de Piet Mondrian, que dicho sea de paso, eran las primeras morfologías estructuralistas características del artista en una etapa temprana de su producción, específicamente del neoplasticismo y De Stijl; tales formas y colores no precisamente fueron un acuerdo codificado representativo de La Bauhaus.

<sup>101</sup> La práctica estética activista es uno de los ejemplos de conceptos que introdujo Beuys, aunque no eran del todo innovadores y tampoco todo lo que propuso se basó mayoritariamente en su autoría. En ese momento se desarrollaron propuestas pedagógicas relevantes que Beuys llevó a su práctica docente, en la que destacan El arte como experiencia, de John Dewey (1859-1952); Desarrollo de la capacidad creadora, de Viktor Lowenfeld (1947), entre otros pedagogos de la época y algunas obras con una larga tradición como Emilio (1762) de Jean Jacques Rousseau que vinculaban el dibujo en su mayoría con un desarrollo cognitivo en la educación. Silvia Bureset, La didáctica de las artes plásticas: entre lo visual, lo visible y lo invisible, Revista Didacticae, Universitat de Barcelona, España, 2017, p.105-118.

y dieron por finalizada la relación laboral de Beuys argumentando actos de “indisciplina”.<sup>102</sup>

En consecuencia se generó una problemática laboral académica, en donde la relación administrativa-docente nunca quedó clara para ambas posiciones, por un lado, Beuys estableció una práctica docente fuera de los cánones académicos tradicionales que regían a la universidad y utilizó a la academia como una plataforma política sin atender los propósitos de su práctica docente de manera concreta con la institución y ponderó una idealización retóricamente utópica remota de los objetivos claros de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, la institución, en este caso representada por el Ministerio de Cultura de Renania del Norte-Westfalia, lejos de atender los fundamentos teóricos desde una discusión convincentemente argumentativa y crítica, optó por el desconocimiento de las posibilidades conceptualmente artísticas (cualesquiera que hayan sido), apuntando ciegamente su posición desde una formación académica tradicionalmente clásica. Años después, aun cuando un fallo otorga la razón y alega el despido injustificado a favor de Beuys, este se niega regresar a la institución oficial y funda la Universidad Libre Internacional junto con otros colegas y participa en ella como una derivación de su práctica artística-docente-política (si se puede llamar de alguna manera).<sup>103</sup>

En su ejercicio docente, Beuys el escultor, emplea un modelo donde la creatividad funge

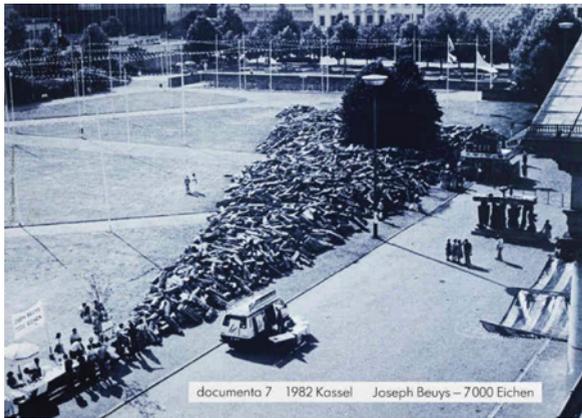
<sup>102</sup> Beuys ejerció la docencia bajo los argumentos de comprometerse con una identidad tradicional en un momento de posguerra donde las vanguardias se fincaron desde diversas ideologías políticas.

Hall Foster, Rosalind Krauss, et al. *Arte desde 1900. Modernismo, anti modernismo, post-modernismo*, Madrid, España Editorial Akal, 2012, p. 457.

<sup>103</sup> La Universidad Libre Internacional es uno de los proyectos más representativos de Beuys, en tal proyecto establece una ideología de corte izquierdista en la que plantea que los artistas son entes políticos por descarte y que además incitan a la sublevación y emancipación social a través del arte, incluso desde 1970 Beuys se centró casi exclusivamente en una actividad de campaña política y a la militancia que en términos prácticos representaba una actividad totalmente conceptual.

NA: En este párrafo utilizo los guiones como una forma de albergar la combinación de conceptos, lejos de plantear una palabra compuesta por varios de ellos, porque trato de establecer una figura en la que resulte clara para el lector la posición que el artista desempeñaba en su práctica.

como una ciencia de la libertad; sin embargo, los conceptos que adopta y modifica, fueron traídos originalmente de algunas de sus prácticas artísticas autogestionadas y otras veces habían sido empleadas en propuestas de modelos educativos de la época. Finalmente, Beuys, atiende fundamentos a todas luces conceptuales al proponer en términos utópicos una pedagogía estética-activista.<sup>104</sup>



*Fig. 17. Autor desconocido, imagen de archivo de la pieza de Joseph Beuys, "7.000 robles", 1982.*

La formación artística de ese tiempo se encontraba bajo la influencia de los dogmas de creación artística que se dieron de manera automática hacia todos lados en todas latitudes, principalmente en contextos europeos donde las formas de educación tradicional, las artes visuales y el diseño se dieron orgánicamente, sobre todo en contextos específicos, especialmente en los italianos y franceses, donde la práctica del diseño se volvió la panacea de un referente mundial con

<sup>104</sup> En su artículo "El pensamiento estético-pedagógico de Joseph Beuys: entre la memoria y la performance", Raquel Cercós propone el binomio estético-pedagógico, por las implicaciones docentes de Beuys y la inercia de ubicarlo en un contexto en el que se desempeñó ampliamente como actor social, político y activista. Raquel Cercós i Raichs, El pensamiento estético-pedagógico de Joseph Beuys: entre la memoria y la performance, Historia y Memoria de la Educación, 5, España, 2017, p. 217-237.

influencias del arte visual y resultado de algunas derivaciones lógicas conceptuales, muchas de ellas en formatos de minimalismo abstracto.

En tal contexto, resaltan las maneras que implican una visión distinta y diametralmente opuesta a la tradición para la formación artística superior en artes visuales. Las propuestas y enfoques para esta formación eran impulsadas individualmente y casi de manera solitaria por los artistas docentes que se dedicaron a esta tarea. Un caso específico sobre el ejercicio de artista docente es el de Daniel Buren (Boulogne-Billancourt, Francia, 25 de marzo de 1938) un artista polémico en su etapa juvenil porque estableció prácticas de arte conceptual derivadas de una posición discursiva sistemáticamente analítica hecha desde la visibilidad pública.

En sus inicios docentes, Buren, se vinculó con un grupo de artistas conceptuales que establecieron una crítica más allá de los términos y los espacios físicos que las instituciones culturales representaban y aprovechó para profesar aportaciones docentes subversivamente emancipadoras que tuvieron su auge cuando fundó el Instituto de Altos Estudios en Artes Plásticas, en París, donde la matrícula estaba conformada esencialmente por grupos multidisciplinarios de estudiantes (como se hacía en La Bauhaus), sin embargo, tal Instituto funcionó de 1987 a 1994 año en que el alcalde Chirac cortó el subsidio de ese proyecto formativo.<sup>105</sup>

Con el recorte financiero, Daniel Buren tuvo

---

<sup>105</sup> Jacques René Chirac (París, 29 de noviembre de 1932-Ibíd., 26 de septiembre de 2019) fue un político francés que ocupó los cargos de primer ministro (1974-1976 y 1986-1988), alcalde de París, 20 de marzo de 1977-16 de mayo de 1995 y presidente de la República Francesa (1995-2007).

que regirse a las políticas educativas en materia artística y se transformó en un docente que propugnó la figura del artista clásico renacentista, calificando fundamentalmente relativa la producción de obra; muy opuesto a la figura radical de la crítica social institucional promovida por sus colegas alemanes y después por él mismo. En esa faceta, Buren se limitó a entender la lógica que produce un artista (no un alumno o estudiante) atendiendo las fallas principalmente lógicas, cuando estas no estén presentes y sin emitir juicios de valor, argumentando que el Arte sale por el arte, alejándose de manera reservada de sus influencias conceptualmente lógicas.

Con ese giro, Buren eliminó la relación simbiótica personal directa de un artista-docente en las artes visuales, al desligar planteamientos y aportaciones artísticas conceptuales con la intención de revelar teorías críticas conceptuales por vía de la docencia, mismas que se disolvieron al estar del lado de la institución académica sin ánimos de propiciar la autocrítica; paradójicamente elementos que tanto le sirvieron en sus inicios y luego en su apogeo artístico para formular reflexiones discursivas originales. Tiempo después, Buren se convirtió en un artista estatal contrariamente a lo que ocurrió con Beuys, en donde actualmente ejerce la docencia dirigiendo un taller artístico en la ciudad de Düsseldorf (al igual que sucedió con Beuys).<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> En 1973 realizó una serie fotográfica basada en los souvenirs o postales a manera de registro de sus piezas, nombrada "Whitin and beyond the frame" (Dentro y más allá del marco). En tal exposición, In situ presentada en la galería John Weber en Nueva York, Buren propuso una relación en el uso del espacio público y los espacios reservados para el arte como una forma de generar visibilidad y crítica artística a través de estrategias publicitarias de la época. Hal Foster, Rosalind Krauss, ... Akal, 2012, p.42.

*Fig. 18. Autor desconocido, Within and beyond the frame de Daniel Buren, 1973.*



Con estos dos ejemplos panorámicos (Beuys y Buren) surgieron en la formación artística en artes visuales, derivaciones temáticas por naturaleza que dejaron de lado las pretensiones estéticas, retóricas y abstractas modernas para dar paso a los intereses sociales que permitieran una conciliación entre el artista y su público, tales derivaciones se dieron de manera auténtica por la preocupación de las crisis sociales en la que los artistas estaban inmersos y no podían pasar por alto.

Para algunos artistas en formación de las décadas de 1980 y 1990 se ampliaron las posibilidades con propuestas bien marcadas, alejadas de las maneras clásicas de la historia del arte moderna, sobre todo de la oleada de artistas conceptuales que se desprendían de la acumulación de obras pictóricas y físicas como único referente de producción artística, estos no se centraron únicamente en los fundamentos temáticos y técnicos, que además implicaban en sus temáticas, cargadas de problemáticas sociales como un motivo para ventilar algún tipo de justicia social en las expresiones y manifestaciones artísticas.

A finales de 2010, Fernando Hernández, un artista docente de la Universidad Complutense de Madrid, comparte “La Investigación Basada en las Artes” (IBA) una propuesta que plantea reflexiones docentes de un artista visual en un formato de ensayo, en el que describe dinámicas grupales de investigadores de doctorado (en artes visuales) interesados en el arte y la educación, donde enfatiza que a la IBA es “... un tipo de investigación de

orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos ...”<sup>107</sup>

En ese mismo texto, Hernández, hace referencia acerca del testimonio de una actividad grupal en donde las dinámicas se establecieron a partir del proceso de formación de cada uno de los investigadores participantes y las maneras de comunicación que abarcaban la interculturalidad, la corporeidad e incluso las brechas generacionales que sirvieron para reflexionar en torno al proceso de aprendizaje desde la tarea de investigadores con una perspectiva etnográfica y con un enfoque centrado en la historia de vida usado como punto de referencia.

Con este enfoque poco a poco se tejieron lazos que permitieron la construcción de una investigación estructurada en textos evocativos, contextuales y vernáculos; que son derivaciones prácticas del lenguaje oral y estuvieron encaminadas a favorecer la empatía entre quienes investigan, son investigados y los lectores. El argumento principal de la Investigación Basada en las Artes se centra mayoritariamente en el diálogo y algunas nociones de conceptos como el “tránsito que sirvió para relacionar las trayectorias profesionales de los integrantes y estructurar tal reflexión desde la perspectiva del ahora”.<sup>108</sup>

La generación de este tipo de textos alude a muchas prácticas en su conjunto por ser un recurso económico, viable, inmediato y cercano a los públicos que se encuentran involucrados

---

<sup>107</sup> Fernando Hernández H., La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación, Revista Educatio Siglo XXI, n. ° 26 · 2008, p. 85-118.

<sup>108</sup> Fernando Hernández H., La investigación... 2008, p. 85-118.

holísticamente en un contexto específico. La IBA abre una importante brecha para girar la vista a temas de contextos cotidianos a través de la vida personal de los individuos que cada vez toman mayor fuerza e importancia, vitales para referenciar una producción artística o por lo menos un pretexto inmediato ocurrente que abra la puerta a creaciones futuras.

Finalmente, para esta parte del capítulo se encuentra un ángulo distinto a la IBA de Fernando Hernández, que pertenece al enfoque de María Acaso, para esta investigación se retoma su trabajo, porque formula cuestionamientos muy puntuales sobre los referentes educativos tradicionales y los confronta desde una lógica de la educación visual; aunque se puede decir que también toma como punto de partida la esencia de lo cotidiano y común. Esta investigadora se centra en disolver las fronteras que existen entre el arte y la educación, acarreado temas populares al mundo académico por medio de la transformación de formatos clásicos para la transmisión de conocimientos en diversos entornos de aprendizaje.<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> María Acaso es una productora cultural cuyos proyectos se centran en desafiar las divisiones entre arte y educación, lo académico y lo popular, la teoría y la práctica; para desarrollar una educación contemporánea y en transformar los formatos de transmisión del conocimiento. Socia fundadora del colectivo Pedagogías Invisibles, actualmente es jefa del Área de Educación del Museo Reina Sofía. Biografía tomada de su blog personal disponible en <https://mariaacaso.es/bio-y-contacto/> consultado el 02 de abril de 2022.

Acaso analiza el mundo visual a partir de su reconocimiento en contextos cotidianos e incluso domésticos, al mismo tiempo que reconoce que los códigos que definen el lenguaje visual son una oportunidad invaluable para comprender la relación que existe entre arte y educación. En síntesis, sin ánimo de reducir su amplia posición, ella plantea un mundo de claves y codificaciones visuales en la vida diaria de las personas, que pueden permitir mayor precisión a la hora de

comunicar información en la vida educativa, especialmente en formaciones profesionales más concretas como en el de las artes visuales.

La propuesta en varios de sus análisis culturales se centra en los enfoques formalistas dentro de las artes visuales que sirvieron para ampliar las interpretaciones de estos dentro de una visión holística que hace más flexible y accesible la educación desde lo visual, que además está implicada de una forma orgánica y en la medida de lo posible genera un acercamiento artístico indirecto para un público no especializado que en la mayoría de los casos se encuentra en situaciones domésticas determinadas por la cultura propia a la hora de ejercer el *lenguaje visual*.<sup>110</sup>

Al mismo tiempo, Acaso aprovecha la inercia de tales planteamientos para cuestionar la alfabetización lectora/escrita que se imparte en las escuelas, que durante muchos años daban por sentados los parámetros de la educación básica. Desde su visión, la investigadora sostiene abiertamente detenerse a observar el entorno cultural inmediato de las personas y desde ahí propone un enfoque educativo desde la culturización visual que ya de por sí existe.

Desde esa óptica, María Acaso representa un terreno fértil muy enriquecedor para ciertos procesos formativos, porque trasciende la noción de la educación tradicionalmente lector/escritora, su trabajo figura incluso como un punto de partida para comprender las raíces culturales contemporáneas que finca los intereses de

---

<sup>110</sup> María Acaso, *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y de la cultura visual*, Madrid, España, Editorial Los libros de la Catarata, 2010. p 19-30.

futuros profesionales de las artes visuales desde edad muy temprana.

*Fig. 19. Portada del libro reeditado  
Pedagogías Invisibles, 2018.*



Para esta última parte, se presenta este breve recuento panorámico que propone esta investigación compara las diversas dinámicas de algunos artistas docentes, principalmente europeos/as, que por herencia y tradición histórica, son inevitables referentes en las prácticas artísticas del mundo occidental. Estas abrieron una brecha a la discusión actual que implica la producción artística y la práctica docente a través de sus aportaciones respectivas en el evolutivo universo de las artes visuales.

### **2.3 Experiencia docente a través de la pedagogía crítica en la formación superior en las artes visuales actuales. De Freinet y Freire. De Camnitzer y Mosquera a Mc Laren. De la producción crítica.**

A principios de 1900 algunas corrientes pedagógicas tuvieron origen en movimientos obreros y sociales que buscaban la reivindicación de los derechos laborales relegados o sometidos por una sociedad capitalista a través de otorgar educación para garantizar el trabajo a sectores populares. Uno de esos movimientos fue la llamada Escuela Nueva y dentro de sus

militantes más destacados estuvo Célestin Freinet (Gars, 15 de octubre de 1896 - Vence Alpes Marítimos, 8 de octubre de 1966).

Las preocupaciones principales que propiciaron el desarrollo de las técnicas educativas de Freinet fue la urgente modificación de los sistemas educativos, pues estos estaban anclados en problemas del pasado y no resolvían los de la (su) actualidad (específicamente los periodos álgidos previos y posteriores de las Guerras Mundiales). Si los tiempos habían cambiado también la escuela tenía que hacerlo y una de las formas para hacerlo era vincular la realidad y la sociedad con esta.

El trabajo de Freinet estuvo centrado en el desarrollo cognitivo de las personas en la etapa infantil y adolescente, desde la inclusión del contexto cultural y natural para equilibrar el conocimiento académico con la intención de entender la realidad de la vida apoyada en crear y mantener (en la medida de lo posible) hábitos para reforzar las capacidades, autonomía y curiosidad originales de las personas en estas etapas para propiciar que los estudiantes crecieran curiosos y críticos ante la vida por vía del autoconocimiento.

Dentro de la diversidad de técnicas de Freinet destacan aquellas que propugnan la emancipación de los estudiantes desarrollando habilidades de aprendizaje que contemplen la capacidad de construir por sí mismos el conocimiento útil para cada individuo, sin dejar de lado las capacidades expresivas del docente a la hora de utilizar todos los recursos didácticos, tácticos y pedagógicos posibles, para dejar en claro que el estudiantado es el centro de la escuela en el proceso de enseñanza aprendizaje.



*Fig. 20. Autor desconocido, en la imagen se muestra a Freinet de edad avanzada con un grupo de niños estudiantes, 2020.*

<sup>111</sup> Es importante mencionar que la época en la que vivió Freinet estos planteamientos se dirigían a estudiantes en etapas de niñez y adolescencia, además, Francia todavía era muy rural y, por lo tanto, la analogía que él utilizaba se daban en estos ámbitos, la germinación y cosecha del conocimiento eran claros ejemplos de ello. Sin embargo, la vigencia en la actualidad de muchas de sus aportaciones residen en la manera de solucionar problemáticas educativas que tienen que ver en el desarrollo de habilidades y hábitos de estudio en las que están implícitas la observación, la acción y la reflexión. Henry Peyronie, Célestin Freinet: pedagogía y emancipación, México, Editorial Siglo XXI, 2001, p.10.

<sup>112</sup> Para esta cita se acudió de manera muy general a la postura de Piaget sobre su propia epistemología genética en la que además los medios sociales jugaron un papel relevante en la historia mundial y de alguna manera establecieron un interés particular en su visión evolutiva, muchos de sus escritos estuvieron realizados en plena Guerra Fría y sin duda sus reflexiones se vieron influenciadas por esta problemática social que generó un periodo de crisis en la educación mundial.

Jean Piaget, Introducción a la epistemología genética, Tomo 3 el pensamiento biológico, psicológico y sociológico, Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós, 1975.

Para esta investigación, la intención principal de mencionar las aportaciones de la pedagogía de Freinet, es adaptar algunos de sus planteamientos esenciales en propuestas muy concretas de la relación enseñanza-aprendizaje (aunque en principio esta propuesta emergió de la relación con estudiantes en etapas de niñez y adolescencia) en la formación superior en artes visuales, partiendo de la premisa esencial de “aprender a hacer haciendo” que puede ir de la mano con los procesos artísticos de experimentación, acompañados de una reflexión consciente de estos por parte de estudiantes y docentes de las escuelas y facultades.<sup>111</sup>

Otra figura relevante para este trabajo es la del psicólogo, epistemólogo y biólogo suizo Jean Piaget (Jean William Fritz Piaget: Neuchâtel, 9 de agosto de 1896-Ginebra, 16 de septiembre de 1980), quien también centró gran parte de sus investigaciones en el estudio de la infancia y el desarrollo de la inteligencia, a partir de una propuesta evolutiva de interacción entre el sujeto y objeto, generando una teoría que le valió para considerarlo el padre de la epistemología genética.<sup>112</sup>

Al igual que Freinet, Piaget centró su interés en la etapa temprana de la vida de las personas, aunque pertenecía a otra época y contexto que dieron el fundamento de su teoría basada desde un enfoque Constructivista del Aprendizaje (que llamó de la misma manera y) que él mismo se dedicó a demostrar tomando en cuenta la capacidad cognitiva y la inteligencia estrechamente ligadas al medio físico y social.

Para la construcción de esta teoría, Piaget consideró fundamental cobijarla desde conceptos que la constituyeron y que a la vez se basaron en sus observaciones sobre las relaciones sociales y procesos de aprendizaje, pero además también reconoció en lo interdisciplinario un aglutinante cognitivo asistido por otros conceptos esenciales: Asimilación, Acomodación y Equilibración, que formaron parte de la estructura de la ciencia del conocimiento o epistemología.<sup>113</sup>

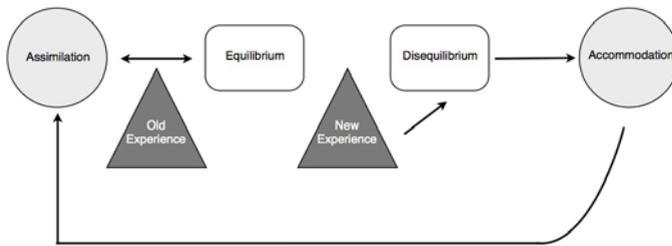


Fig. 21. Diagrama de flujo del proceso de adaptación en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, 2023.

Actualmente, la teoría de Piaget cuenta con bastante vigencia y se acomoda de manera general a resolver problemáticas educativas contemporáneas para solventar crisis educativas, no solo en la edad infantil, sino que también encaja a la medida en contextos de formación superior artística para identificar procesos de experimentación-adaptación de los estudiantes por medio de la *Inter disciplina* para construir discursos y producciones artísticas más críticas y reflexivas.

Después de las movilizaciones sociales de los años sesenta del siglo pasado, en Latinoamérica,

<sup>113</sup> Ciertas observaciones de Piaget fueron traídas desde la biología, en donde la epistemología genética o la evolución de las especies apoyó a formular los conceptos de Asimilación, Acomodación y Equilibración. El primero se refiere en identificar la internalización de un comportamiento (cognitivo) preestablecido; el segundo es la modificación de comportamiento en la estructura (cognitiva) del sujeto en torno a nuevos y desconocidos eventos de objetos y en el tercer concepto el sujeto incorpora nuevas experiencias a partir de eventos que le exige responder a eventos de objetos teniendo como precedente las experiencias preestablecidas y su propia conveniencia.

Jeremy. T. Burman, The Genetic Epistemology of Jean Piaget, Oxford Research Encyclopedia of the History of Modern Psychology (The Oxford Research Encyclopedia of Psychology). Oxford University Press, 2021, p.5.. Consultado el 03 de abril de 2023, disponible en el siguiente enlace <https://oxfordre.com/psychology/display/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-521jsessionid=5F78C-852722281C2147A00A-D0793D405>

<sup>114</sup> El entusiasmo y empatía política de comienzos de la década de 1970 se podía entender ya como un acto político en sí, que se manifestó en preocupaciones sociales que hasta el momento no habían sido tan ventiladas, sobre todo en temas que tenían que ver con la defensa de los derechos civiles que se dieron en forma de levantamientos rurales y urbanos. Por lo menos en el contexto mexicano los casos más ejemplares sucedieron en 1968 en Tlatelolco y las guerrillas como Liga Comunista 23 de Septiembre en Guadalajara y la del estado de Guerrero, comandada por el profesor Lucio Cabañas. En materia cultural se conformaron muchos grupos artísticos con una ideología muy asociada a las demandas de los grupos mencionados, pero que operaron de manera menos radical que las guerrillas. Más adelante, en el transcurso de esta investigación se hablará detenidamente de tales grupos artísticos.

David Harvey, *Espacios de Esperanza*, Madrid, España, Editorial Akal, 2000, p. 15.

César Espinosa y Araceli Zúñiga, *La Perra Brava*, arte, crisis y políticas culturales, México, D.F., DGSA-STUNAM, 2002, p.17-23.

<sup>115</sup> "Algunas de las figuras más destacadas de la primera generación de teóricos críticos fueron Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Walter Benjamin (1892-1940), Friedrich Pollock (1894 -1970), Leo Lowenthal (1900-1993) y Eric Fromm (1900-1980). Desde la década de 1970, una segunda generación comenzó con Jürgen Habermas, quien, entre otros méritos, contribuyó a la apertura de

algunos fundamentos de la educación occidental tradicional, acarreados y bien anclados desde la ilustración, por ejemplo aquellos propuestos por John Locke y Jean Jacques Rousseau y algunos otros promovidos por el positivismo tardío originado por Auguste Comte, comenzaron a tambalearse por consecuencia inmediata de los escrutinios conceptuales que habían arrojado las críticas y reflexiones derivadas de varios movimientos intelectuales y educativos.<sup>114</sup>

Eso no quiere decir que se renunció tajantemente a la constitución de todos esos conceptos esenciales, sino que se consideraron algunos que tuvieran como propósito la evaluación reflexiva y la crítica de la sociedad y la cultura; y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt arrojaba tales principios.<sup>115</sup> Se necesitaba otros paradigmas que confrontaran los ya existentes, que simbólicamente eran los opresores, representados por las clases dominantes, por lo tanto, las nuevas doctrinas (como la teoría crítica) fueron asociadas rápidamente en figuras antagonistas coexistentes dentro de los paradigmas cognitivos de la época de preguerra y representaban los oprimidos, mayoritariamente constituidos por el pueblo.<sup>116</sup>

Con tales reconsideraciones dentro del auge de la problemática educativa latinoamericana, en algunas zonas se contemplaba la pedagogía para robustecer alcances ideológicos locales, constituidos básicamente en la búsqueda de una autonomía institucional que formaban parte de la utopía. Por supuesto que la educación artística estaba intrínseca en la búsqueda



Fig. 22. Autor desconocido, integrantes de primera generación de la Escuela de Frankfurt, 2023.

de las redefiniciones de emancipación de las tradiciones occidentales en estos campos y una de esas propuestas pedagógicas fue creada por Paulo Freire, que “fusionó la parte más ética de la teología de la liberación y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt” que él mismo denominó Pedagogía Crítica.<sup>117</sup>

Freire como educador, pedagogo y filósofo planteó romper con el paradigma de la educación que solamente se enfocaba en la formación temprana de los individuos, en ese planteamiento sostiene que la etapa de la niñez no es exclusiva para ser educado y modifica esta acepción introduciendo a los adultos en la educación al plantear la *Educación como práctica de la Libertad*.<sup>118</sup>

Por lo tanto, Freire defiende que a partir de planteamientos básicos de la educación se podían cambiar ciertos paradigmas filosóficos profundos desde un acceso popular, enfocándose

un diálogo entre las llamadas tradiciones continentales y analíticas. Con Habermas, la Escuela de Frankfurt se volvió global, influyendo en enfoques metodológicos en otros contextos y disciplinas académicas europeas. Fue durante esta fase que Richard Bernstein, filósofo y contemporáneo de Habermas.” Cita textual tomada del artículo La Escuela de Frankfurt: Historia y representantes, publicación digital de la página de internet Bloghemia, Consultada el 11 de septiembre de 2023, disponible en el siguiente enlace:

<https://www.bloghemia.com/2021/02/la-escuela-de-frankfurt-historia-y.html>

<sup>116</sup> La educación popular y social responden en términos casi estrictos de adoctrinamientos si es lo que en función significaba la educación. Los pedagogos de entonces comenzaron a replantear la educación como un fenómeno que responde más a la cultura y grupos sociales. Peter McLaren y Kincheloe, J.L., p. 91.

<sup>117</sup> *Ibidem* p. 89

<sup>118</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* 4ª ed., Buenos Aires, Argentina, Editorial Siglo XXI, 2015, p. 39.

a la disolución de la opresión como propósito fundamental, además plantea conceptos teóricos que ya habían sido utilizados por algunos pensadores y que también fueron acogidos por movimientos sociales. El más crítico de ellos, por supuesto, fue el de *La Deseducación*.<sup>119</sup>

Al utilizar conceptos sustantivos como libertad y educación que principal e históricamente funcionaron como elementos para contrarrestar el control social, Freire propone esos mismos y les añade prefijos que le dan un giro reflexivo a su constitución, por ejemplo el anterior concepto citado deseducación, funcionaba como una crítica que invita implícitamente a la desobediencia o subversión en un sentido más intelectual ideológico que incendiario y agresivo, afinado desde un cuestionamiento sobre la educación suministrada por las instancias institucionales usadas como un instrumento oficial de control popular.<sup>120</sup>

---

<sup>119</sup> Aunque el término Deseducación fue utilizado en su momento por varios intelectuales, este fue acuñado por el lingüista norteamericano Noam Chomsky, quien aplicó este concepto para formular una crítica muy aguda sobre la sociedad, política y cultura norteamericanas, quizá la de mayor vigencia en la actualidad. Para el caso de Latinoamérica fue Freire uno de los intelectuales que acogieron el término al grado de volverlo parte sustancial de su discurso educativo en su natal Brasil.

<sup>120</sup> Paulo Freire, *Pedagogía ...* 2015, p. 41-49.

<sup>121</sup> Marcia Elena Killmann, *El teatro de intertexto político : de Bertolt Brecht a Augusto Boal, Mauricio Kartun y Los Calandracas*, Tesis doctoral, Universidad del Sur, Argentina, 2017, p. 25.

Desde ese enfoque educativo, pero sobre todo pedagógico, algunas disciplinas cognitivas dieron un giro que sirvió para replantear las aportaciones que se hacían desde prácticas comunes, profesionistas y profesionales. Para el mundo del arte tales argumentos no fueron nada ajenos y pronto comenzaron a desarrollarse propuestas de arte social que adoptaron gran parte de esos discursos como una tendencia para la expresión individual y la ideología social.<sup>121</sup>

Freire atendió la pedagogía generando ejes transversales con otras ramas de conocimiento como la filosofía, por ejemplo, que le apoyaron

a generar argumentos reflexivos cada vez más sólidos para confrontar la problemática social desde otros planteamientos que definieron a la educación en un acto simultáneamente político y artístico. Hizo puntuales tales acciones y las visualizó con:

“La claridad sobre la naturaleza política y artística de la educación (que) hará(n) del profesor un mejor político y un mejor artista. Nosotros hacemos arte y política cuando contribuimos a la formación de los estudiantes, lo sepamos o no. Saber lo que estamos haciendo nos ayuda a hacerlo mejor”.<sup>122</sup>

De este modo, algunos de los instrumentos que Freire aportó en la educación, los basó en la observación sobre la diferencia de clases, donde apoyó a las clases bajas de los barrios respecto a las clases de altas esferas y analizó que para las primeras es complicado tener una alfabetización centrada exclusivamente en la lectura, comenzando porque en las casas de las clases trabajadoras no existían los recursos suficientes para su adquisición, por ejemplo para un padre o madre que se dediquen a leer libros ya sea por autodidacta o por profesión.

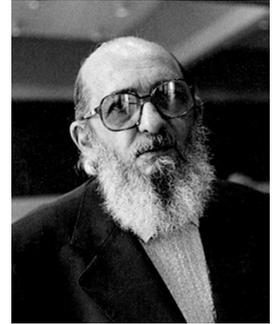
Lo que ponía en desventaja a los estudiantes del sector trabajador en relación con los de clase alta, además observó que los primeros están dotados de experiencia que adquieren de una manera preponderantemente oral. La oralidad se vuelve entonces un instrumento de valor

---

<sup>122</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de los sueños posibles, por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*, Ciudad de México, México, Editorial Siglo XXI, 2016, p 65.

muy importante porque coloca al estudiante en una posición al alcance de sus posibilidades, donde su propio saber se toma en cuenta como un referente fundamental para la formación autónoma e individual de su propia educación.

*Fig. 23. Autor desconocido, Paulo Freire en 1977.*



Freire también propuso herramientas tecnológicas como el video para poder acercarse al análisis de la educación de una manera más integral, tanto para docentes y estudiantes, por ejemplo en los cursos de capacitación o mejor dicho de formación docente utilizaba el video como un objeto cognoscible es decir "... como un elemento inmediateista de la práctica gnoseológica del docente dentro de su área".<sup>123</sup>

Por razones de logística, esta herramienta resultaba muy económica en sí, pues evitaba el desplazamiento de los docentes en etapa formativa a las escuelas y aulas de algunas periferias del país. Ahí se grababan de forma muy técnica las actividades de los docentes con sus estudiantes para después analizarlos desde un enfoque teórico, político y pedagógico, abordando los errores y los aciertos del docente en turno. Tales recursos, tanto el video como

<sup>123</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de los sueños ...* 2016, p. 109.

registro testimonial y la oralidad como saber y experiencia, forman parte de la esencia sustancial de esta investigación, que son aplicados en el siguiente capítulo.

La influencia de Freire fue retomada en ámbitos que no solamente abordaban la educación, sino incluso disciplinas artísticas como las artes plásticas, visuales y escénicas. El más claro ejemplo fue el *Teatro del Oprimido*, que además de aceptar de inicio su influencia, hizo declaraciones abiertas que simpatizaron inmediatamente con esta teoría.

Su fundador Augusto Boal planteó un concepto denominado *Teatro Foro*, que proponía ayudar al espectador para preparar acciones reales en pro de la liberación, y de esta manera la propuesta de la pedagogía crítica reformulaba los paradigmas educativos e incluso artísticos que ponen en tela de juicio el método científico experimental, que hasta entonces había permeado en todos los ámbitos cognitivos modernos por vía del positivismo inculcado como una tendencia ideológica coercible para los entornos educativos.<sup>124</sup>

Fig. 24. Thehero, el director de teatro y escritor brasileño Augusto Boal presentando su *Teatro de los Oprimidos* en Riverside Church en la ciudad de Nueva York, el 13 de mayo de 2008.



<sup>124</sup> Augusto Boal y Bertolt Brecht "...desarrollaron experiencias colectivas de intervención política, poniendo su trabajo al servicio de las luchas sociales. Fundamentalmente, no solo dieron testimonio o denunciaron las injusticias, sino que procuraron formar parte de un proceso de transformación social a partir de la experiencia teatral, poniendo la actividad artística al servicio de lo sociopolítico. El artista ejercía su actividad en un entorno cada vez más amplio, se expandía hasta llegar a ocupar todos los aspectos de su vida..."

Marcia Elena Killmann, *El teatro de intertexto político ...* p. 37. Consultado el 03 de abril de 2023 en los siguientes enlaces respectivos:

<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4156?show=full>  
[https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4156/Tesis\\_MarciaKillmann\\_EI%20Teatro%20de%20intertexto\\_politicode%20Bert.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4156/Tesis_MarciaKillmann_EI%20Teatro%20de%20intertexto_politicode%20Bert.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

<sup>125</sup> Un concepto que a menudo se relacionó con Paulo Freire fue el del Empoderamiento, entendido por este desde una postura horizontal y desde la clase social, muy distinto al Empowerment norteamericano, que partía desde los acontecimientos individuales y psicológicos; con este concepto Freire proponía que las clases dominadas, principalmente las trabajadoras construyeran su propia cultura a través de sus propias experiencias, procesos políticos e históricos al trascender la educación evangelizadamente neoliberal.

<sup>126</sup> Peter Mc Laren, y Kincheloe, Joe L., ... p. 90.<sup>127</sup> María Acaso, op cit., ... p. 18.

<sup>127</sup> María Acaso, op cit., ... p. 18.

<sup>128</sup> En su ensayo "La carta de Jamaica" en 1815, Simón Bolívar hace mención del latinoamericanismo en donde alude al sueño de la unificación de los pueblos latinoamericanos o de las repúblicas de "Nuestra América" en una república mayor, la magna patria, por lo tanto, se refiere a él como el fundador de este concepto.

<sup>129</sup> Algunos movimientos e instituciones no operaron simultáneamente en cada región, pero tuvieron en común una identidad latinoamericana, por ejemplo en Buenos Aires, de 1958-1970 el Instituto Torcuato Di Tella (ITDT) reunió la vanguardia teatral, musical y pictórica argentina, abriendo el camino para el desarrollo de experiencias instalativas, happenings, performances y multimedia bajo la dirección del crítico e historiador Jorge Romero Brest; en Caracas, se creó el Instituto de Diseño (IDD) que operó de 1964 a 1995 a través de la Fundación Neumann de Venezuela con las enseñanzas de los grabadores,

Con respecto al arte en general, la inercia de algunos de los planteamientos hechos por Freire originaron una oleada de teóricos y estudiosos del arte latinoamericanos que por primera vez llevaban un movimiento hecho desde latitudes latinoamericanas hacia el resto del mundo, utilizando como bandera la pedagogía crítica aunque con ciertas reservas porque no compartían del todo ciertas posturas, especialmente conceptos que no se podían traducir ni compartir lingüística ni culturalmente en particular con la cultura predominante occidental, norteamericana y anglosajona.<sup>125</sup>

Por otro lado, para los paradigmas educativos de la educación norteamericana, la pedagogía críticavinoareformularconceptosperosobretodo a proponer una crítica hacia sus fundamentos, sin llegar a la panacea. Los representantes de la Pedagogía Crítica actuales más reconocidos en Norteamérica anglosajona son Joe L. Kincheloe y Peter McLaren, quienes en la actualidad han traído a revisión los pensamientos docentes desde la crítica.

En sus textos, estos autores señalan una crisis de la imaginación al establecer que evolucionamos por *Refundaciones* y neologismos que se derivan etimológicamente de los mismos conceptos que están en duda y declaran que al retomar estos simplemente orilla situaciones muy particulares donde: "Hemos perdido la capacidad de imaginar".<sup>126</sup>

Enfoque que va de la mano con otros tantos, pero que tampoco están libres y abiertos a otros

diversos emplazamientos críticos, como el que hace María Acaso hacia la misma pedagogía crítica, que define a esta como una de las teorías pedagógicas que “... *deconstruyen mucho, pero construyen poco, dicen lo que no hay que hacer, pero no lo que hay que hacer, y ya va siendo hora de que se propongan alternativas concretas ...*”.<sup>127</sup>

A principio de los años setenta del siglo pasado, algunos de los enfoques de la pedagogía crítica apuntalaron poco a poco las referencias culturales hechas en casa y con referentes propios, renunciando de momento a las tradiciones de los cánones estéticamente conservadores de la historia del arte occidental, por lo tanto, la producción artística como tal de algunos de esos movimientos estaban clavados en la postura de una idiosincrasia estética desde el propio *latinoamericanismo*.<sup>128</sup>

Con tales influencias y por otros factores principalmente sociales e históricos de la época (como las posguerras, el verano del 68 y las dictaduras en la región, por tomar algunos ejemplos) a finales los años setenta se encontraba un modelo de educación artística por varias regiones de Latinoamérica en dónde surgieron movimientos culturales asistidos por la asociación de arte y educación que algunos artistas-docentes recobraron para hacer de su práctica un acto que iba desde lo estéticamente activista hasta lo más conceptualista revolucionario.<sup>129</sup>

---

dibujantes, diseñadores, tipógrafos y escritores más destacados del país; en Valparaíso, Chile, se creó Ciudad Abierta de Ritoque, un “invento humanístico”, adquirido por una cooperativa de estudiantes y profesores de la Facultad de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en 1971. En años más recientes, en 1992 se fundó en Lima, Perú, la Escuela de Artes y Diseño Corriente Alterna y en 2004 en Guayaquil, Ecuador, el Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador (ITAE).

Finalmente para los propósitos de esta investigación se hace mención la Escuela del Sur, que oficialmente se puede decir que prolifera de 1943 a 1975 en Montevideo, Uruguay y estuvo a cargo del pintor, profesor y teórico Joaquín Torres-García (Montevideo, Uruguay, 1874 – 1949); en La Habana, Cuba, abrió sus puertas el Instituto Superior de Arte (ISA) en 1974, contando de inicio con las facultades de Música, Artes Plásticas y Artes Escénicas. Allí impartieron clases varias figuras prominentes del llamado ‘Renacimiento cubano’ de los años ochenta, como José Bedia entre otros, y por último en México, finales de la década de 1970, varios estudiantes de la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda”, en la Ciudad de México, conforman el Grupo Germinal “como alternativa de autoeducación a los métodos y contenidos pedagógicos oficiales” que proponían un enlace entre

el arte, la pedagogía comunitaria y el activismo crítico. Félix Suazo, Arte y educación en las Américas, mapeo, publicación digital, LA ESCUELA, 23/02/2022, consultado el 08 de agosto de 2023 en el siguiente enlace:

[https://laescuela.art/es/campus/library/mappings/arte-y-educacion-en-las-americas?fbclid=IwAR1cJgMo6jK-Vr0\\_Z1n4njJIKK-Y\\_tbW7ontR2IEha8h4a2V3QvSNA9Szf6w](https://laescuela.art/es/campus/library/mappings/arte-y-educacion-en-las-americas?fbclid=IwAR1cJgMo6jK-Vr0_Z1n4njJIKK-Y_tbW7ontR2IEha8h4a2V3QvSNA9Szf6w)

<sup>130</sup> La tesis que sostiene este artista docente es el fundamento de uno de sus libros más destacados, en el que hace una revisión muy minuciosa del arte contemporáneo en América Latina.

Luis Camnitzer, *Didáctica de la liberación, Arte conceptualista latinoamericano*, Murcia, España, CENDEAC, 2009.

<sup>131</sup> Los Tupamaros, como popularmente se les conoce, fue un movimiento guerrillero uruguayo que se levantó a principios de 1960 como MLN (Movimiento de Liberación Nacional Tupac Amará) que de inicio renunció a la violencia. Sus miembros fundadores provenían de varios sectores políticos, principalmente del Partido Socialista y disidentes de la Federación Anarquista, y tuvo un gran apoyo por parte de la comunidad estudiantil. Esta guerrilla recurrió a un proceso pedagógico de construcción de imagen y reputación para despertar la simpatía y promover la colaboración del público a su favor. En sus intervenciones siempre los acompañó un médico que tenía la función primordial de atender a miembros de bandas amigos o enemigos; con este tipo de acciones proponían dejar un rastro duradero en la memoria del público y construir una

Un ejemplo particular es del artista y docente Luis Camnitzer (Lübeck, Alemania, 1937) un artista uruguayo que ha vivido en EE. UU. Desde 1964. Camnitzer sostiene que a partir del período de posguerra se genera una falsa oposición entre figuración y abstracción; las posiciones políticas acentuaron tales tendencias, principalmente en una cultura occidental donde el realismo se identificó con el totalitarismo y la abstracción con la democracia.<sup>130</sup>

El artista también observa que para el bloque comunista las asociaciones eran distintas porque el realismo social pertenecía más a un anhelo utopista, mientras que la abstracción a una burguesía decadente. Bajo esa premisa, según Camnitzer, en América Latina se trasciende tal dicotomía porque se retoman todas esas problemáticas que surgen como posibilidades, que dialogan entre sí como parte de una evocación y comunicación de cada una de las regiones que van desde los muralistas mexicanos hasta las prácticas de los *Tupamaros*.<sup>131</sup>

Dadas esas condiciones, Camnitzer sostiene que el trabajo inicial de los artistas latinoamericanos claramente anticipan formas del conceptualismo político desarrollado entre 1970 y 1980 por el feminismo, el multiculturalismo y otros movimientos políticamente abiertos, elementos que le funcionaron para cuestionar la genealogía lingüística tautológica del Arte Conceptual transformándolo desde su enfoque en conceptualismo que no es propiamente un estilo sino un movimiento con diversos orígenes dentro de la región latinoamericana.<sup>132</sup>

Con algunos de estos principios y acepciones, el artista reflexiona sobre la materialidad de la obra al incorporar el elemento político sin caer en el panfleto y la descripción. La obra es un punto de encuentro en que incluso convergen la educación como práctica de la liberación que aspira al desarrollo de la creatividad y se diferencia del simple entrenamiento.<sup>133</sup>

Por naturaleza la problemática que implica el término “arte latinoamericano” se extendió hacia varias direcciones en donde se trató de definir, si en realidad se trataba de una práctica totalizadora o era arte hecho en América Latina, bajo estos planteamientos comenzaron a surgir dudas acerca de la noción del arte latinoamericano integral, emblemático y cobijado de exotismo de bajo perfil reclamado por la tradición de las convenciones occidentales norteamericanas y anglosajonas.

Gerardo Mosquera (La Habana, Cuba, 1945-) historiador del arte, crítico y curador radicado en La Habana, Cuba, fue uno de los organizadores de la primera Bienal de La Habana en 1984 y también propulsó una discusión acerca de la cultura en América Latina, especialmente en las artes plásticas. Con este evento advirtió el uso de ida y vuelta de las tendencias hegemónicas, principalmente de las grandes metrópolis, que se usaban desde las inventivas individuales y la complejidad de los contextos de los artistas locales para resignificar pero sobre todo enriquecer las tendencias internacionales y colocarlas dentro de un proceso interactuante en un orden más plural en la escena de las artes

---

imagen mítica acudida más por la propaganda visual, la publicidad y la comunicación. Tal estrategia fue mencionada por la propia guerrilla como “propaganda armada”. A pesar de que este movimiento nunca se declaró como un movimiento artístico, en la práctica utilizó la semiótica para combatir de manera visualmente intelectual a las fuerzas armadas, bajo la teoría de “son las acciones revolucionarias las que llevan a situaciones revolucionarias” premisa completamente distinta a las acciones de las guerrillas bélicas de la época. Para mayor información, consultar: Luis Camnitzer, *Didáctica de la liberación ...* p. 65.

<sup>132</sup> Luis Camnitzer, *Didáctica de la liberación ...* p. 47-56.

<sup>133</sup> Gabriela A. Piñero, *Discursos críticos sobre el arte desde América Latina. Arte, crítica y teoría en la práctica artística de Luis Camnitzer*, *De Raíz Diversa* vol. 2, núm. 4, julio-diciembre, CLACSO, CDMX, 2015, p. 211-241.

plástica y visuales.

Mosquera puso el énfasis en estas observaciones la inercia de la posmodernidad que propugna el descrédito de la originalidad y la valorización de la copia. Además, otorgó mayor crédito en el resultado inevitable de la hibridación cultural desde situaciones de dominio o incluso de subordinación.

“Antropofagia, transculturación y, en general, apropiación y resignificación se relacionan con otro grupo de nociones propuestas desde la modernidad para caracterizar las dinámicas culturales en América Latina, y que hasta han llegado a ser estereotipadas como rasgos-síntesis de la identidad latinoamericana: mestizaje, sincretismo e hibridación.”<sup>134</sup>

Bajo tales influencias, algunos artistas del llamado “Renacimiento Cubano” que tuvieron una presencia internacional a principios de los años noventa tuvieron una producción artística muy cercana a estos nuevos formatos conceptuales. Destaca el caso de Juan Francisco Elso Padilla, que dispuso del sincretismo, la crítica y la educación como herramientas para desarrollar una trayectoria artística con la finalidad de entablar un diálogo, primero, con las instituciones culturales locales y luego en los escenarios internacionales.

“Lo popular y lo religioso, lo histórico

<sup>134</sup> En un texto con selecciones sobre la crítica del arte en América Latina y lo que implica hacer arte en la región, Mosquera presenta una serie de reflexiones que emplazan dentro de la discusión de manera teórica algunas de las prácticas y corrientes artísticas que comenzaron a surgir desde mediados de los años ochenta del siglo pasado, entre ellas la tendencia a conjuntar y armonizar dogmas, corrientes de pensamiento o ideas opuestas como el sincretismo. La crítica de Mosquera está basada en argumentos teóricos y análisis profundos para examinar cuáles eran las formas que tomaban las culturas latinoamericanas para insertarse en un discurso artístico más global sin acudir al exotismo clásico que reclamaban las esferas artísticas occidentales. Gerardo Mosquera, *Caminar con el diablo, textos sobre arte, internacionalismo y culturas*, Madrid, España, EXIT, 2010, p. 149.

y lo cotidiano, lo precolombino y lo hispánico, el macrocosmos y el microcosmos, se combinan en sus piezas para recrear una práctica artística que propone hacer del espectador una parte indispensable de la obra".<sup>135</sup>

Con esos fundamentos bien identificados en su obra, Elso utilizó una metaética para señalar imperfecciones e intersticios muy abiertos de la burocracia del estado cubano, que se planteaba como el único modelo utópico para los artistas en América Latina.<sup>136</sup>



*Fig. 25. Autor desconocido, La mano creadora, escultura, Juan Francisco Elso, 1988.*

A partir de la década de 1990, los artistas docentes latinoamericanos auspiciados por las influencias de la pedagogía crítica, el conceptualismo o los derivados de las problemáticas e influencias culturales y sociales locales, comenzaron a ser más críticos en sus planteamientos de producciones individuales o colectivas, para auscultar el desarrollo cultural de fusiones equitativas y armónicas; que en ocasiones disfrazaban las diferencias, contradicciones y flagrantes desigualdades, bajo los mitos oficiales de patria de nación integrada, tal como se promovió durante mucho tiempo en México.

<sup>135</sup> Gerardo Mosquera, *Arte y Religión en Elso*, en Luis Camnitzer y Rachel Weiss, et al., *Por América*, La obra de Juan Francisco Elso, México, D.F., IIE, UNAM, 2000, p. 73.

<sup>136</sup> José Bedia, Flavio Garcíandía, María Magdalena Campos y Lázaro Saavedra se convirtieron en figuras prominentes del 'Renacimiento cubano' de los años ochenta e impartieron clases en el Instituto Superior de Arte (ISA) en donde se formaron varias generaciones de artistas que más adelante tuvieron proyección internacional de su trabajo, tal como se hace evidente con Belkis Ayón, René Francisco Rodríguez y Los Carpinteros, entre otros. Luis Camnitzer y Rachel Weiss, ... p. 07-08, 89.

## 2.4 La figura del Docente-Artista en la transición ENAP—FAD.

Entre 1977 y 1982 se dio en el centro de México un apogeo de agrupaciones relacionados con las artes plásticas y visuales, estos grupos estuvieron constituidos en primer lugar por artistas y teóricos en su mayoría egresados de instancias o escuelas de arte. La preocupación de la generación de nuevos públicos y otras salidas a la producción artística por vía de la crítica social, política y cultural proponía como una nueva estrategia la renovación del lenguaje artístico con formas innovadoras y colectivas por las vías del arte político, social y conceptual.

Algunos grupos con formación teórica tuvieron una relación por naturaleza más cercana a los ámbitos estudiantiles universitarios de la UNAM como TACO (Taller de Arte y Comunicación de la Perra Brava), TAI (Taller de Arte e Ideología) y grupo SUMA que surgió de la ENAP; estos grupos contenían en sus principios fundamentos y manifiestos abiertamente políticos. A la par también se conformaron grupos de extracciones universitarias que no necesariamente pertenecían a una ideología política, pero que manifestaban críticas hacia los fenómenos culturales por vía de la plástica y las artes visuales, como el caso de Peyote y la Compañía y el No-Grupo.<sup>137</sup>

Tras la disolución de la mayoría de estos grupos, algunos sus integrantes comenzaron una trayectoria individual como artistas independientes y acudieron a formas

<sup>137</sup> César Espinosa y Araceli Zúñiga hacen un recuento a modo de testimonial sobre su participación en los movimientos culturales de finales de los setenta y principios de los años ochenta del siglo pasado; en este repaso, ambos señalaron, de manera crítica, las formas en las que las políticas culturales de esos años tuvieron incidencia directa en el curso de la historia del arte y como estaba formateada a partir de los discursos oficiales, que las instituciones culturales y sus funcionarios dieron al desarrollo artístico de la época.

“...el No-Grupo contaba con varios miembros itinerantes y cuatro miembros permanentes: Maris Bustamante, ‘la trituradora de la academia’; Melquiades Herrera, ‘ganador del premio Nobel de arte’; Alfredo Núñez, ‘propietario de abandonos’; y Rubén Valencia, ‘ex-artista geométrico’. Como personajes de una novela de Roberto Bolaño, eran la autoproclamada “Vanguardia Salvaje” de la Ciudad de México. Eligieron no llamarse colectivo.” Cita textual de Gabriela Jauregui en: No-Grupo desestabiliza el mundo del arte Prim, Reseñas de EE. UU., Frieze, Número 137, marzo 2011. Consultado el 12 de septiembre de 2023, disponible en el siguiente enlace:

<https://www.frieze.com/article/no-grupo>

César Espinosa y Araceli Zúñiga, La Perra Brava, ... , 2002.

*Fig. 26. Autor desconocido, el No-Grupo, de izquierda a derecha: Alfredo Núñez, Melquíades Herrera, Maris Bustamante y Rubén Valencia, año desconocido.*



estratégicas, económicas, para financiar sus proyectos, que consistían en subsistir por vía de la docencia, ejercicio que les permitió mantener su propia ideología como agentes artísticos educativos y políticos.

Tal como sucedió con los miembros del No-Grupo, específicamente con Melquíades Herrera Becerril (Ciudad de México, 24 de mayo de 1949 - Ciudad de México, 18 de octubre de 2003) quien fue un claro ejemplo de artista-docente y ejerció simultáneamente ambas facetas en su trayectoria. Como docente, Melquíades, estuvo adscrito a varias instituciones educativas, principalmente de educación superior y universitaria, en las que destacan la Escuela de Diseño del INBA (EDINBA) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Sin embargo, en donde tiene una presencia y sobre todo una carrera más amplia como profesor de asignatura activo, es en la Escuela Nacional de Artes Plásticas, UNAM, tanto en la sede de la Antigua Academia de San Carlos, en el centro de la Ciudad de México, como en el plantel Xochimilco, donde impartió clases de educación visual, diseño y geometría.<sup>138</sup>

<sup>138</sup> No hay mucha precisión de los inicios de su trayectoria como docente, de hecho esta etapa fue muy discreta en comparación con sus archivos artísticos, solo hay fechas estimadas a partir de 1981, salvo algunos documentos oficiales sobre su examen de oposición abierto como profesor de asignatura que tentativamente aproximan al año mencionado. Estos y algunos otros datos de su trayectoria que se mencionan más adelante en relación con el artista fueron consultados en Fondo Melquíades Herrera, del Centro de Documentación Arkheia, del Museo Universitario de Arte Contemporáneo, (MUAC), UNAM.

Con una carrera de artista visual y una producción vigente, Herrera hizo una sincronía con la docencia para compartir con los estudiantes hallazgos de sus exploraciones materiales artísticas, con ciertos conceptos acarreados de la filosofía y las matemáticas, para crear vínculos inmediatos con argumentos bien documentados sobre algunas de las derivaciones de esas disciplinas, por ejemplo utilizó la metáfora con relaciones teóricamente abstractas; algunas otras las hacía de manera formal que permitían ilustrar acertadamente la tridimensionalidad y el volumen para el caso de la geometría.

En sus clases teóricas, Melquíades Herrera tampoco dejó de lado la historia del arte local y universal, generó relaciones complejas a partir de la asociación de objetos cotidianos y domésticos encontrados específicamente para este fin, tales descubrimientos eran producto de sus derivas artísticas y al mismo tiempo fueron traducciones *plásticas* para desarticular la *exquisitez* con que las élites artísticas abordaban movimientos culturales y artísticos de todas las épocas.

Esta estrategia le funcionó al vincular ciertos fenómenos culturales del pasado y asignarles algunos valores de categorías estéticas en los entornos populares cotidianos, a la vez de dotar e insertar códigos y significados con argumentos artísticos sustentados dentro de la idiosincrasia de la realidad mexicana actual. “Como sea en el caso de Melquíades Herrera, esa dualidad se expresa en que existe una vulgaridad en sus objetos y, por otro lado, un rigor casi científico”.<sup>139</sup>

---

<sup>139</sup> El artista Damián Ortega escribe acerca de la vida y obra de Melquíades Herrera en una antología que recopila una parte de su trabajo donde se hace mención, entre otras cosas, de los momentos plásticos y exquisitez del artista. Sol Henaro et al, Melquíades Herrera, México, Editorial Alias, 2014, p. 14.

La importancia de la práctica del Arte Acción que practicó Melquíades fue vital para ejercer la docencia, tomando en cuenta que el estudiantado funcionaba en parte como un público cautivo que presencié reflexiones frescas acerca de problemáticas del arte de su tiempo, reflexiones hechas por uno de los artistas con una producción dotada de teoría pero sobre todo combinada con humor refinado, que provenía de las categorías estéticas de lo bufonesco y trivial.<sup>140</sup>



*Fig. 27. Registro fotográfico del performance Mis historietas favoritas presentada en la mesa “Soñar en sepia” del ciclo de mesas redondas “Un viaje por la patria ilustrada”, Museo Nacional de las Culturas Populares, Ciudad de México, 24 de agosto de 1988.*

El uso del humor en su trabajo también estuvo asociado con lo sarcástico, que incluso se autoimponía, por eso es muy probable que cuando hacía alusión al Performance (término de origen anglosajón) que se usó para asociar y entender en un sentido más neoliberal sus

<sup>140</sup> Desde su participación en el No Grupo, Herrera y el resto de integrantes arrojaron el término Arte Participativo a las acciones escénicas que realizaron, normalmente estas estaban presentadas en formatos de montajes muy breves y modestos con argumentos que implican problemáticas y críticas sociales que se ventilaban por esta vía artística y donde la participación del público era parte esencial de estos montajes. En otras ocasiones, el término Arte Acción se empleaba con la idea de que el público abandonara momentáneamente su clásica postura pasiva en la apreciación de las obras artísticas exhibidas.

<sup>141</sup> En una conversación entre Sol Henaro y Erika Bulle acerca de Melquíades, Henaro comparte la investigación que hizo sobre este artista. Algunas de estas investigaciones parten de anécdotas personales de ella misma con el artista y algunas otras que circulaban como rumores. Esta conversación se realizó dentro de la Antigua Academia de San Carlos de la FAD UNAM y formó parte de un proyecto, que proponía algunos encuentros de artistas e investigadores para entablar un diálogo con performances y charlas inspirados en la trayectoria del artista Melquíades Herrera, tal proyecto se llamó "Vendedor de Peines" en honor a una de las piezas realizada por el artista.

Sol Henaro et al, ... p. 208.

Para ver la conversación completa entre Sol Henaro y Erika Bulle se puede acudir a: <https://youtu.be/aWJ26-ho9zk> Consultada el 04 de abril de 2023.

<sup>142</sup> En la conversación anteriormente citada se comparte que es Carla Stellweg quien introduce el término anglosajón Performance y nombra así a las prácticas del Arte Acción, esto no le cayó muy bien a Herrera y hacía mofa del término.

<sup>143</sup> Uno de los casos docentes más notorios de la ENAP en la década de 1990 fue el del pintor Luis Nishizawa Flores, quien fue nombrado Maestro Emérito y Doctor honoris causa de la Universidad Nacional de México y además obtuvo el Premio Nacional de Artes (1996). Nishizawa también formó parte de la corte de artistas presidenciales en el sexenio salinista al que se le encomendaron diversas obras, incluyendo un retrato del presidente en 1994 (en plena instauración del Ejército Za-

ejercicios de Arte Acción, él mismo hacía mofa de esta palabra en un claro desacuerdo por identificar sus prácticas en el mundo del arte de altas esferas.<sup>141</sup>

Por lo tanto, no sería extraño que tal descrédito por el término anglosajón, pero sobre todo de las prácticas de arte acción de Melquíades se confundieran y quedaran insertas en el prejuicio que se arrastró por varias generaciones de la comunidad académica de autoridades, docentes y estudiantes, que se mantuvieron al margen de entender el sarcasmo, pero sobre todo se alejaron de manera cómoda de atender la problemática derivada de las prácticas de origen reales, dentro de los entornos de las artes plásticas y visuales de la ENAP de principios y finales de los años noventa del siglo pasado.<sup>142</sup>

La importancia de contar con un docente de la talla del artista Melquíades Herrera, de su intempestiva muerte, tuvo influencias profundas años después en varias generaciones de estudiantes en proceso de formación, sobre todo los que se influenciaron de la reflexión crítica docente en las canchas del arte mexicano actual y poco a poco se atrevieron a desarrollar y promover primero por cuenta propia, un arte crítico contemporáneo conceptual conjugando lo popular, cotidiano y común.

Desafortunadamente, en esa época, la docencia en la ENAP todavía estaba más enfocada (por lo menos) en mantener la influencia de los grandes maestros de la plástica moderna, pero eso sí muy ligada a la herencia principalmente

del muralismo y su ideología revolucionaria ilustrada con temas de nacionalismo mexicano. Muchos docentes en la práctica promovían el uso de habilidades, destrezas manuales y técnicas, sobre todo pictóricas, que dotaban la supuesta figura de artista plástico, pocos se interesaron en desarrollar un interés (ya no digamos producir) o siquiera discutir un arte crítico, reflexivo, contemporáneo y conceptual.<sup>143</sup>

Para 2003 en la ENAP comenzó a gestarse un proyecto de educación artística muy peculiar que se consolidó a lo largo de los quince años que tuvo de existencia. Se trató del Seminario de Medios Múltiples (MM) a cargo del artista y docente José Miguel González Casanova. Este seminario (que de entrada todavía no tenía tal denominación) fue muy seductor para los estudiantes que no encajaban del todo sus intereses artísticos en algunas de las disciplinas que se impartían en la escuela y además era uno de los primeros foros de discusión sobre arte público (principalmente), contemporáneo y conceptual de la ENAP.<sup>144</sup>

*Fig. 28. Cartel de conmemoración de los XV años del proyecto de arte-educación Medios Múltiples, 2023.*



patista de Liberación Nacional EZLN) y otras pinturas que se expusieron desde su encargo hasta la entrega del complejo de Los Pinos como centro cultural en 2018. A inicios de esa década el mismo Carlos Salinas de Gortari escribió el prólogo del catálogo razonado en el que menciona a Nishisawa como el pintor presidencial.

<sup>144</sup> Este proyecto tuvo una duración de 15 años y se fundamentó principalmente en realizar proyectos editoriales que se compilaron en un total de 5 volúmenes que se denominaron MM y cada volumen tuvo un número ascendente secuencial posterior que dependía de la generación de estudiantes que había incursionado para cada edición. Para la conmemoración de los quince años se editó una versión retrospectiva llamada Ocupaciones Eventuales: Seminario de Medios Múltiples, que a grandes rasgos resumía el trayecto de este. A pesar de que Casanova casi siempre enunciaba a MM un proyecto de educación artística, en realidad lo abordaba muy superficialmente y de manera individual, muy pocas veces implicó a la figura del estudiante como un ente de valor en el proyecto. Por ejemplo, empleaba la expresión de la Didáctica de las Artes, pero en ningún momento se detuvo a pronunciar y desmenuzar sólidamente, como es que operaba en sí, para trascender las sesiones plenarias. Por otro lado, aclara la relación que para él existe entre Arte y Pedagogía y que tienen un punto en común: la generación de un conocimiento (muy abierto) a partir de la relación Enseñanza-Aprendizaje que ejerce como Artista-Docente. Esto no se nota mucho en algunas de

En sus inicios el seminario se echó a andar por invitación del mismo Casanova y después de boca en boca por parte de los primeros asistentes, por lo tanto, la participación era muy libre y abierta. Este proyecto consistía en una serie de sesiones plenarias periódicas en donde se compartían, de manera individual y frente a grupo, proyectos artísticos a desarrollar, con la finalidad de que estos maduraran y funcionaran incluso para obtener el título de Licenciatura en Artes Visuales.

Paralelamente, ya existían proyectos docentes con formatos similares previos a Medios Múltiples, con estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura y que también buscaban el propósito de titulación, uno de ellos se impartía en el taller de *Plásticos* a cargo del escultor Francisco Quesada, que no se consolidó como el anterior debido a que no era parte del plan curricular y quizá porque el mismo, Quesada, no tenía tal intención.

Finalmente el año 2007, en la todavía ENAP, surgió un proyecto académico colaborativo denominado Taller Interdisciplinario de Producción Artística “La colmena”, que estuvo dirigido el mismo José Miguel González Casanova, junto con Luis Argudín, Francisco Castro Leñero y Eloy Tarcisio. A comparación de Medios Múltiples, este tuvo una menor duración y el formato del taller aludía a maneras del FONCA en la obtención de becas para proyectos de residencias artísticas; para su admisión, los estudiantes eran sometidos a un tedioso y dudoso proceso de selección, pero la diversidad

---

las respuestas que hace en la segunda entrevista de Ocupaciones Eventuales, donde se dejan ver las dinámicas de realizar un proyecto grupal basada más en el proceso de resistencia de los estudiantes para permanecer en el grupo por medio de (regañonas) condicionantes “reflexivas” de baja intensidad coercible.

José Miguel González Casanova, *Ocupaciones eventuales: seminario de medios múltiples*, México, UNAM-FAD, 2018, p. 29 - 32

de propuestas artísticas que se desarrollaban era más amplia que el resto de los talleres que se impartían en la escuela.

Es posible que a la par de los proyectos educativos individuales o colectivos mencionados en la ENAP se hayan generado en esa etapa de transición, para los fines de esta investigación, con este breve recorrido panorámico, destacan una muestra de las distintas figuras de artistas docentes de la ENAP, que en su momento realizaron una variedad de estrategias para la formación de una diversidad de generaciones de estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales que abarcaron los años 2000 – 2010 y que entendieron la experimentación artística en los talleres como una forma de libertad creativa.

Para ciertos docentes, las propuestas en clase, sobre todo en los ejercicios de los talleres, representaba la oportunidad de aplicar una dinámica bien trazada por su experiencia y sus propios métodos para confeccionar a estudiantes a sus formas e idiosincrasia. Es posible que tales estudiantes que actualmente se desempeñan como artistas, docentes o agentes culturales repliquen tales dinámicas de Enseñanza-Aprendizaje con sus respectivos estudiantes.

# Capítulo 3

**Construcción de una metodología docente basada en la experiencia y reflexión crítica de docentes-artistas y estudiantes del laboratorio taller introductorio de escultura, facultad de artes y diseño.**

## **3.1 Reflexiones del proceso de investigación de campo en talleres y laboratorios de experimentación visual en escultura: Hacia la construcción de una metodología docente en las artes visuales.**

Entre los años 2013 y 2017 ejercí la docencia en un ámbito formativo de educación superior en la Escuela Nacional de Artes Plásticas, campus Taxco, UNAM. Durante ese lapso impartí la asignatura de Modelado para estudiantes de tercer semestre y eventualmente otras asignaturas tanto prácticas y teóricas como el Taller Seminario de Proyectos Interdisciplinarios, Seminario de Arte Contemporáneo, Seminario de Arte Público, Geometría y Dibujo; tales asignaturas formaban parte de la currícula de la Licenciatura en Artes Visuales del plan de 1971.

Esa experiencia fundó gran parte del interés de esta investigación, fue mi primer acercamiento de lleno con los planes de estudio y la estructura en la que estaba compuesta la formación de estudiantes en Artes Visuales en el ámbito de educación superior. Por otro lado, me convertí en un testigo sobre los planteamientos y las dinámicas docentes, tanto en la forma de abordar las distintas asignaturas en los programas y planes de estudios vigentes para esa época y en reflexionar acerca de mi propio proceso como estudiante durante mi etapa formativa.

Al ejecutar los temas establecidos tanto en el plan de estudios como en

los diferentes programas, comprendía la necesidad de hacer ajustes en las estructuras de estos y conciliar los planteamientos de los programas con algunos de los diversos intereses de la comunidad. Por supuesto, era evidente que el plan de estudios que desarrollé como estudiante y sobre todo como docente era a todas luces insuficientes y carecía de vigencia para las nuevas generaciones en formación con fundamentos (si es que existían) de 40 años o más desde su origen.

La urgencia de modificar o de adoptar, desde otro enfoque, algunos de los procesos en los planteamientos del programa de la Licenciatura en Artes Visuales (como se explica en el capítulo 1.3) era necesaria. Sin embargo, mis reflexiones también me llevaron a ser autocrítico como docente desde la institución a la que pertenecía. La exigencia como docente iba más allá de la disciplina escultórica que practicaba. Advertí que la mayoría de mis colegas docentes ejercían sus propias asignaturas a través de la experiencia que tenían por la transferencia de conocimientos que habían adquirido como estudiantes y la experiencia profesional en su disciplina.

La transmisión de conocimientos era una acción hereditaria cobijada en los discursos de la *tradición*. Hasta ahí no me parecía ajeno que la mayoría de la planta docente tuviera esa particularidad, yo mismo me encontraba en esa situación. Era una de las formas en la que muchos docentes operamos en la ENAP, nuestros procesos como estudiantes, profesionales y *agentes* del arte nos daban la licencia de ser parte de la planta docente, aunque no hayamos tenido una formación pedagógica explícitamente como instructores o académicos y nuestra escasa formación en esa rama cognitiva se pasó por alto para aplicar adecuadamente técnicas didácticas al hacernos cargo de grupos en procesos formativos.

Algo que me queda claro dentro de los procesos docentes en general, es la capacidad de advertir mejoras en uno o varios aspectos de los programas de estudio en cada ciclo escolar y que esta puede suceder por varias circunstancias; la principal de ellas reside en el interés de atender estos aspectos para mejorar las maneras didácticas y en la voluntad de hacerlas.

Lo que me pareció un punto crítico dentro mi entorno de docencia en

la ENAP fue la resistencia de mis propios colegas a considerar otros planteamientos de conceptos fundamentales que cada vez se empleaban con mayor frecuencia en formulaciones de inquietudes muy precisas de estudiantes en procesos formativos. Uno de ellos era el Arte y quizá en su acepción más popular y polémica el *Arte Contemporáneo y Conceptual*.

En ese periodo, algunos de los comentarios en conversaciones o plenarios con mis entonces colegas de la ENAP campus Taxco, manifestaban abiertamente prejuicios en los temas vinculados al *Arte Contemporáneo*, en el que se incluían manifestaciones y expresiones artísticas (por mencionar solo algunos ejemplos) como el performance, el *arte terapia* y nuevos medios que rebasaban los formatos clásicos asociados a las artes plásticas.

Sin ánimo de favorecer ni mucho menos de justificarlos, es posible que la influencia del contexto se asocie a las opiniones de mis colegas de esa sede, probablemente por estar enclavada en la provincia mexicana de Guerrero, uno de los Estados con mayor índice de rezago educativo, sumadas a las prácticas de sincretismo religiosas, paganas y de tinte conservador, que se basan mayoritariamente en tradiciones históricas-sociales fundadas desde la conquista española.

Con tales posiciones docentes, ocasionalmente herméticas, acerca de las prácticas artísticas, los cursos y programas en las distintas asignaturas teóricas y prácticas se desarrollaban con un enfoque que proponía a la *Obra de Arte* como el objetivo principal de todo el proceso formativo, dejando de lado todas las posibilidades que este mismo recogía en el camino. La experimentación que los estudiantes aplicaban en los talleres era una dinámica bien trazada por la experiencia de los docentes que proponían sus propios métodos para confeccionar a los estudiantes a sus formas e idiosincrasia.

Estas formas de ejercer la docencia en la ENAP eran algo muy normalizado tanto para estudiantes como para el cuerpo académico. La figura del *Maestro-Artista* ha sido bien aceptada por toda la comunidad, en principio porque se acude a la experiencia como una de las virtudes de las que el estudiante debe aprender. Casi todo lo que haga el docente con suficiente

experiencia en su disciplina es una fuente de aprendizaje. Normalmente, la técnica de enseñanza era de manera instruccional y correctiva; en muchos de los casos los docentes en los talleres solo se involucraron con los estudiantes para guiar el mejoramiento de sus técnicas y corregir estas de manera puntual.

Por inercia, los estudiantes también se habían vuelto parte de esta dinámica y en varias ocasiones circulaban en sus propios procesos con planteamientos que les heredaron sus profesores. La posición del estudiante era básicamente la de ejecutar, atender y aplicar las recomendaciones del maestro artista. Hasta aquí es muy honorable la dinámica en que la relación Estudiante-Docente se planteaba.

Dicha relación (Estudiante-Docente) era más estrecha al momento de compartir conceptos y figuras bien arraigadas, fincadas en convenciones sociales que corresponden más al imaginario colectivo que al posicionamiento que implicaba las propias convicciones de cada uno. Aunque en la práctica la relación de enseñanza y aprendizaje solo se daba del lado del docente, quien fomentaba y defiende el concepto del Arte como un sustantivo que únicamente podía ser ejecutado desde una entidad cada vez más indefinida.

Por ejemplo, el *Artista Creador*, quien era la única figura capaz de gestar una *Obra de Arte* como una consecuencia de dotes casi divinas como la habilidad, la gracia y el talento. Con estas pre configuraciones, los procesos formativos de los estudiantes quedan acotados a cumplir con tales expectativas sin muchas posibilidades propias, porque los resultados sin conocerlos aún ya estaban “definidos” por distintas cargas sociales.

Los fundamentos teóricos que acompañaban a la formación profesional de los estudiantes también jugaron un papel relevante, sobre todo porque se trataban de planteamientos traídos desde la filosofía y que habían cobrado su mayor relevancia en el modernismo, basados en el estudio de algunos textos de filósofos como Emanuel Kant o algunos predecesores suyos como Hume.

Tales planteamientos teóricos también eran una manera de abrazar desde otro enfoque, lo *tradicional*, la filosofía era un sistema de valorización y fundamentación de muchas de las prácticas de los artistas en formación. La mayoría de los planteamientos filosóficos y la forma en la que se impartían tales cursos fomentaban posiciones totalitarias en los argumentos tanto de docentes como de estudiantes. Conceptos como Verdad, vislumbraba ideas fijas, prácticamente inmateriales, con poca capacidad flexible para la actualidad que los estudiantes vivían.

Durante varias generaciones, principalmente en los talleres de producción, se heredaba la réplica de modelos formativos como parte de una “tradicción” transmitida por el maestro hacia su aprendiz; las técnicas materiales y formales eran parte de un secreto místico que era revelado cuando se consideraba de manera subjetiva que era el momento adecuado de compartirlas, yo lo llamo el *Síndrome del señor Miyagui*.

Tomando en cuenta las reflexiones anteriores, una de las dinámicas más socorridas que adopté como docente era generar plenarias grupales, en donde cada estudiante argumentaba lo que sabía acerca de cada tema, planteamiento o concepto del que trataba la sesión correspondiente al plan curricular, entonces a la par de tomarlo como un punto de referencia diagnóstico para cada grupo, también se ampliaba el panorama de lo que cada estudiante aprendía de otro (aprendizaje de pares); de este modo, no solo se compartía el conocimiento de cada uno incluso también la ignorancia se exponía como una condición natural de los entornos de aprendizaje.

### ***3.1.1 Primera experiencia docente con grupos en formación artística: Desarrollo y planteamientos de reflexión crítica de los conceptos básicos de escultura en el grupo de estudiantes de tercer semestre de Artes Visuales Plan de Estudios 1971.***

La docencia en artes visuales se relacionaba muy poco con los nuevos medios que ofrecía la realidad del siglo XXI, era innegable que sucedía también con los planteamientos teóricos y los estudiantes carecían de un espacio para cuestionar conceptos que le daban fundamento a sus

ejercicios y prácticas artísticas formales por lo menos las más básicas, que se refieren a su aplicación económica inmediata.

Los espacios dedicados a la teoría estaban lejos de las reflexiones propias de los estudiantes, pues tenían como efecto primario e inmediato transitar sobre posturas determinadas y bien definidas (como Las Bellas Artes, que proponían algunos docentes) para acompañar sus propios procesos en los talleres de producción de cualquiera de sus prácticas artísticas. La información, pero sobre todo la interpretación teórica que se proporcionaba a los estudiantes acerca de conceptos como *Arte*, *Artista* y sus derivados, correspondían a épocas del Renacimiento y el Modernismo.

*Fig. 29. Saúl Sandoval Villanueva, Ejercicio de modelado en barro, en proceso para realizar molde para vaciado en yeso, 2014.*



*Fig. 30. Saúl Sandoval Villanueva, Ejercicio de modelado en barro, en proceso para realizar molde para vaciado en yeso, 2014.*



*Fig. 31. Saúl Sandoval Villanueva, Ejercicio de modelado en barro, en proceso para realizar molde para vaciado en yeso, 2014.*



*Fig. 32. Saúl Sandoval Villanueva, Ejercicio de vaciado en yeso, 2014.*



*Fig. 33. Saúl Sandoval Villanueva, Ejercicio de vaciado en yeso, 2014.*



*Fig. 34. Saúl Sandoval Villanueva,  
Ejercicio de vaciado en yeso, 2014.*



En la interpretación docente de tales conceptos, pocas veces se hacían esfuerzos con el ánimo de instaurar otras posibilidades que emergen de manera auténtica por los propios estudiantes, que por su parte se confrontaban con una diversidad de aspectos que su propio contexto y realidad les ofrecía. Estas cualidades pocas veces eran tomadas en cuenta para partir de sus intereses y generar aproximaciones genuinas con sus procesos formativos. Tampoco es que todos los estudiantes estuvieran sometidos a los planteamientos del grueso de la mayoría de la planta docente, había excepciones muy notables que lo hicieron por su cuenta y llevaron un interesante proceso (auto) didáctico, sin tener precisamente un acompañamiento docente cercano.

Para contrarrestar un poco los lineamientos docentes mencionados, en esa etapa propuse llevar un seguimiento documental (fotográfico y audiovisual) que registrara partes relevantes del proceso de estudiantes de cada asignatura para mostrar la evolución de algunos de los ejercicios que realizaron en el curso. El objetivo consistió en que cada estudiante pudiese comprender sus procesos a lo largo del programa semestral. Por supuesto que al tratarse de una inquietud que surgía en un terreno inexplorado como académico, algunos de los documentos visuales fueron en su momento una especie de experimentación docente sobre la marcha y que durante los semestres de mi estancia mejoraron en la medida de lo posible.

Varios de estos documentos estuvieron acompañados de reflexiones derivadas de las discusiones grupales y sirvieron para redondear los propósitos de la asignatura. En el “texto de sala” de la muestra final del curso de Experimentación Visual I (Modelado I), correspondiente al tercer semestre de la Licenciatura en Artes Visuales, se evidenció un extracto de aquellas discusiones y acuerdos del grupo, para compartir con los asistentes:

### **“Trabajo en proceso:**

El taller de Modelado tiene como premisa fundamental el acercamiento sobre la actividad de estudios escultóricos y su ejecución en términos plásticos.

Si tomamos en cuenta que, cualquier modificación en el espacio es básicamente, modelar; partimos de una gran referencia. Sin embargo, antes que abordar lo escultórico como una actividad artística, nos centramos a reflexionar sobre dos conceptos que determinan esta disciplina milenaria: el espacio y la materia.

Comúnmente nos referimos a estas dos palabras como parte de un lenguaje oral, escrito, matemático y físico que van de lo teórico a lo retórico. De la lógica de los sistemas subatómicos a la mecánica celeste.

Durante el período de este taller, fueron necesarios los desgloses conceptuales de dichos términos, acompañados de la confrontación de diferentes representaciones matéricas para comprender el espacio en un lenguaje específicamente plástico.

Con dinámicas y ejercicios muy puntuales sobre la percepción y la observación de los sucesos de los estudiantes en cada uno de estos conceptos, se plantearon formas escultóricas. Es decir, se generaron problemáticas en donde lo más importante se destacó en permanecer en ellas; por esta ocasión se planteó una propuesta que formulaba ahondarlas, renunciando momentáneamente a resolverlas, como normalmente se hace.

Lo que presenta el taller es el registro de un proceso escultórico personal y en el que cada estudiante propone una relación directa y autorreferencial.”<sup>145</sup>

Así que durante los semestres de mi estancia en el campus Taxco, decidí conservar estos aspectos para conducir los talleres prácticos; desde mi posición docente era importante replicarlos, aunque no de manera idéntica. En cada curso hubo muchas variaciones en los materiales (maleables en su mayoría como: barro, resinas, concreto, plastilina, cartón, alambre, textiles, etc.) y en formatos espaciales también diversos, para que los estudiantes tuvieran distintas experimentaciones para abordar conceptos curriculares que se consideraban esenciales, esto se muestra en los incisos subsecuentes de esta investigación.

Video registro disponible en el siguiente enlace y código QR:

***<https://youtu.be/OxOWi0YwygE>***



<sup>145</sup> Es importante mencionar que las dinámicas de exposición de trabajos de fin de semestre de cada taller, no eran algo típico de la ENAP Taxco, estas se propusieron dadas las condiciones de capacidad de las instalaciones con relación a la reducida matrícula de estudiantes, que permitieron organizar este tipo de eventos. La primera muestra, por lo menos en la era en la que se comenzaron a impartir licenciaturas en el campus, correspondió al semestre 2014-1. Sin embargo, poco a poco estas exhibiciones fueron tomando más fuerza y rápidamente se convirtieron en un escaparate donde nuevamente la producción de obra dictaba el ritmo de los cursos semestrales, dejando de lado y en muchos casos acelerando los procesos naturales de algunos estudiantes; alejándose de la intención original, que proponía la experimentación crítica y reflexiva sobre ciertos conceptos.

### ***3.1.2 Primeras aproximaciones al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)<sup>146</sup>: Procesos de las instalaciones artísticas en la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata Morelos (UTEZ).***

Un aspecto a fomentar en los estudiantes durante su etapa formativa fue la colaboración interinstitucional con problemáticas reales que pudieran confrontarse y solucionar de acuerdo a sus propias posibilidades. El primer caso con este tipo de características fue el caso del proyecto titulado *75° Encuentro de Ciencias, Artes y Humanidades*, que se realizó del 29 de septiembre al 3 de octubre del 2014, al que fue invitada la recién nombrada, Facultad de Artes y Diseño.

El encuentro se desarrolló durante cinco días, programando actividades en varias dependencias universitarias estatales como el caso de la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata (UTEZ), la Universidad Politécnica del Estado de Morelos (UPEMOR) y en el Instituto de Energías Renovables, (IER) dependencia de la UNAM con sede en ese mismo Estado.

La invitación para participar con un ejercicio de intervención plástica en la explanada de Rectoría de la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos, era adecuada para el grupo de *Proyectos Interdisciplinarios* (una asignatura que correspondía al 5° semestre de la Licenciatura en Artes Visuales) de la FAD Taxco, que es desde donde se gestó tal proyecto,

---

<sup>146</sup> El Aprendizaje Basado en Proyectos o Problemas, es un método vinculado a la relación de la enseñanza-aprendizaje, que se concentra específicamente en el estudiante y los conocimientos, actitudes, habilidades y experiencias que este adquiere por medio de situaciones de la realidad con el propósito de formar estudiantes capaces de analizar, ser críticos y reflexivos para confrontar problemas relacionados con su actividad profesional. Donald Schön, *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*, Barcelona, Editorial Paidós, 1987.

planeado a partir de imágenes digitales del espacio propuesto por la UTEZ. Con tales referencias, las dimensiones espaciales del sitio resultaban atractivos para crear una pieza específica que se tendría que montar en un solo día sin conocer previamente el espacio físico.<sup>147</sup>

La importancia de crear estos vínculos era vital para crear una experiencia de *utilidad* en la generación de exposiciones de ejercicios plásticos y visuales que los estudiantes de la FAD producían y que simultáneamente sirvieran como parte de su discurso en entornos tan específicos. Sin embargo, en el taller no se contaba con un ejercicio que cubriera las necesidades puntuales de este espacio.

Para comenzar la propuesta creativa y debido a la premura de la invitación, se tuvieron que generar planteamientos demasiado generales y abiertos, que fueran suficientes para realizar una *intervención* específica, primero por parte de los organizadores de la UTEZ (que sugirieron los espacios para dicho ejercicio), la oficina de Difusión Cultural de la FAD y el titular de la asignatura Proyectos Interdisciplinarios de la FAD Taxco. Después, de manera grupal con los estudiantes inscritos, se acordó utilizar elementos materiales, técnicos y conceptuales sencillos, que cumplieran con las características de un manejo accesible a la hora del transporte y de manipulación inmediata a la hora del montaje final.

---

<sup>147</sup> La asignatura de Proyectos Interdisciplinarios formaba parte del bloque de los talleres de Experimentación Visual correspondientes al 5° semestre, esta se introdujo en una de las modificaciones curriculares al plan de 1973. En sus planteamientos originales buscaba introducir a los estudiantes a una exploración de materiales y entornos con elementos traídos de diversas disciplinas (como su nombre lo indica). Aunque en sus fundamentos no era tan explícita en ello, invitaba a utilizar elementos y lenguajes que ya aparecían en un lenguaje plástico y visual, como instalación e intervención espacial que al parecer son el precedente de asignaturas (una de ellas en formato de seminario) de 7° y 8° semestre: arte urbano – arte y entorno.

*Fig. 35. Autor desconocido, explanada de rectoría con techo de telaraña, UTEZ, 2014.*



*Fig. 36. Autor desconocido, explanada de rectoría con techo de telaraña, muros para intervenir; UTEZ, 2014.*



*Fig. 37. Autor desconocido, techo de telaraña, UTEZ, 2014.*



Finalmente los materiales que se sugirieron tanto de organizadores y estudiantes, fueron telas delgadas o lonas de colores, alambre galvanizado, piola delgada, grapas, sensores de movimiento y varios ventiladores de uso doméstico, sencillamente, por ser muy económicos en su tratamiento, manipulación y costos. La intervención consistió en utilizar los materiales dispuestos en varios pasillos de tránsito en la explanada y que los espectadores que transitaran de forma intencional o cotidiana activaran los sensores de movimiento que accionaban los ventiladores y con el aire movieran las telas.

*Fig. 38. Yazmín Rosales, prueba de materiales y elementos para montaje en la UTEZ, 2014.*



*Fig. 39. Yazmín Rosales, prueba de materiales y elementos para montaje en la UTEZ, 2014.*



*Fig. 40. Saúl Sandoval Villanueva, prueba de materiales y elementos para montaje en la UTEZ, 2014.*



La idea se centró en hacer énfasis en la presencia de los transeúntes de esa área común y se interpretará con una presencia física extra, ya como parte de un espectador de tal intervención, tal presencia era evidenciada por el aire de los ventiladores que se acumulaba en la tela; de esta manera el tránsito de cada persona se expandía a otro campo físico en tiempo real e inmediato en este caso en el techo y la parte superior de las paredes del recinto, donde se encontraban dispuestas las telas.

El montaje del proyecto se realizó tal como se había planeado, aunque el grupo no pudo advertir el impacto que causó la práctica en la comunidad de la UTEZ, lo que originó inquietud en el grupo de estudiantes, porque, en esencia, no pudieron constatar la efectividad del resultado que tuvo de origen una planeación de montaje apresurada con menos de 30 días de anticipación, además porque la jornada de montaje fue por unas horas y la logística de la práctica no incluyó una estancia de mayor tiempo de duración.

Debido a la distancia entre Taxco y Temixco, sumados con los horarios y fechas escolares, fue complicado regresar a observar el funcionamiento de la práctica en un entorno real, incluso el desmontaje fue realizado por personal de la UTEZ. Entonces, el proyecto se basó en la hipotética realidad de imágenes virtuales de los emplazamientos físicos, que se conocieron hasta el día del montaje. Para rematar, la poca vivencia del grupo con el ejercicio realizado, no permitió observar la interacción con el público y estas causas apuntaron hacia la frustración.

La autocrítica y cuestionamiento grupal del resultado del proyecto, se volcó inmediatamente hacia analizar el propósito principal, que pertenecía más al cumplimiento de una invitación de compromisos interinstitucionales, que a una motivación personal, por lo tanto, ese carácter de obligatoriedad denostaba el interés en el grupo de estudiantes que planeó y ejecutó el ejercicio.

*Fig. 41. Saúl Sandoval Villanueva, proceso de montaje de Práctica cero, UTEZ, 2014.*



*Fig. 42. Saúl Sandoval Villanueva, Práctica cero, ficha técnica de instalación en la UTEZ, 2014.*



Las soluciones fueron superficiales, pensando que el beneficio directo tenía que ver con una comunidad estudiantil ajena a la que creó tal propuesta. Analizando el resultado desde la óptica docente, se puede decir que faltaron elementos que invitaran a los estudiantes a la observación de un entorno social específico y definir si el ejercicio tenía un vínculo con la comunidad o solo se trataba de un efecto meramente ornamental, porque no involucraba a los espectadores y se trataba de un ejercicio de imposición espacial y visual más.

La premura con la que fue realizado este ejercicio se vio reflejado en la factura pobre del resultado, además trajo otras preguntas que se asociaban a la poca duración de tiempo de exposición de la intervención que fue del 29 de septiembre al 3 de y eso agudizó aún más la carencia de pertenencia e identidad del ejercicio, por lo menos en dos direcciones: tanto para la propia comunidad anfitriona de la UTEZ como para los estudiantes invitados de la asignatura de Proyectos Interdisciplinarios.

Las preguntas que se plantearon para este ejercicio únicamente estaban

orientadas en las necesidades logísticas y materiales (cuantitativas) para su realización o en las dimensiones del espacio, etc., pero nunca en el verdadero interés en la función o utilidad o las necesidades del ambiente físico y espacial (cualitativas) que cubriría en la sede de recepción.

Se entiende que no se plantearon preguntas sobre los intereses y beneficios de los estudiantes participantes, porque usualmente al asistir por inercia a una invitación decretada institucionalmente no se piensa en ello y porque honestamente esta es la normalidad con que se opera en tales ejercicios. Sin duda esta fue una gran lección para todos y una forma de aprendizaje, basado en lo que no se quiere como resultado, pero que sirvió para tomar en cuenta aspectos relevantes que se habían pasado por alto y replantear futuras participaciones interinstitucionales.

### ***3.1.3 Procesos y estrategias de proyectos escultóricos aplicados con ABP en la Universidad Iberoamericana CDMX.***

Un mes después de la experiencia en la UTEZ el Departamento de Arte de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, a través de la Dra. Berta Gilabert, entonces directora del Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM Taxco, que invitó a estudiantes de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, Taxco, para colaborar en la exposición artística e itinerante “*De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola*”, la cual se exhibió en la Galería Andrea Pozzo de la Ibero. La muestra se realizó con el motivo de la conmemoración de los 200 años de la Restauración de la Compañía de Jesús.

*Fig. 43. Yazmín Rosales, invitación de la Dra. Berta Gilabert (al centro), directora del Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM Taxco, a estudiantes de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, plantel Taxco, para colaborar en “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, taller de escultura, FAD, Taxco, 2014.*



Quienes participaron por parte de la FAD fueron estudiantes de la asignatura de Proyectos Interdisciplinarios de la Licenciatura en Artes Visuales y de la asignatura de Intervención y Entorno I, correspondiente a la Licenciatura en Arte y Diseño. También participaron alumnos inscritos en los cursos de Curaduría, Museografía, Difusión del Arte y Montaje de las exposiciones, materias pertenecientes a las Licenciaturas en Historia del Arte, Comunicación, Arquitectura y Diseño Industrial de la Universidad Iberoamericana; así como estudiantes de la Maestría en Estudios de Arte también de la Ibero, por lo que era una gran oportunidad para accionar los planteamientos obtenidos de la experiencia anterior.

La invitación consistía en colaborar específicamente con propuestas artísticas, en una parte de la exposición, la cual estaba dividida en diez núcleos temáticos, y donde cada uno de estos permitieran a los visitantes apreciar y comprender la filosofía, estructura y práctica de los ejercicios espirituales de San Ignacio de Loyola, la influencia que tuvieron en la cultura y en las artes occidentales y su vigencia en la actualidad. “Los ejercicios espirituales constituyen un método de meditación e introspección que fue escrito y practicado en el seno de la Compañía de Jesús, pero que pronto alcanzaron una enorme difusión y trascendencia en los ámbitos religioso y laico”<sup>148</sup>

Por tratarse de un tema que no necesariamente se aborda en algunos de los cursos regulares de las asignaturas de la FAD, era de vital importancia

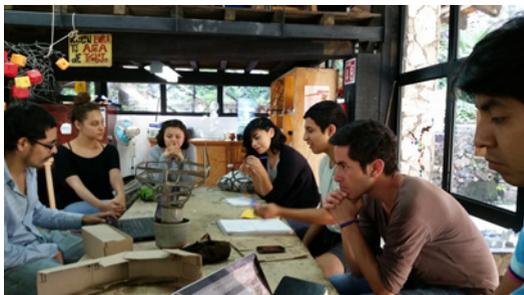
---

<sup>148</sup> Esta cita corresponde a una parte del texto introductorio a la exhibición y prácticamente fue la idea general con los ejes temáticos para trabajar. <https://ibero.mx/prensa/alumnos-de-ibero-y-unam-montan-exhibicion-artistica-sobre-ejercicios-espirituales> Consultado el 07 de abril de 2023.

generar un amplio conocimiento del tema para que el grupo de estudiantes de la FAD se encargara de la conceptualización, producción, ejecución y montaje de la propuesta. La experiencia de un mes anterior en la UTEZ, sirvió para atender con mayor precisión las necesidades logísticas y sobre todo dejar en claro que la participación atendía beneficios directos en los intereses formativos de los estudiantes de ambas asignaturas.

Lo religioso y laico sirvieron como premisa de la propuesta y era necesario comprender lo más cercano posible estos fundamentos, por lo tanto, para el proyecto in situ se utilizaron las referencias previas de avances del proyecto piloto de la Ibero, que ya llevaba casi un año de preparación, donde se enfatizaban la autorreflexión promovida por los ejercicios escritos por San Ignacio de Loyola, constituidos por cuatro partes que se reflejó en el arte del Virreinato, el cual retomó elementos como la trascendencia, la vocación por el otro, la libertad y la justicia.

*Fig. 44. Yazmín Rosales, estudiantes de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, Plantel Taxco, en la planeación para colaborar en “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, 2014.*



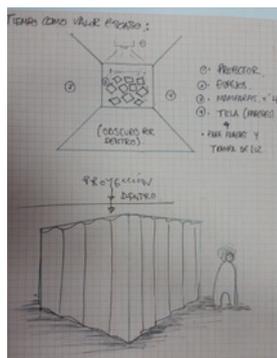
El grupo decidió presentar para esta exposición cuatro propuestas que transitaran entre lo auditivo, lo visual y lo escultórico, con el objetivo de que el espectador lograra experimentar, mediante objetos simbólicos y las artes visuales, la interpretación de algunas de las reflexiones surgidas de los ejercicios de Ignacio de Loyola para generar propuestas artísticas visuales y plásticas que también tuvieran un rasgo de meditación, contemplación, conciencia y reflexión.

Así se propuso la primera pieza llamada “Atempoimpersonalizador”, que se concentró en dirigir al espectador hacia una comprensión del

tiempo como un valor escaso. De acuerdo con lo anterior, un cúmulo de imágenes proyectadas dentro de un cubo blanco de 4 m<sup>3</sup> formado por paredes improvisadas de tabla roca y telas, mostraba al tiempo controlado, cuantificado y sumergido en una línea donde todo está medido.

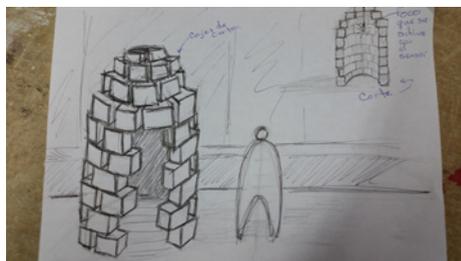
Al interior del cubo, algunos espejos, pegados en la pared frontal, confrontaban al público, justo cuando este pudiera contemplar el reflejo de las imágenes y su imagen propia, generando, así, un juego visual de luces que invitaban a pensar que el espíritu no tiene un tiempo definido, ni ningún tipo de ataduras; era una reflexión (literal) de un momento en donde se hace posible ser más de lo que se es.

Fig. 45. Saúl Sandoval Villanueva, boceto para la pieza "Atempoimpersonalizador" dentro de la muestra "De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola", 2014.



Por otra parte, "Incubus" fue una pieza conformada por una torre de 500 cajas vacías de aproximadamente 10 cm<sup>3</sup> cada una, como símbolo de la sencillez, cuyo discurso estaba centrado en el viaje interior que se genera con la introspección (construir y deconstruir los prejuicios según San Ignacio de Loyola). En esta propuesta, la luz, sinónimo de *iluminación*, se presentó por medio de un contraste con la oscuridad.

Fig. 46. Saúl Sandoval Villanueva, boceto para la pieza "Incubus" dentro de la muestra "De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola", 2014.



Dentro de la torre se encontraba un sensor de luz que generaba una función invertida, es decir que mientras nadie la habitaba esta se encontraba encendida, cuando alguien habitaba la torre, el sensor detectaba la presencia al interior y automáticamente se apagaba, creando una atmósfera de austeridad sensorial, que surgía de la combinación de la oscuridad casi total con un aislamiento de sonido, para aludir la posibilidad de una puerta abierta a un viaje espiritual.

*Fig. 47. Saúl Sandoval Villanueva, armado de la pieza “Incubus” dentro de la muestra “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, Galería Andrea Pozzo, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, 2014.*



*Fig. 48. Saúl Sandoval Villanueva, armado y montaje de la pieza “Incubus” dentro de la muestra “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, Galería Andrea Pozzo, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, 2014.*



La confrontación con la realidad, otro de los aspectos planteados en los ejercicios de San Ignacio de Loyola, se manifestó a través de la pieza “Equilibrio Inerte” donde dos castillos de construcción generan un juego a partir de un conjunto de poleas. Tal juego representa la dureza, la violencia y la tensión que puede generar una dualidad establecida entre la riqueza y la pobreza. Con este ejercicio se puede identificar un equilibrio carente de vida.

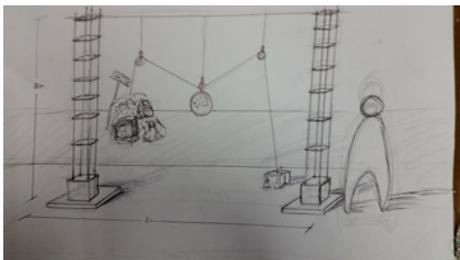


Fig. 49. Saúl Sandoval Villanueva, 1er boceto para la pieza “Equilibrio Inerte” dentro de la muestra “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, 2014.

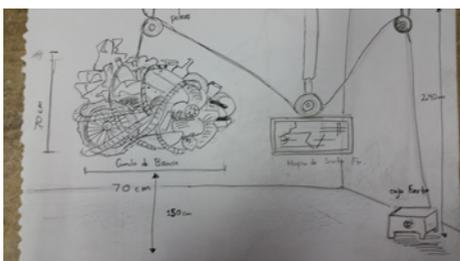


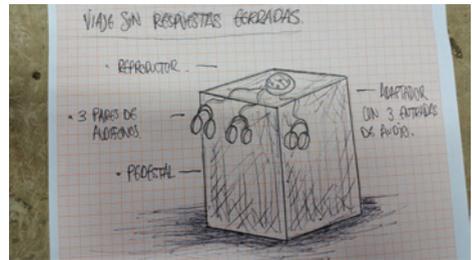
Fig. 50. Saúl Sandoval Villanueva, 2º boceto para la pieza “Equilibrio Inerte” dentro de la muestra “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, 2014.

Finalmente, la pieza titulada “Anulando el Tumulto” es un trabajo auditivo compuesto por una serie de cojines que sitúan al receptor (a manera de invitación) en un espacio en donde el auditorio está en la posibilidad de entrar en un estado de meditación. De esta manera, por medio de unos audífonos, el espectador puede escuchar una grabación de dos minutos compuesta por una serie de frases (tomadas de párrafos de algunos filósofos, literatos y pensadores) que se enciman paulatinamente, generando un caótico mosaico sonoro.<sup>149</sup>

<sup>149</sup> La descripción de las piezas para este texto de investigación, fueron tomadas y re editadas libremente de una colaboración que hice para la revista .925 de la FAD Taxco, publicación que se puede consultar en la siguiente liga, consultada el 07 de abril de 2023:

<http://revista925taxco.fad.unam.mx/index.php/2014/11/25/de-lo-terrenal-a-lo-espiritual/>

Fig. 51. Saúl Sandoval Villanueva, boceto para la pieza "Equilibrio Inerte" dentro de la muestra "De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola", 2014.



La parte de la exposición que correspondió a los estudiantes de la FAD Taxco destacó, en especial, debido a que la organización basada en la clasificación del trabajo en elementos logísticos, materiales, técnicos y conceptuales resultó muy necesaria: en primer lugar, porque correspondía al docente generar una autocrítica y reflexión que proporcionara las suficientes herramientas y estrategias educativas para atender las necesidades de la temática del proyecto junto con los intereses y habilidades de los estudiantes que participaron.

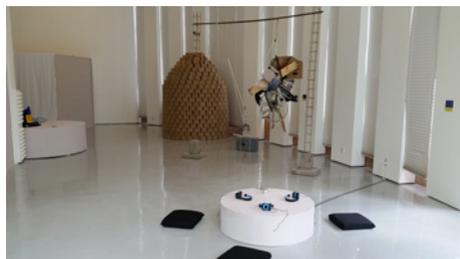
En segundo lugar, fue muy importante tomar como referencia la experiencia previa, y usarla como punto de partida para avanzar con ideas más claras en lo que se propuso, para sumar (la auto) reflexión y crítica que sirvieron como fundamentos indispensables para generar discusiones esenciales en varias plenarios y lograr acuerdos consensuados grupales.

Fig. 52. Saúl Sandoval Villanueva, vista aérea del montaje de la propuesta artística de los estudiantes del taller de escultura de la FAD Taxco, para la muestra "De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola", Galería Andrea Pozzo, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, 2014.



Los resultados del proyecto “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola” fueron parte orgánica de un proceso natural, con relación al proyecto anterior (75° Encuentro de Ciencias, Artes y Humanidades en la UTEZ) que en conjunto fueron completamente útiles para la formación artística, sobre todo porque se basó en la experiencia de los estudiantes, sus intereses y lo que se propuso a partir de estas.

*Fig. 53. Saúl Sandoval Villanueva, vista lateral del montaje final de la propuesta artística de los estudiantes del taller de escultura de la FAD Taxco, para la muestra “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, Galería Andrea Pozzo, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, 2014.*



Esos elementos engranaron casi de manera automática en los resultados, finalmente porque los estudiantes se midieron en una problemática que superaba problemas hipotéticos de piezas plásticas o ejercicios de caballete que normalmente se encomiendan para un taller de la FAD; trasladaron sus experiencias culturales, sociales y artísticas a demandas de dimensiones espaciales reales que solicitaba el proyecto, generando al mismo tiempo un entorno de aprendizaje y conocimiento que el grupo gestó por sí mismo sin dejar de plantear conceptos implícitos en el arte actual como: contemporáneo, investigación y producción.

### ***3.1.4 Proceso de instalación, preparación y montaje con aplicación ABP y uso de bitácora de trabajo en la ofrenda del Día de Muertos como proyecto final del Laboratorio Taller Introductorio de Escultura en el plan de estudios de 2013.***

Para el semestre 2017-1 la FAD Taxco recibía a la primera generación de la Licenciatura de Artes Visuales del nuevo plan de estudios (2013), para el primer

semestre este plan instauraba modificaciones sustanciales respecto al anterior, sobre todo en la parte propedéutica previo a los talleres de los semestres subsecuentes, implementado como un Laboratorio Taller Introdutorio de los cinco principales campos disciplinares impartidos en la FAD que son: Pintura, Escultura, Estampa, Fotografía y Dibujo. Cada uno de esos laboratorios introductorios se impartía con seis horas a la semana por un único semestre por ciclo anual, con el propósito de despertar la vocación disciplinar a los estudiantes y de paso interesarlos anticipadamente en la oferta curricular de la licenciatura.<sup>150</sup>

Campos disciplinares		Etapas formativas				Proyecto personal	
1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
Laboratorio Taller Introdutorio de Pintura EP-105	Laboratorio Taller Introdutorio de Escultura EP	Laboratorio Taller de Escultura Metodológico I SDE	Laboratorio Taller de Escultura Metodológico II SDE	Laboratorio de Escultura Metodológico I LDE	Laboratorio de Escultura Metodológico II LDE	Laboratorio de Investigación Producción I SDE	Laboratorio de Investigación Producción II LDE
Laboratorio Taller Introdutorio de Escultura EP	Laboratorio Taller Introdutorio de Fotografía EP	Laboratorio Taller de Escultura Metodológico I SDE	Laboratorio Taller de Escultura Metodológico II SDE	Laboratorio de Escultura Metodológico I LDE	Laboratorio de Escultura Metodológico II LDE	Gestión de Proyectos EP-8º	Gestión de la Actividad Profesional EP-8º
Laboratorio Taller Introdutorio de Dibujo I EP-105	Laboratorio Taller Introdutorio de Dibujo II EP-105	Laboratorio Taller de Dibujo I EP-8º	Laboratorio Taller de Dibujo II EP-8º	Métodos de Análisis de la Obra de Arte I EP-105	Métodos de Análisis de la Obra de Arte II EP	Seminario de Investigación y Proyectos I EP-8º	Seminario de Investigación y Proyectos II EP-8º
Seminario de Representación Gráfica I EP	Seminario de Representación Gráfica II EP	Reserva del Acto I EP-105	Reserva del Acto II EP-105	Seminario de Arte y Sociología de la Imagen I EP-105	Seminario de Arte y Sociología de la Imagen II EP-105	Seminario de Arte y Sociología de la Comunicación I EP-105	Seminario de Arte y Sociología de la Comunicación II EP-105
Historia del Arte I EP-105	Historia del Arte II EP-105	Historia del Arte III EP-105	Historia del Arte IV EP-105	Seminario de Arte Moderno I EP-105	Seminario de Arte Moderno II EP-105	Seminario de Arte Contemporáneo I EP-105	Seminario de Arte Contemporáneo II EP-105
Estética I EP	Estética II EP-105	Metodología para la Investigación I EP	Metodología para la Investigación II EP				
Análisis y Redacción de Tesis para la Elaboración de Proyectos I EP-105	Análisis y Redacción de Tesis para la Elaboración de Proyectos II EP-105	Optática EP	Optática EP	Optática EP	Optática EP	Optática EP	Optática EP
Jugos Semestre I SCE	Jugos Semestre II SCE	Jugos Semestre III SCE	Jugos Semestre IV SCE	Jugos Semestre V SCE	Jugos Semestre VI SCE	Jugos Semestre VII SCE	Jugos Semestre VIII SCE

**Aclaraciones:**  
 Campos de formación profesional que aparecen explícitamente en el mapa:  
 • EP = Desarrollo Profesional  
 • SES = Humanidades Sociales  
 • SP = Investigación Producción  
 • SCE = Sin Campos de Conocimiento  
 Los campos de formación profesional que no aparecen explícitamente en el mapa pero que se integran a las asignaturas de Taller y Laboratorio dependiendo el semestre y el área de conocimiento son:  
 • Gestión y Difusión de Proyectos  
 • Tecnológica Digital  
 Talleres y laboratorios se identifican por las siguientes nomenclaturas:  
 • TDE = Taller Operativo de Escultura  
 • LDE = Laboratorio Operativo de Elección

Fig. 54. Mapa curricular de la Licenciatura en Artes Visuales, FAD UNAM, correspondiente al plan de estudios 2013.

<sup>150</sup> El plan contemplaba como parte de la etapa formativa de los primeros dos semestres, un Laboratorio Taller Introdutorio "Genérico", similar a lo que sucedía con la nueva licenciatura de Artes y Diseño instaurada un par de ciclos antes en la Facultad de Artes y Diseño campus Xochimilco, Taxco y en la FES Morelia.

conocimiento básico de los conceptos que abrazan a la Escultura, junto con el manejo informativo de procedimientos y materiales particulares de este campo disciplinar, para iniciar el desarrollo de habilidades técnicas basados en la reflexión y construcción de *proyectos escultóricos*.<sup>151</sup>

**1125 08 LABORATORIO-TALLER INTRODUCTORIO DE ESCULTURA**  
Analizar y experimentar con los conceptos formales y conceptuales de la escultura, así como la integración de procedimientos y materiales para su aplicación en el desarrollo proyectos de investigación-producción que promuevan la sensibilidad y la reflexión mediante el principio de construcción simbólica.

Fig. 54. Mapa curricular de la Licenciatura en Artes Visuales, FAD UNAM, correspondiente al plan de estudios 2013.

La planeación de los objetivos generales estuvo supeditada a la extensión temática que el nuevo plan pretendía tanto en teoría como en la práctica, por lo tanto, tal planeación se adaptó a un formato propedéutico que no necesariamente se enfoca en la entrega de productos, sino en la aproximación y familiarización de los estudiantes en la disciplina.

En este caso, los fines resultaban un arma de dos filos, por un lado, porque la inercia que se aplicaba durante el plan de estudios anterior se reflejaba en el trasfondo del nuevo plan y los docentes desconocían la forma práctica de operar talleres artísticos con alcances de un laboratorio, de manera teórica, todo junto y en poco tiempo. Por otro lado, los ambiciosos planteamientos temáticos daban la impresión de que solo se trataría del resumen de un curso

<sup>151</sup> Para este curso también fue necesario hacer un proyecto particular en donde aplicaron planteamientos vistos en la asignatura que más adelante se enuncian.

exprés, que nada tenía que ver con los procesos de los estudiantes y se prestaba a realizar una revisión superficial de los conceptos básicos.

La planeación para este curso tuvo un poco de todo lo que pretendía el nuevo plan para las escasas dieciséis semanas de duración, la programación sugerida tuvo una organización temática muy dinámica, que iba de lo matérico tangible hasta la proyección espacial de grandes dimensiones, en un sentido más atmosférico; era un recorrido muy escueto de la historia de la escultura contemporánea que involucraba al estudiante a reflexionar sobre otro tipo de conceptos y materiales que normalmente no respondían al desgastado discurso de arte clásico y moderno donde la plasticidad mática junto con las temáticas estatuarias se volvían imprescindibles para fijar a la escultura sobre un pedestal inmóvil.

*Fig. 56. Imagen de los objetivos de la asignatura Laboratorio-Taller Introdutorio de Escultura, extracto de Programa de Estudios, 2013.*

<b>Seriación:</b> No (x) Sí ( ) Obligatoria ( ) Indicativa ( )
Asignatura antecedente: Ninguna.
Asignatura subsecuente: Ninguna.
<b>Objetivo general:</b> Analizar y experimentar con los conceptos formales y conceptuales de la escultura, así como la integración de procedimientos y materiales para su aplicación en el desarrollo proyectos de investigación-producción que promuevan la sensibilidad y la reflexión mediante el principio de construcción simbólica.
<b>Objetivos específicos:</b> 1. Desarrollar un proceso reflexivo, analítico y crítico de la escultura como medio de desarrollo plástico. 2. Reflexionar sobre la espacialidad en la escultura: conceptos, percepción e inclusión de diferentes ideas de espacio en el desarrollo histórico de la escultura. 3. Diferenciar los conceptos matérico-formales de la escultura, explorando diferentes procesos de significación de la materia 4. Analizar y explorar los procedimientos tradicionales y alternativos de la escultura. 5. Conceptualizar el tiempo y el movimiento en la obra escultórica mediante revisiones históricas. 6. Identificar la importancia de las metodologías en la conceptualización y estructuración de un proyecto de investigación-producción.

Este recorrido histórico también contemplaba ejercicios que eran solventados por un material plástico como el barro y que por sus cualidades se prestaba a economizar tiempo y materiales para crear una exploración más inmediata en los estudiantes sujetas a una programación temporal con temas como: forma, materia, volumen, espacio, abstracción, estructura, módulo, composición, equilibrio, adición y sustracción.

Por supuesto, los ejercicios iban de la mano con recursos y premisas didácticas permanentes en el curso: las sesiones de autorreflexión, autocrítica y réplica en plenarias de cada clase; las referencias de artistas visuales o escultores como agentes de los ejes temáticos; el registro de los ejercicios, por ende de los procesos de cada uno y por último la participación en un proyecto

que implicaba la concepción, planeación, desarrollo y ejecución de una colaboración grupal.

Fue necesario, debido al poco tiempo para desarrollar los propósitos generales de la asignatura, hacer un proyecto que implicaba nuevamente las estrategias de un ABP con colaboraciones interinstitucionales con la FAD; y en tal ocasión fue con la Dirección de Cultura del Ayuntamiento de Taxco, Guerrero con el siguiente motivo:

“La construcción para la Ofrenda en homenaje a los mineros de Taxco, fue un trabajo colectivo de la FAD UNAM plantel Taxco y fue un proyecto elaborado por alumnos del primer semestre de la Licenciatura de Artes Visuales y algunos de Lic. Artes y Diseño. La realización de esta ofrenda fue posible, gracias a la coordinación que mantuvo y dirigió el Mtro. Saúl Sandoval Villanueva, quien está a cargo del taller de escultura de la FAD Taxco.

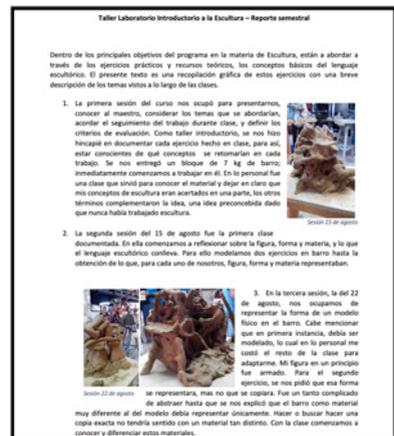
Para este año 2016, la propuesta tuvo un carácter más relacionado con la instalación y la temática que giró en torno al homenaje de los mineros, fue la razón de la convocatoria que el ayuntamiento publicó en su convocatoria, en la cual se debía tomar en consideración -el orgullo taxqueño-, el resultado de este esfuerzo colectivo mereció el tercer lugar por parte de la Dirección de Cultura del Municipio de Taxco de Alarcón. El proceso para su construcción, necesitó de reuniones de trabajo con alumnos y con académicos para la proposición de comisiones, materiales y posibilidades de acuerdo al espacio en el que se debía presentar...”<sup>152</sup>

El montaje de la ofrenda contó con la colaboración de más personas asociadas a las instituciones mencionadas, incluso estudiantes de asignaturas de otras licenciaturas de la Facultad, debido a las dimensiones que este ejercicio implicaba. Aun así, los objetivos del curso no se midieron ni mucho menos se centraron en este como un resultado final, porque tal como se menciona en el texto anterior, se trató de abarcar los objetivos más generales basados en un proyecto ABP colaborativo.

La preparación, el proceso, desarrollo y construcción de la propuesta devino en la exposición de un ejercicio, que tenía un vínculo con el espacio desde un enfoque físico, formal y en todo caso escultórico, que era uno de los temas fundamentales del curso, y además tenía implicaciones directas con los estudiantes a partir de la organización logística, habilidades personales y aprendizaje significativo.

La premisa del curso era reflexionar sobre los fundamentos esenciales escultóricos por medio de ejercicios persistentes, además era necesario llevar el registro permanente de estos, porque eran la constante que daba testimonio del aprendizaje de cada estudiante que daban la pauta para generar una autocrítica en plenarios grupales. Los testimonios se vieron reflejados en un compendio que cada estudiante entregó al final, en donde se solicitó crear una retrospectiva del curso y rescatar los temas revisados durante las quince semanas del semestre.

*Fig. 57. Imagen extracto de bitácora del reporte final del Laboratorio-Taller Introductorio de Escultura, a cargo del estudiante Mario Alberto Tejeda Morán, jueves, 24 de noviembre de 2016*



<sup>152</sup> Esta cita es parte de la reseña que se presentó en el blog de Difusión Cultural de la FAD, Taxco. Registro inaccesible.

<sup>153</sup> Paulo Freire, Pedagogía de los sueños posibles ... 2016, p. 18.

Por diversas causas, no a todos los estudiantes les fue posible llevar un seguimiento documental de sus procesos, por lo tanto, se sugirió realizar la entrega de un texto testimonial a modo de bitácora, para rescatar la apreciación personal en lo que se refiere a los temas y la forma en que cada estudiante abordó estos en el curso. Con algunas excepciones, las entregas mostraron interesantes reflexiones acerca del conocimiento de los temas conceptuales, los enfoques procesuales y los desarrollos procedimentales del Laboratorio Taller Introdutorio de Escultura (LTIE).

De momento, el resultado de este taller introductorio daba la pauta a cada estudiante de aproximarse a un entorno de la formación artística con una visión más amplia y clara de fundamentos que implicaban no solo temas curriculares para expandir sus intereses en varias direcciones; de paso era la antesala en el seguimiento de futuros artistas con intereses escultóricos que invitaba a la reflexión y la crítica en la investigación y producción de las artes visuales.

En resumen, los ejemplos anteriores expuestos, dieron la oportunidad de reflexionar en torno a la tradicional relación Docente-Estudiante, tan arraigada en los ámbitos educativos y muy estrechas a las dinámicas de la FAD Taxco, con papeles y funciones sumamente establecidas. Esta relación fue la que llamó mi atención para plantear varias de mis inquietudes como docente y que comenzaron a involucrarme en temas de enseñanza-aprendizaje, en algún momento de esa época leí una frase de un texto de Paulo Freire que decía “educando al educador”.<sup>153</sup>

Dicha oración tocó sensiblemente mi noción o percepción de las actividades que desempeñaba en mi práctica docente y me animó a explorar más acerca de la forma en que la estaba ejecutando. Las primeras indagaciones conscientes las descubrí y luego las aprendí sobre la marcha con los grupos de los talleres y asignaturas a mi cargo, donde la principal característica que se atendió fue poner especial atención en los procesos de las etapas formativas de estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales y averiguar más sobre temas pedagógicos y didácticos; a la par de reflexionar acerca de las propias dinámicas que empleaba a la hora de estar frente a un grupo de estudiantes a nivel superior en proceso formativo.

### **3.2 El registro, documentación y oralidad constantes: un acercamiento a la reflexión autocrítica en la investigación-producción de estudiantes del Posgrado en Artes y Diseño (PAD) y de la Licenciatura en Artes Visuales FAD, UNAM.**

Durante el primer semestre en el Posgrado de Artes y Diseño (PAD) se originó esta investigación, la cual se dirigió en dos vertientes: por un lado, generar estrategias permanentes, puntuales y efectivas para la documentación y el registro de las actividades realizadas en talleres de producción que estaba por definirse y ampliar elementos teóricos suficientes para encontrar un equilibrio entre las dos áreas de mayor interés en los estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales: la práctica artística y la teoría.

En la primera parte de la investigación fue necesario plantear acercamientos en cada una de estas áreas, sobre todo comenzar a aplicar estrategias y fundamentos docentes en propuestas que tuvieran una intención dirigida a la práctica de esta en las artes visuales. Para los objetivos de esta investigación fueron fundamentales las aportaciones teóricas de las asignaturas de Investigación y Producción en Docencia impartida por la Dra. María Elena Martínez y Didáctica en Docencia para las Artes Visuales por el Dr. Jesús Macías. El acercamiento a un taller de producción fue primero como estudiante del PAD en el taller de cerámica a cargo de la Mtra. Rosario Guillermo y mi presencia como investigador fue a través de la generosidad del escultor, artista y maestro en Artes Visuales Ignacio Granados Valdéz.

Hubo un momento en que dichas aproximaciones se dieron de manera simultánea y no necesariamente progresiva, por lo que fue indispensable plantear el interés que me orilló a generar una investigación sobre docencia en las artes visuales: La documentación audiovisual. Esta fungía en dos sentidos muy claros, el primero como registro del proceso de producción de los estudiantes y por otro como un archivo de un taller de producción de artes visuales.

Con estas premisas sumadas a la consigna del programa de la Maestría en Docencia en Artes y Diseño para generar vínculos y apoyo a docentes

activos, el acercamiento al Taller de Producción en Escultura dirigido por el Mtro. Ignacio Granados fue orgánico. Así que durante los dos primeros semestres mi labor como observador externo y documentalista de los procesos de los estudiantes inscritos en el Programa de Producción en Artes Visuales del Posgrado, específicamente en escultura, fueron el punto de partida para esta investigación.

La propuesta de generar un archivo para el taller de escultura y al mismo tiempo generar documentos audiovisuales para el seguimiento de los procesos de los estudiantes se adaptó de acuerdo al programa y el curso del Mtro. Ignacio o Nacho, como todos lo conocen en Posgrado y la Facultad. En la dinámica del taller estaban contempladas algunas sesiones plenarias en las que se ponderaba el seguimiento del desarrollo de investigación y producción planteado por cada estudiante en el posgrado. Nacho dividía ese proceso en tres partes básicas: La presentación, el progreso y la finalización del proyecto planteado durante la estancia del taller.

Durante esos semestres la documentación en el taller de escultura fue parte habitual por lo menos para esas generaciones de estudiantes, que se acostumbraron a ver con cierta naturalidad la presencia de un agente de registro documental que serviría de testimonio para el desarrollo de cada uno de los procesos individuales y grupales. Sin pensarlo previamente, la documentación poco a poco comenzó a adquirir dimensiones temporales que rebasan los límites de síntesis requeridas para la presentación de la investigación que presento ahora, pero que están disponibles como documentos de archivo y de consulta en el taller, justo para cumplir con el objetivo de la propuesta inicial.

Para efectos de esta investigación, el material audiovisual obtenido se encuentra editado de manera breve y presenta los rasgos más característicos de algunos de los planteamientos y argumentos de investigación que cada estudiante en turno pudo compartir en las fases de los procesos planteados en el taller de escultura a cargo del Mtro. Nacho. Este material se encuentra disponible en la siguiente liga:



*Fig. 58. Saúl Sandoval Villanueva, registro visual de las sesiones plenarias en el Taller de Producción en Escultura dirigido por el Mtro. Ignacio Granados, diciembre de 2018.*

Al mismo tiempo de documentar parte de los procesos de algunos estudiantes en el taller de producción escultórica, también era necesario echar a andar fundamentos teóricos y estrategias didácticas bajo el cobijo de algunos planteamientos pedagógicos con ciertos rasgos de interés particular, que iban de algunos pedagogos bien conocidos, por ejemplo Freinet, Piaget (compartidos por el Dr. Jesús Macías) pasando por Freire y hasta llegar a otros planteamientos como el ABP (planteados por la Dra. María Elena Martínez).

<sup>154</sup> Es importante mencionar que cada uno de estos conceptos se aplicaron desde su definición más común, por ejemplo la técnica se aplicó desde el conjunto de procedimientos y recursos para la investigación, estos conjuntos se crearon, en otras ocasiones, a partir de planteamientos y teorías pedagógicas existentes se combinaron y adecuaron para los fines y objetivos propuestos para este proyecto. En el apartado 3.1.2 de este capítulo se hace una explicación breve de lo que consiste el ABP.

Así que durante el segundo semestre la premisa de la asignatura de Investigación y Producción en Docencia para las Artes y el Diseño fue generar de manera grupal una práctica basada en el desarrollo de un **ABP** aplicado a un tema y en una comunidad específica. Tal proyecto también contemplaba, a modo de síntesis, las fases de origen, desarrollo y aplicación de un planteamiento docente en el que fue necesario acudir a recursos teóricos, técnicos y tecnológicos.<sup>154</sup>

Por tratarse de un proyecto grupal, la primera parte de este se basó principalmente en identificar y definir intereses particulares que encajaran en un formato dinámico con la intención de generar ambientes de enseñanza-aprendizaje y al mismo tiempo hacer aportaciones particulares para complementar los principios de un ABP. En tanto, se propuso la documentación gráfica y audiovisual para asentar un registro de archivo que también serviría de soporte para evaluar el desempeño de actitudes, habilidades, experiencias individuales y en grupo para generar una autocrítica y fortalecer la práctica y aplicación del proyecto.

Para crear un proyecto sólido fue necesario originar una estructura con aspectos relevantes de una problemática real a resolver, trascendiendo como único medio la transferencia de información y se examinaron todos los escenarios posibles que nos permitieron la especulación o planteamientos hipotéticos de los contextos reales a nuestro alcance.

Para generar tal estructura se acudió a varias fuentes, incluyendo algunos esquemas ABP para la generación de un proyecto basado en problemáticas particulares en la Facultad de Artes y Diseño, Xochimilco (contexto específico), con alguna de las tres licenciaturas que se imparten: Artes Visuales, Diseño y Comunicación Visual, Artes y Diseño (población o comunidad específica). Parte de los objetivos se enfocaron en problematizar y llegar a propuestas viables en torno a la temática de la ecología y la sustentabilidad desde la docencia en las licenciaturas mencionadas.

Para la organización de la información primero se estableció una estructura con un formato de temas instructivos y jerárquicos basados en un tronco común que primero permitiera identificar los propósitos y los objetivos más posibles dentro de la investigación, basados en las problemáticas y las posibles soluciones de estas.

Con tales premisas se tomó como población específica a estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de los primeros dos semestres, porque era pertinente compartir las reflexiones docentes con estudiantes que estuvieran abiertos a todo tipo de propuestas; incluyendo las que permitiera una convivencia amable y ecológica con el medioambiente, como parte de

su formación y que después formaran parte de las dinámicas de su propia producción sin dejar de lado la sustentabilidad.

Fue pertinente definir de manera grupal centrar conceptos fundamentales y también responder qué y por qué era importante proponerlo con un texto breve que apoyó a tener claros los intereses y alcances del grupo en el proyecto. A continuación se comparte un breve extracto de cada uno de los tres conceptos principales que fueron **Hechos, Ideas y Necesidades de aprendizaje**, que encabezaron el desarrollo del proyecto:

### **Hechos:**

- En este rubro tendrá que aparecer indudablemente la población referida para abordar temas de ecología y sustentabilidad. Estos fueron los argumentos que se plantearon por parte de la Dra. Martínez, para desarrollar tal proyecto y que este tuviera un impacto en la comunidad con la que se trabajaría, por lo tanto, se ubicará una problemática favorable que brinde la oportunidad para realizar ABP. Será importante revisar los programas de estudio de cada una de las tres licenciaturas.<sup>155</sup>

### **Ideas:**

- Definir los conceptos principales, el problema o la situación que se va

<sup>155</sup> En el plan del proyecto original del semestre 2019-2, aparecía el enlace para revisar estas tres licenciaturas, cabe mencionar que por cuestiones de vigencia de cada dirección en turno y actualizaciones tanto de cada una de las licenciaturas así como de los sitios y páginas web de la FAD, se recomienda al lector que revise estas en sus versiones actualizadas a la hora de consultar este documento de investigación en el siguiente enlace <https://fad.unam.mx/oferta-academica/licenciaturas/>. Consultado el 17 de septiembre de 2023.

a trabajar en el proyecto: En una o dos frases describir el tema o problema que el proyecto busca atender. Sustentabilidad, Ecología, Docencia, Arte, Diseño.

- ¿Qué sabemos de estos? ¿Qué pensamos de estos? ¿Qué necesitamos aprender?

- Descripción y propósito del proyecto: Dar una breve explicación del objetivo y de qué manera atiende este la problemática.

- Criterios de desempeño: En este apartado, se especifican los requerimientos de calidad que debe cumplir el proyecto.

- Guía para el proyecto: Se determina el tiempo para llevarlo a cabo, las etapas en que se realizará, las metas a corto y mediano plazo.

- Listado de participantes en el proyecto y los roles que se les asignaron: Incluyen los miembros del equipo, si en el proyecto participa o se incorpora personal del plantel o miembros de la comunidad, también deben anotarse.

- Evaluación: Cómo se va a valorar el desempeño de los estudiantes. En el aprendizaje por proyectos se toma en cuenta el proceso de aprendizaje y el producto final.

- Definir el proyecto: los docentes involucrados pueden considerar en esta primera fase los objetivos del mismo, las áreas de conocimiento implicadas, la duración del mismo (en horas de dedicación), fecha de entrega final.

### **Necesidades de aprendizaje:**

- Estas residen básicamente con la definición de actividades a la hora de elaborar un plan inicial sobre las sesiones presenciales y las sesiones de tutoría que tendrán los estudiantes. Por ejemplo, al tener claro lo anterior se puede especificar cuántas sesiones

presenciales se van a compartir (especificando las horas) y a cuántas tutorías y en qué fechas acudirán. Qué profesor conviene que comparta con el grupo en turno de acuerdo a los temas dominantes.

- Algunas necesidades residen con relación a lo que el docente puede reflexionar para orientar el aprendizaje de los estudiantes bajo las denominadas “preguntas guía”, que apoyan a generar una estrategia de trabajo (¿Cuál problema? ¿Cuáles son los factores que influyen en la situación? ¿Cuál es la situación ideal?, etc.). Por lo tanto, se derivan otras necesidades sustanciales, como el establecimiento de los “criterios de evaluación”, en cada actividad y las entregas de los estudiantes, que por descarte resulta algo valioso, no solo para ellos, sino también para el profesor.

Con los tales aspectos principales, la estrategia de enseñanza contaba con un modelo de instrucción básico que consistió en planear, implementar y evaluar con la aplicación de un proyecto dentro del contexto educativo académico con una trascendencia para incidir en el mundo real. Este ejercicio tendría que realizarse durante un semestre en dos clases esporádicas y en diferentes asignaturas en donde la información tendría que ser puntual.

Para la aplicación este proyecto piloto fue necesario acudir a clases de profesores de la FAD en la licenciatura en Artes Visuales del segundo semestre. Con la estructura mencionada, este se planeó en un formato de conversatorio que constaba de una fase introductoria contando datos reales de la agresión al ambiente global y como algunos de los medios y sobre todo materiales de una producción artística masiva contribuyen a la contaminación del planeta.

Finalmente, por cada grupo de estudiantes se efectuó una única sesión de dos horas y además de compartir información sobre la problemática, también se mencionaron datos para solventarlas que consistían en el uso de materiales alternos, la socialización de herramientas y colectividad en los talleres de producción. Se especuló con que tales premisas funcionaran como una solución real a las necesidades inmediatas de los estudiantes,

estas soluciones estuvieron basadas en las experiencias de miembros del grupo y de testimonios de otros artistas invitados.

### **3.3 La investigación-producción bajo la aplicación de enseñanza-aprendizaje en la formación artística, desde los intereses personales de estudiantes en el Laboratorio Taller Introductorio de Escultura (LTIE).**

Con el apoyo de la estructura del proyecto anterior, surgió una propuesta más puntual para la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje en formación artística superior con estudiantes de Artes Visuales del segundo semestre del plan de estudios 2013, donde ponderó la aplicación de técnicas de enseñanza desde reflexiones críticas de docentes y estudiantes que estuvieron registradas y documentadas.

Abordé esta parte final de la investigación con el desarrollo de un proyecto piloto con la construcción y aplicación de una propuesta metodológica (que se detalla en las páginas siguientes) dentro del curso del Laboratorio Taller Introductorio de Escultura (en adelante mencionado como LTIE para este proyecto), grupo 1222 del semestre 2020-2, impartido y programado puntualmente por el Maestro Ignacio Granados Valdéz. Para esta fase acordamos tener como base el programa organizado y bien definido por el maestro.

Además, se conjugaron los resultados de proyectos mencionados en los capítulos anteriores con diversas problemáticas en donde se dedujeron las siguientes propuestas para una formación docente con beneficios directos en los estudiantes. Esta determinación surgió a partir de las experiencias docentes y personales previas a este proyecto, y se tomaron en cuenta los aspectos que funcionaron, o que se pensó, son los que mejor podrían aplicarse en el desarrollo de este:

- 1.- Tener DINÁMICAS CON DOS DOCENTES ARTISTAS, uno titular y otro invitado con el propósito de aportar retroalimentación en el grupo.

2.- Usar la ORALIDAD INDIVIDUAL Y COLECTIVA, principalmente de los estudiantes, para establecer entornos de reflexión, autocrítica y dinámicas que permitan la construcción de prácticas y discursos artísticos propios.

3.- Utilizar estrategias, herramientas, elementos y dispositivos que permitan el REGISTRO DE LAS DINÁMICAS en las sesiones, por ejemplo la grabación de audios, video y registros gráficos (uso de la bitácora gráfica, grabaciones de la plataforma Meet, videograbaciones o grabaciones de audio in situ).

4.- Conducir la formación de los estudiantes basada en su propia información, apoyada en aspectos económicos, ecológicos y sociales, para desarrollar su producción artística en tres fases lógicas asociadas en fundamentos escultóricos constituidos principalmente en: Preproducción, producción y posproducción.

5.- CONSOLIDAR UN ARCHIVO DE CONSULTA de las dinámicas, registros de ejercicios y documentos realizados dentro del LTIE.

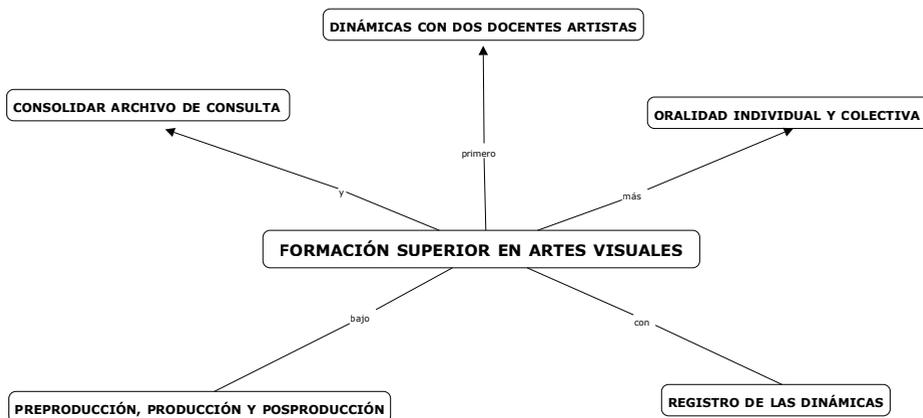


Fig. 59. Saúl Sandoval Villanueva, mapa conceptual basado en el proyecto para la Formación Superior en Artes Visuales, 2020.

Con tales fundamentos, la primera aportación metodológica de este proyecto en el curso fue un instrumento de investigación: La Bitácora de trabajo, que también serviría como una actividad didáctica. Paradójicamente, esa ambigüedad originó una de las preguntas con las que era sustancial ejercer parte sustancial de la propuesta: ¿Cómo convertir una actividad didáctica en un instrumento de investigación?

La respuesta se divide en varias partes, la primera reside en que el registro gráfico, sonoro y audiovisual convertirían las actividades didácticas de la bitácora en un instrumento de investigación en sí. Por lo tanto, la bitácora por sí misma no sería un instrumento didáctico, sino que además era necesario dotarlo de otros elementos instruccionales para que tuviera información útil, tanto para la investigación como para el beneficio de los estudiantes.

Por otro lado, la bitácora tendría la enmienda de usarse basada en tres puntos específicos y cada uno abordaba distintos momentos temporales que en consecuencia implicaba aspectos ideológicos de cada estudiante y que cada uno podía identificar desde su propia experiencia. Para tener un registro eficaz, este se constituyó en lo que sabían previamente de un tema o concepto sustancial del programa, lo que aprendían de este por medio de lo que transmitía el docente y para lo que les servirá para su producción en un futuro especulativo, estos tres aspectos se sintetizaron en: antes, ahora y después y se ligan inmediatamente a la noción de preproducción, producción y posproducción.

Una característica fundamental utilizada en esta investigación, que generó interés en la mayoría del grupo, fue la *oralidad* con la que los estudiantes compartían información de distinta índole, atendiendo inquietudes y reflexiones acerca de la certeza e incertidumbre, emoción e ideología, experiencia e ignorancia que se compartían plena, abierta, constante y permanentemente en cada sesión.

La oralidad, por tratarse de un medio económico en todos los sentidos y dado que la gran mayoría de estudiantes disponían con la capacidad de ejercerla casi en cualquier momento, fue un recurso que dio pauta para instaurar puntos de encuentro de los temas y dinámicas del LTIE. Así que

por consecuencia se empleó otra estrategia como recurso para registrar gran parte de esta participación oral: El registro audiovisual, que fungió como un instrumento de investigación más.<sup>156</sup>

Todos los instrumentos de registro funcionaron con la premisa siguiente:

- Primero, en cada sesión se realizó un diagnóstico basado en los intereses generales de los estudiantes, con respecto a la asignatura, para saber y determinar algunas de las dinámicas a emplear, por parte de los docentes, y luego cada estudiante abordó, desde su experiencia, un conocimiento amplio o breve, e incluso desconocido de cierto tema del programa. Este tratamiento fue de utilidad para abordar con mayor precisión cada punto.

- En segundo lugar, la oralidad funcionó para articular los argumentos y socializarlos de forma abierta. Afortunadamente, las disertaciones obtenidas pasaron del plano del registro individual a otro más colectivo al generar aportaciones puntuales en formatos de discusiones y reflexiones grupales.

Después, el docente en turno hizo un desarrollo del tema relacionado a lo escultórico con mayor énfasis y presentó algunos ejemplos de

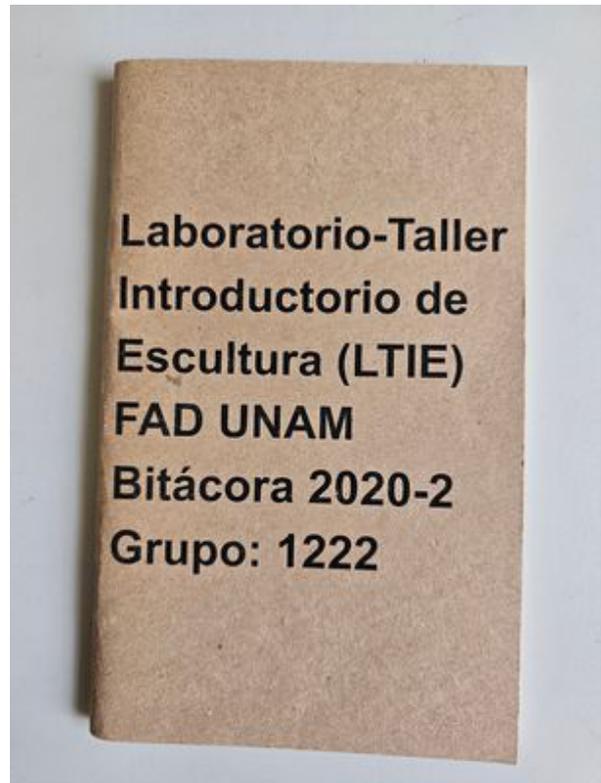
---

<sup>156</sup> La oralidad y los medios audiovisuales se plantearon como un soporte económico y vital en la práctica docente justo como lo mencionaba Paulo Freire, ver capítulo 2.3.

los mejores exponentes de la disciplina, para demostrar la relevancia de la cuestión en la asignatura. Esta acción amplió aún más el espectro de información que los estudiantes tenían de los apartados para introducirlos en los ejercicios siguientes y sobre todo en sus posibles intereses.

La combinación de la información previa y de la que recién adquirirían eran tomadas en cuenta para generar una actividad sumativa y consistió en generar una especulación con ejercicios hipotéticos que se proyectaban de manera gráfica en las bitácoras. Es decir, cada estudiante realizó construcciones mentales debido a que de manera natural sus necesidades les exigieron aprender a construir nuevas ideas o conceptos, basándose en los conocimientos previos y actuales.

*Fig. 60. Saúl Sandoval Villanueva, portada de bitácora del proyecto piloto, 2020.*



Con la información y experiencia previa se generó un planteamiento bien interesante en la comprensión que cada estudiante interpretó de cada tema y después acarrió tal información hacia sus intereses basados en atender problemáticas de su entorno inmediato o proponer algunas soluciones a problemas sociales por medio de la práctica escultórica.

Por lo tanto, desde un planteamiento docente, en el proyecto la oralidad y el audiovisual estuvieron contemplados desde una forma de evidencia más eficaz, que pertenecía al registro y la documentación visual, y curiosamente se desvinculó a esta de todo tipo de utilidad por parte de los estudiantes ya sea con planteamientos o fines artísticos.

*Fig. 61. Saúl Sandoval Villanueva, registro de sesión presencial y el uso de bitácora, 2020.*



Es posible que tal comportamiento se originó porque el video serviría para atestiguar algunos de los aspectos más relevantes del curso, por lo que en principio se planteó utilizarlo de manera intermitente durante el semestre, debido a que la función de documentar estaría a cargo de un operador presencial que simultáneamente también sería uno de los docentes. Esto supondría despersonalizar la posibilidad de apropiación de ese material por parte de los estudiantes, que al inicio del curso visualizaron como un material neutral, en consecuencia, para la clase en general, tal material carecía de pretensiones artísticas.

Sin embargo, la propuesta original de videograbación se modificó forzosamente por la situación de la emergencia sanitaria del COVID-19. Incluso el curso del proyecto cambió radicalmente porque formó parte de un problema inevitable que afectó globalmente a la humanidad. Las dinámicas sociales y educativas tuvieron que modificar muchas de sus prácticas que hasta antes del problema estaban bien ancladas en sus formatos presenciales.

Entonces se abrió paso a soluciones emergentes que no eran del todo innovadoras, como en el caso de la diversidad de plataformas digitales, que ya existían con muchas variantes, que eran poco utilizadas; se tuvo que aprender a manejar su funcionamiento técnico, pero sobre todo comprender su utilidad sobre la marcha en un contexto académico, para construir estrategias que iban de la enseñanza-aprendizaje curricular hasta la creación de instrumentos de evaluación.

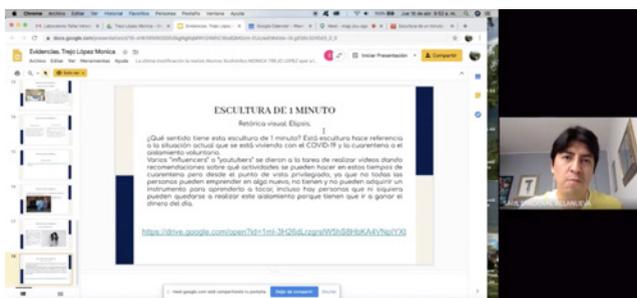
Todo el sistema educativo mundial dio un giro inesperado cuando se trasladó por completo a una versión virtual debido a la pandemia y todos los formatos presenciales tuvieron que adecuarse a la educación a distancia y completamente virtual; con una diversidad de estrategias para los objetivos de cada asignatura o disciplina de todos los grados académicos imaginables y en tal caso el Laboratorio Taller Introductorio de Escultura no fue la excepción.

Entonces el proyecto de la propuesta de metodología para la formación superior en artes visuales tuvo que adaptarse a las necesidades emergentes, así que el programa y sus temas se vieron afectados en el primer tercio del semestre. Afortunadamente, el curso no comenzó de la nada, porque ya existía familiaridad con las plataformas digitales y algunos de los argumentos iniciales estaban contemplados por el Mtro. Granados para desarrollarse a distancia, tal como se documenta en videograbación en una de las sesiones presenciales antes de la pandemia.

Fig. 62. Saúl Sandoval Villanueva, registro de sesiones virtuales del proyecto piloto, 2020.



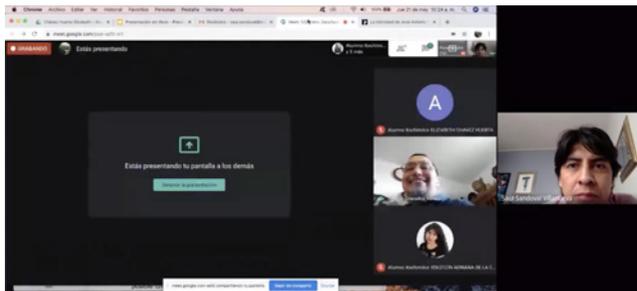
Fig. 63. Saúl Sandoval Villanueva, registro de sesiones virtuales del proyecto piloto, 2020.



Fue sorprendente que al trasladar las dinámicas hacia el entorno de la educación a distancia, digital y virtual se encontraran ventajas; la más importante de ellas fue que las sesiones se podían grabar por completo porque no era necesario utilizar elementos distractores como el uso de videocámaras con encuadres que pudieran incomodar a cada estudiante y posiblemente condicionar su desenvolvimiento o posturas ideológicas a la hora de participar en clase.

Otra ventaja fue que se pudo archivar casi el cien por ciento del curso con todo y los sucesos que pasaron durante el resto de las sesiones del semestre. El material que se obtuvo se pudo compartir casi de inmediato con el grupo en la plataforma del aula virtual con la que contaba el LTIE, aspecto que eran más complicados hacer de manera presencial.

Fig. 64. Saúl Sandoval Villanueva, registro de sesiones virtuales del proyecto piloto, 2020.



Con esta situación se tuvo la oportunidad de usar recursos y plataformas digitales para tener un mayor alcance a la hora de generar ejercicios en donde la producción física de ejercicios pasaba a un plano secundario. En su lugar, la generación de estos se realizó partir de hipótesis, imaginación e incluso fantasía, fueron una salida eficaz, económica y ecológica.

Por lo tanto, la reflexión sobre deshabilitar temporalmente el uso de herramientas y materiales tóxicos no perecederos para la disciplina escultórica, fueron muy bien aceptadas por el grupo y se tuvo una perspectiva distinta a preproducción, producción y posproducción de "obra" con resultados proyectados virtualmente. Esta aceptación tuvo que ver principalmente porque los estudiantes carecen de un espacio específicamente destinado a sus prácticas escultóricas en sus sitios de residencia. Entonces, se pudo prescindir de una *tecnología tangible*, entendiendo a esta como un mecanismo exclusivo para la manipulación de materiales físicos.

Fig. 65. Saúl Sandoval Villanueva, registro de ejercicios realizados por estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.



Fig. 66. Saúl Sandoval Villanueva, registro de ejercicios realizados por estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.



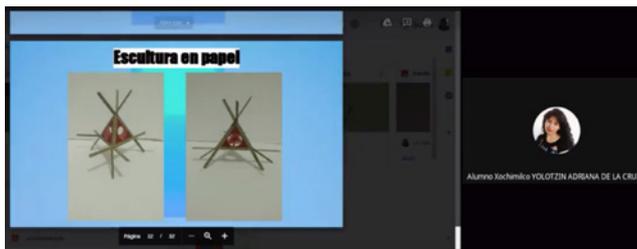
A medida que avanzó el curso, este fue tomado forma en su versión virtual y a distancia, por lo que en cada sesión posterior se aceptaron las dinámicas con bastante familiaridad; el acierto efectivo del uso de un aula virtual en reuniones de videoconferencia, sirvió para lograr propósitos que no se contemplaron al inicio de este proyecto. Uno de ellos fue advertir distintas y quizá nuevas facetas en los procesos formativos y maneras de producción de los estudiantes de artes visuales de segundo semestre.

Fig. 67. Saúl Sandoval Villanueva, registro de asistencia virtual, de docentes y estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.



Con la pandemia surgió un análisis extra de los planteamientos originales de una propuesta metodológica académica combinada con los temas escultóricos medulares del grupo, que rápidamente se desarrolló con mayor naturalidad; la confianza que se demostró en el curso tanto del docente a cargo del taller y estudiantes, más la incidencia participativa de un docente invitado fue de vital importancia para el desarrollo del proyecto a tal grado que también relucieron aspectos poco contemplados en el proyecto original como la afectividad y respeto en su arista más académica.

Fig. 68. Saúl Sandoval Villanueva, registro de ejercicios realizados por estudiante del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.



Con aspectos previos de una propuesta metodológica y los que se sumaron de manera inédita, la construcción-adaptación de las dinámicas de participación quedaron poco claras, quizá porque no se entendió que la realidad jugó un papel importante. Fue necesario usar términos coloquiales bien conocidos dentro del lenguaje escultórico, como Espacialidad, Forma y Materia, Tiempo y Movimiento. Estos hicieron que tal adaptación pudiera obedecer al proceso de construcción escultórico básico de quitar y poner material para la confección de una pieza equilibrada, lo cual resulto benéfico en general por tratarse de una práctica básica y económica en todos los sentidos.

Fig. 69. Saúl Sandoval Villanueva, registro de práctica docente en el LTIE, gpo. 1222, 2020.



Tal dinámica permitió que se tomaran en cuenta y simultáneamente se combinaran aspectos pedagógicos de dos teorías educativas que han estado presentes durante el desarrollo de este proyecto, una a cargo de Jean Piaget y la otra por parte de Paulo Freire. Para comprender con mayor énfasis el origen y desarrollo de la idea de reflexión crítica, que en esencia es el sustento de la presente propuesta metodológica docente, tal y como se muestra en el siguiente esquema:

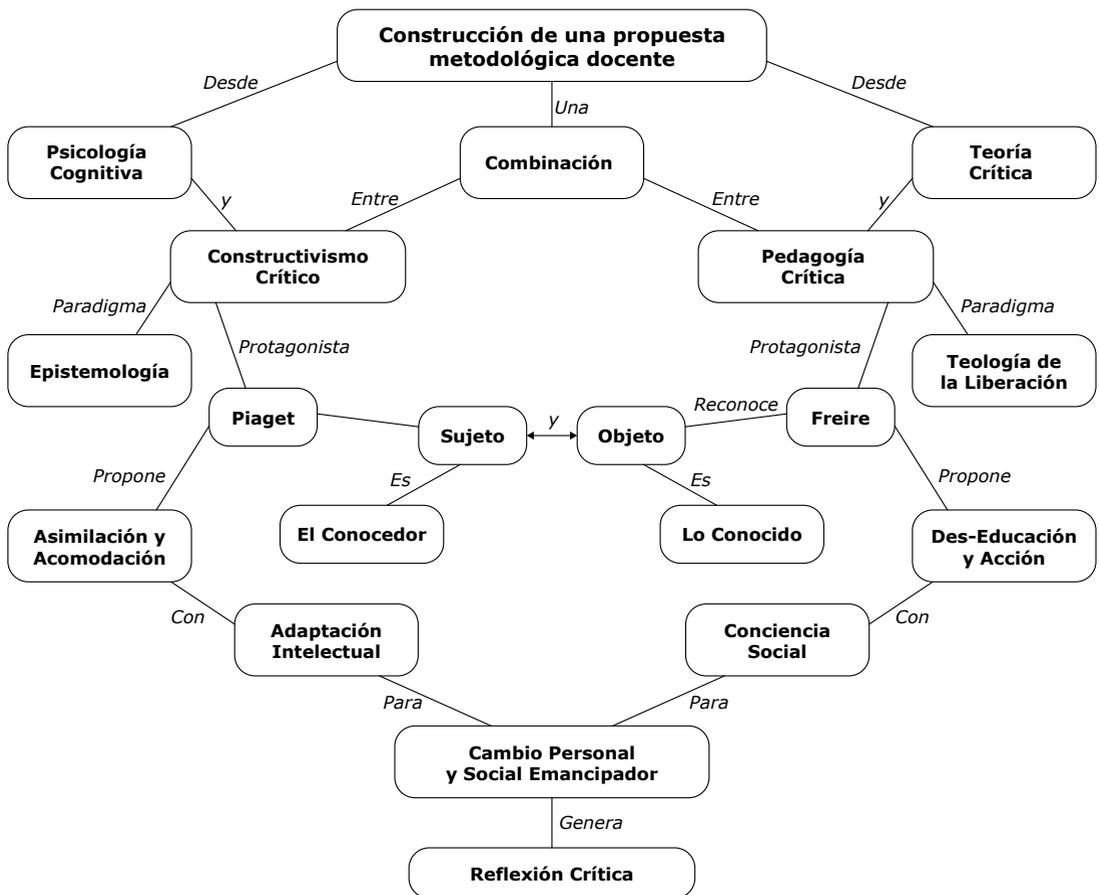


Fig. 70. Saúl Sandoval Villanueva, mapa conceptual de la construcción de una propuesta metodológica docente, basado en el proyecto para la formación superior en artes visuales, 2020.

La construcción de tal esquema se basa en que el docente en artes visuales es un proveedor de distintos recursos, ya sea en distintos usos materiales; formatos espaciales, conceptuales, sociales, étnicos, generacionales, etc. Aunado a propósitos claros para construir un público interesado en experiencias constituidas por referencias comunes, sensoriales o emotivas; individuales y colectivas para incluir a más comunidades, autoridades culturales y artistas que ocupan desde su cargo correspondiente las galerías, salas de museos, muros en las calles y pantallas de dispositivos.

Además, se puede identificar desde dónde se gestan ciertas expresiones y lo que quieren comunicar, al implicar una reflexión sobre la ubicación de la producción de las artes visuales y las condiciones en la que estas se gestan. Se puede observar que un trabajo idóneo para la docencia en artes visuales implica atender la pedagogía y las didácticas actuales para una formación artística superior bien fundamentada que por lo menos centre la atención en una dimensión reflexiva para identificar fundamentos epistemológicos, teóricos, conceptuales y experiencias de vida propia.

El esquema funciona en tanto que el docente actual de artes visuales necesita abandonar la práctica silvestre de la docencia a una práctica profesional; de una práctica basada en el sentido común, tradiciones, creencias y opiniones a una fundamentada en el conocimiento y la reflexión continua. Con esas modificaciones mínimas, los docentes en artes visuales actuales se encargarán de apoyar y orientar la formación de estudiantes con innumerables métodos, instrumentos y estrategias que transitan por diversas manifestaciones de cada artista en proceso, originadas como proyectos curriculares. El objetivo es que con esas bases compartidas por los docentes, cada artista elija, construya y consolide su futura manera de producción.

Este esquema también advierte que algunos procesos educativos que van de la iniciación básica hasta la superior, se basan en la repetición de ejercicios para la obtención de cierto aprendizaje; en ocasiones estos procesos incluyen a estudiantes que se encuentran interesados en una formación artística y recurren a la repetición mecánica fomentada por los docentes de las distintas disciplinas artísticas, para adquirir voluntaria o involuntariamente

habilidades prácticas, plásticas y técnicas incuestionables.

Bajo esos planteamientos, surgió la inquietud de crear una revisión sobre lo que los estudiantes en proceso formativo repiten ¿Cómo y por qué lo hacen? Los fundamentos pedagógicos que se han utilizado para la formación artística han sido objeto de verificación en los últimos años y también resulta un eje primordial de esta investigación.

Para los estudiantes fue necesario agregar en sus indagaciones ciertas referencias que la realidad les ha dotado de sus entornos culturales inmediatos, sumadas al interés de transitar en otras disciplinas e incluso atravesar otros campos del conocimiento desde una reflexión crítica, apoyada en el reconocimiento de temas particulares como fuente de investigación y de construcción de su producción artística.

Las reflexiones que se originaron en los ejercicios sobre sus procesos de formación para la investigación y la producción artística se formularon desde preguntas como: ¿Saber qué queremos producir? ¿Cómo poder saber lo que se quiere producir? O ¿Cómo investigar lo que se quiere producir? ¿Cómo aportar una metodología para la investigación y la producción en las artes visuales desde una perspectiva docente, profesional y actualizada, a partir del ejercicio de reflexión crítica aplicada en los propios intereses de los estudiantes?

*Fig. 71. Saúl Sandoval Villanueva, registro de ejercicios realizados por estudiante del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.*



También se compartió en las sesiones, que al pensar que se puede generar un pensamiento crítico que apoye a reflexionar y desarrollar habilidades en los intereses de los estudiantes. Específicamente en problemáticas particulares

provenientes de la experiencia que viven, en una realidad actualizada y que más adelante se convertirán en temas propios de investigación, relevantes en los ejes de producción de su proceso formativo.

Incluso fue necesario hacer una revisión de la producción en las artes visuales de los últimos años en México, y como se ha visto permeada por un proceso de transición que ha pasado por una gran variedad de manifestaciones en cuanto a los materiales y espacios se refiere; sumados a los intereses conceptuales e ideológicos que dan como resultado una producción que poco a poco ha insertado en esta una gran diversidad de medios, soportes, formatos y discursos por parte de sus autores.

*Fig. 72. Saúl Sandoval Villanueva, registro de práctica docente en el LTIE, gpo. 1222, 2020.*



Los estudiantes pudieron advertir como los artistas visuales mexicanos se han familiarizado con movimientos y tendencias que exigen una comprensión del mundo que los rodea. Los planteamientos de muchas de las obras producidas por los artistas visuales de finales del siglo pasado e inicios de este, fue gracias a la influencia de movimientos y corrientes de un contexto enmarcado por la globalización, más que por procesos genuinos de investigación que carecen de sellos personales gestados en su etapa formativa.

La validación de la propuesta también tuvo acciones y reacciones inmediatas porque cada estudiante tuvo la posibilidad de participar primero de manera íntima en los escrutinios de sus propias ideas a través de fundamentos escultóricos, impulsadas por la bitácora de trabajo para luego interactuar

grupalmente con las demás. La bitácora se convirtió en un instrumento de registro permanente, dinámico y económico que simultáneamente articuló un mecanismo intermedio entre la idea, su representación gráfica, virtual, escénica e incluso material.

Fig. 73. Saúl Sandoval Villanueva, registro de proyección, reflexión y planteamiento de ejercicios realizados por estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

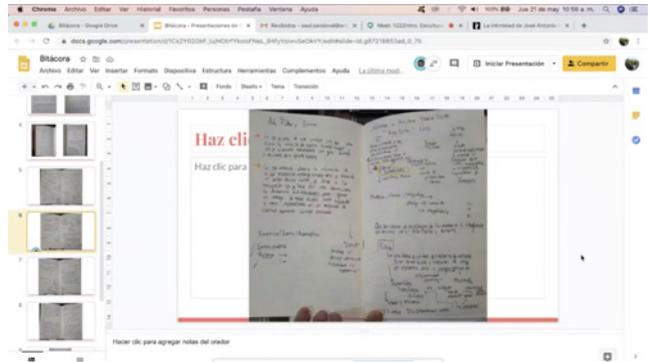


Fig. 74. Saúl Sandoval Villanueva, registro de proyección, reflexión y planteamiento de ejercicios realizados por estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

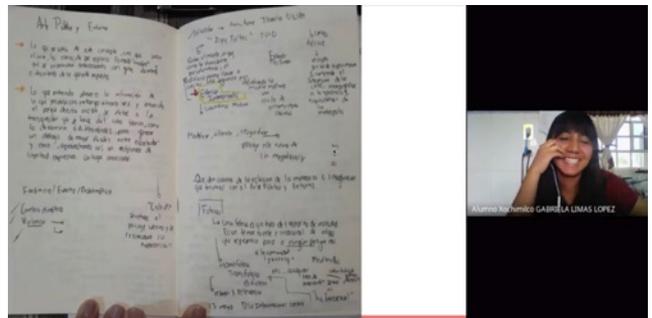
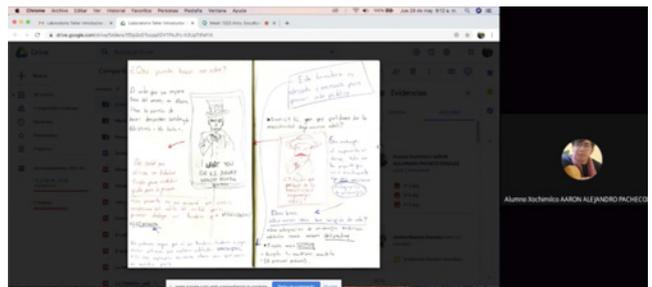
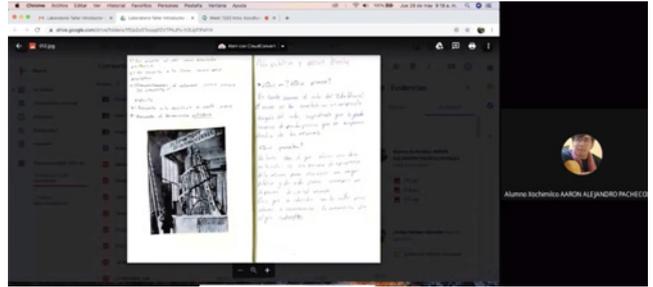


Fig. 75. Saúl Sandoval Villanueva, registro de proyección, reflexión y planteamiento de ejercicios realizados por estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.



*Fig. 76. Saúl Sandoval Villanueva, registro de proyección, reflexión y planteamiento de ejercicios realizados por estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.*



Durante el 12 y 19 de marzo de 2020 se documentaron dos sesiones presenciales de manera intermitente, el resto fue por la plataforma Meet de Google hasta el 18 de junio. En ese lapso se pudieron revisar todos los temas del curso, incluyendo la generación de ejercicios para afianzar los conocimientos y experiencias de los estudiantes, acerca de los conceptos esenciales de la disciplina escultórica como Espacio y Materia fueron elementos importantes para discutir sobre prácticas artísticas plásticas y escénicas que implican el espacio público actual.

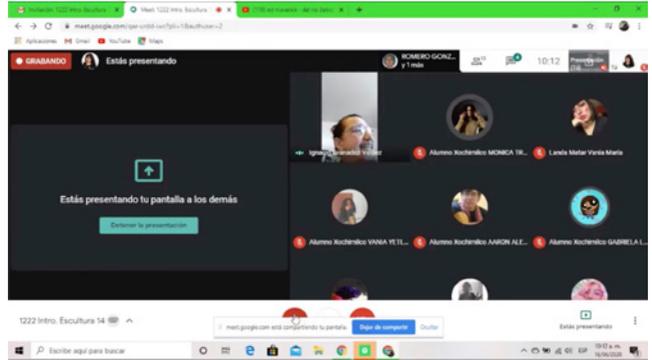
*Fig. 77. Saúl Sandoval Villanueva, registro de asistencia presencial de docentes y estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.*



*Fig. 78. Saúl Sandoval Villanueva, registro de asistencia presencial de docentes y estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.*



Fig. 79. Saúl Sandoval Villanueva, registro de asistencia virtual de docentes y estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.



Para constatar el registro y la validación de este proyecto con las propuestas que se aplicaron durante todo el semestre fue necesario hacer una edición en video con algunos aspectos más relevantes de las sesiones en el curso del LTIE. Este material (disponible en el siguiente enlace y código QR) representa en parte un resumen audiovisual de la investigación, aunque el total de sus argumentos se realiza a lo largo de todo este documento.

<https://youtu.be/dVxVMv1I4rw>



También fue de vital relevancia compartir que la investigación y la producción de las artes visuales desde la perspectiva estética de la pedagogía crítica tendrá la capacidad de incurrir en los espacios donde la autorreflexión constante y permanente acceda de manera puntual a la identificación de problemáticas reales e inmediatas. Incluso donde la investigación sea genuina con relación a quien determina la producción artística, pare

que este sea cada vez más crítica desde los intereses planteados de los estudiantes de artes visuales.

Fig. 80. Saúl Sandoval Villanueva, registro de ejercicios realizados por estudiante del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.



Una de las últimas acciones para validar este proyecto fue realizar un cuestionario a los estudiantes en el que se les preguntaba de manera incidente, puntual y despersonalizada, sobre aspectos para mejorar la clase, enriquecer los contenidos, el desempeño de los docentes e incluso de ellos mismos en el curso. Sin embargo, se dejaron de lado aspectos fundamentales de un curso como la evaluación, por citar un ejemplo. Honestamente, a la distancia, tal cuestionario tuvo una directriz bien marcada hacia los intereses de los docentes, en este caso del docente invitado; la falta de planeación fue la causa que determinó una carencia vital que pudo tener mayores alcances si los estudiantes se hubieran involucrado en este ejercicio.

Fig. 81. Saúl Sandoval Villanueva, registro de cuestionario final aplicado a estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Cuestionario Laboratorio Taller Introductorio de Escultura (LTIE) Gpo. 1222 semestre 2020-2

Evaluación y autoevaluación del curso

Dirección de correo electrónico \*

¿La presencia de un docente invitado durante todo el semestre para el LTIE fue?

- Bueno  
 Regular  
 Mala

¿El docente invitado acompañó al docente titular para generar un diálogo entre ellos y enriquecer las sesiones?

- Sí  
 No  
 No lo sé

¿Preferirías la presencia de dos docentes para impartir la asignatura de otro taller? ¿A cuál? Por favor argumenta tu respuesta.

Si pudieses elegir ¿Qué tiempo consideras adecuado para solicitar la presencia de un docente invitado durante el semestre?

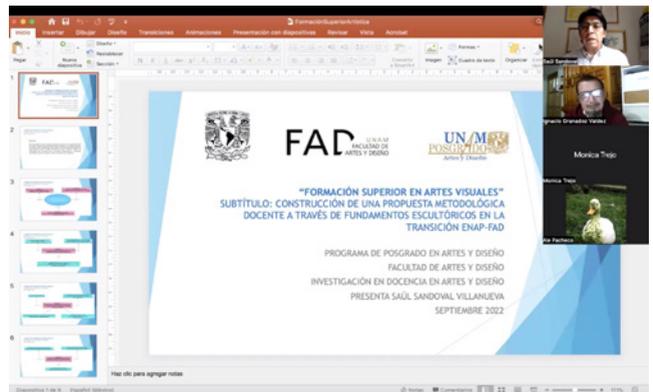
- Todo el semestre  
 La mitad del semestre  
 Un mes del semestre  
 Una semana  
 Otros:

¿Crees que los docentes se adaptaron con dinámicas acortadas a las sesiones a distancia y a las

Finalmente, el sábado 03 de septiembre de 2022 se convocó para tener una reunión en videollamada a los entonces estudiantes del grupo 1222 del LTIE 2020-2 que formó parte de este proyecto piloto. En esa charla se propusieron los siguientes puntos:

- Presentación con la síntesis del avance de este proyecto.
- Desglose de las 5 propuestas de la investigación.
- Avances del video del curso de LTIE en el que estuvieron presentes.
- Compartir la importancia de esta y en general alguna investigación, tanto como estudiantes y docentes, y
- Conocer sus comentarios acerca del proyecto, sus procesos hasta ahora y su perspectiva en general de lo que implica la investigación en las artes visuales.

*Fig. 82. Saúl Sandoval Villanueva, registro de asistencia virtual de docentes y estudiantes del LTIE, gpo. 1222, a la última sesión del proyecto piloto, 2022.*



Para esa fecha los estudiantes se encontraban a inicios del séptimo semestre de la Licenciatura en Artes Visuales. Acudieron solo cuatro personas, de las cuales un par comentó que usaron la bitácora de manera breve para continuar con su proceso formativo en la licenciatura. También comentaron acerca de la deserción de la licenciatura de compañeros y otros temas que se grabaron totalmente en la última videollamada de este proyecto de una propuesta metodológica docente.

# Conclusiones

La producción de las artes visuales responde esencialmente a la necesidad de manifestaciones creativas y expresivas que corresponden al entorno, realidad y cultura de los artistas que las producen. Junto con esas propiedades intangibles, la gran mayoría de esas manifestaciones, tienen su origen principalmente en las aplicaciones de infinidad de variantes materiales, plásticas y espaciales.

La mayoría de artistas visuales con cierta trayectoria desarrollan sus temáticas e intereses particulares, con mayor énfasis en su etapa de estudiantes en universidades, estudios superiores o instancias equivalentes a las que acudieron para su formación artística, en donde se les transmiten algunas prácticas y saberes teóricos que consolidan su producción.

También es en las universidades o equivalentes artísticos a nivel superior donde se da el preámbulo de las prácticas artísticas que más adelante se moverán en distintos ámbitos expositivos. En tales espacios de exhibición, radica la eficacia latente de acercar al público cautivo interesado en estas manifestaciones y a los artistas visuales que las producen, sobre todo para fortalecer la escasa conexión que hasta ahora experimenta este público, que suele ser una gran mayoría en contraste con los sectores especializados o simplemente más informados.

Bajo ese entendido podría resultar una falla para la producción artística global, no advertir la exagerada formación de estudiantes de artes visuales centrada en el dominio de una producción que solo atiende resultados y prácticas bien verificadas. El prestigio de las instituciones a nivel superior depende del enfoque en el perfil de egreso que ofrece a la población

más significativa: los estudiantes; y dejan de lado otra población de vital importancia: los docentes.

Por tal motivo, la docencia ha sido una zona ciega para tales instituciones formativas; de hecho, se ha hablado muy poco de la amplitud de oportunidades de la docencia en cuanto a las intenciones, discursos formales y actualizaciones que este sector tiene a la hora de ser parte esencial en la etapa formativa de los futuros artistas visuales, a sabiendas de que los estudiantes en general, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos previos y actuales.

En los ámbitos educativos se habla mucho sobre estrategias de instrucción basadas en proyectos que se fincan en la ponderación constructivista, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores como Vygotsky, Bruner o Dewey y, sin embargo, ni una de esas estrategias figura como un planteamiento serio para aplicar en los entornos para la Formación Superior en Artes Visuales.

A pesar de que el constructivismo tiene asociaciones etimológicas que van de la mano con las disciplinas artísticas, este no ha podido trascender una retórica eufemística de las autoridades académicas en general, respecto a la enseñanza de las prácticas tradicionales de las artes plásticas y visuales como una eterna iniciación y experimentación sin aplicaciones artísticamente concretas y reales.

Se sigue viendo al aprendizaje de las artes visuales con propósitos de resultados impersonales y socialmente vagos, debido a que las construcciones mentales de quienes las enseñan no visualizan sus objetivos para incidir dentro de las entidades culturales, públicas o institucionales locales o mundiales, con todo y que el nivel académico de la comunidad de la FAD se encuentra actualmente cobijado del rigor intelectual y académico de grados de alto nivel de maestrías, doctorados y posdoctorados.

Actualmente, con todo lo que implica atender necesidades para la formación artística a nivel superior, es necesario revisar y transitar desde la docencia otras perspectivas de diversos campos disciplinares, entre

ellos la pedagogía y la variedad de estrategias educativas actuales que junto con planteamientos didácticos claros pueden mejorar aspectos complementarios.

Hace relativamente poco tiempo la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP, ahora Facultad de Artes y Diseño FAD) una de las escuelas de mayor tradición en el país, todavía utilizaba modelos educativos para la formación de artistas plásticos reducida preponderantemente a producciones pictóricas, tal como sucedía con las corrientes artísticas de las vanguardias modernas de inicios del siglo pasado.

En la ENAP, las artes visuales estaban sujetas a la inercia que se daba por entendido entre la práctica artística y el artista, sin exponer abiertamente cuál era el significado y el papel de cada uno. El distanciamiento entre las asignaturas de corte teórico y los talleres prácticos era evidente: en los talleres de producción, el maestro carecía de dinámicas y objetivos teóricos claros que ofrecieran utilidad para la investigación temática y por ende la futura producción de los estudiantes.

En ocasiones, cuando esto llegaba a suceder, el encargado del taller recurría a todos los medios necesarios para asignar conocimientos suficientes y dotar de información para constituir a los alumnos como artistas; indistintamente los colmaba de información de movimientos artísticos modernistas sin un análisis previo y sin saber a veces que en sus conceptos más básicos, algunos movimientos o corrientes artísticas eran diametralmente opuestas entre sí.

En los discursos sobre la producción de las artes visuales en la Facultad de Artes y Diseño FAD se ha adherido la palabra investigación, desplazando el discurso sobre los procesos creativos que durante mucho tiempo formó parte del lenguaje innovador de las artes visuales, por lo menos en sus etapas formativas. Ese cambio sutil se vislumbra como una inercia eufemística de la transformación de la ENAP a FAD.

Se debe entender que la docencia es una fuerza de acción que ejerce una gran influencia en la etapa formativa de los estudiantes, por lo tanto, es sustantivo atenderla para mejorar la relación Docente-Estudiante como

punto de partida útil para la gestación, investigación y producción de futuras y diversas manifestaciones de los artistas visuales.

En la inmensa tarea docente es imperativo orientar a estudiantes en proceso de su formación desde la autocrítica, que apoye a vislumbrar factores que fomentan reflexiones sociales e intelectuales autorreferenciales, al mismo tiempo de atender prioritariamente las necesidades de sus diversas manifestaciones artísticas. Abundar en ejercicios repetitivos de manera permanente solo para desarrollar habilidades y destrezas manuales, con referencias desgastadas en ciertas expresiones disciplinares de las artes visuales, alejan a los estudiantes de observaciones, experiencias y procesos de sus propios contextos que los constituyen personas y artistas.

El propósito principal de este documento de investigación es reflexionar desde un ejercicio crítico la figura del docente en una entidad específica en proceso de transición ENAP - FAD, acomodando argumentos con propuestas y acciones que apoyen a comprender que la práctica docente también ha cambiado, principalmente desde la aclaración y distinción pertinente de la Formación Superior en Artes Visuales y su contraste con el término Educación Artística; esta es la aportación sustancial constituyente que propone y apuntala esta investigación.

Junto a la precisión anterior, se encuentra la construcción de una propuesta metodológica docente a través de fundamentos escultóricos que en principio se asocian a los fundamentos de un proceso artístico, relacionados directamente con cada una de sus fases de producción escultórica que metafóricamente resulta una analogía con los procesos orgánicos de la formación artística superior.

Tal propuesta metodológica consiste en la aplicación de acciones concretas impartidas por dos docentes que, desde sus diversos enfoques, enriquecieron las dinámicas del grupo, al reforzar la disciplina del registro y el archivo como un elemento fundamental para el desarrollo y cuidado de los procesos en formación artística, tales elementos funcionaron desde y dentro del instrumento de bitácora, que sumada a los registros audiovisuales se convirtieron en parte de un dispositivo de registro personal y grupal, con

dimensiones de un archivo de acervo histórico.

El interés de esta investigación también implica un carácter holístico desde el primer capítulo, con las revisiones históricas de políticas educativas como respuesta a la realidad local y global, que de alguna forma se relacionan con el origen de las producciones artísticas de cada época, pasando por las revisiones puntuales de docentes artistas del capítulo dos que en conjunto dieron origen a los fundamentos de este proyecto.

Los fundamentos quedaron insertos dentro de un proyecto piloto que, además de proponer, fue puntual con su aportación del curso con dos docentes, además de convertir una actividad didáctica en un instrumento de investigación que sirvió de anclaje para alojar un registro testimonial con carácter de archivo personal y colectivo para las futuras consultas de productores e investigadores en el campo de las artes visuales, dando como resultado un registro testimonial, autodidacta con un estrecho acercamiento de iniciación con los verdaderos intereses de los estudiantes y su producción, pero sobre todo con su formación artística.

Concluyo que esta investigación deja abierta la posibilidad de crear un acercamiento más colaborativo entre docente y estudiante, para diluir la frontera histórica entre estos, para hacer más efectivos los vínculos formativos desde la autocrítica y reflexión, basada en los intereses temáticos de los estudiantes, para que construyan sus herramientas, sus estructuras futuras de investigación y producción con la finalidad de dirigirse y tomar en cuenta al público que más adelante consumirá sus propuestas.

Finalmente, una producción artística desde imaginarios fijos bien establecidos, soportados y verificados solo por planteamientos técnicos/teóricos clásicos, modernistas del siglo pasado, bajo una experimentación muy comprobada, implica soslayar un panorama amplio de lo que sucede en la realidad de quien la produce. Un docente que contemple esas, otras limitaciones y las trascienda, permite la entrada de diversas manifestaciones humanas y artísticas con procedencia de necesidades genuinas, que abran aún más el campo de oportunidades con el discurso de las manifestaciones artísticas visuales actuales.

# Fuentes de consulta

## Bibliografía

Abbott, Berenice, en Eugène Atget 1929, Beaumont Newhall, Photography: Essays & Images, Illustrated Readings in the History of Photography, New York, The Museum of Modern Art, 1980.

Acaso, María, La educación artística no son manualidades, Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y de la cultura visual, Madrid, España, Editorial Los libros de la catarata, 2010.

Arvizu A., Juan, Reconoce Zedillo la victoria de Fox, El Universal, lunes 03 de julio de 2000.

Borjas B., Adriana, La campaña presidencial de Vicente Fox y el modelo propagandista de comunicación política, América Latina Hoy, Número 33, Universidad de Salamanca, España, abril, 2000.

Burman, Jeremy T., The Genetic Epistemology of Jean Piaget, Oxford Research Encyclopedia of the History of Modern Psychology (The Oxford Research Encyclopedia of Psychology), Oxford University Press, 2021.

Burset, Silvia, La didáctica de las artes plásticas: entre lo visual, lo visible y lo invisible, Revista Didacticae, Universitat de Barcelona, España, 2017.

Burton R., Clark, En las universidades modernas: espacios de

investigación y docencia, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 1997.

Camnitzer, Luis y Rachel Weiss, et al., Por América, La obra de Juan Francisco Elso, México, D.F., IIE, UNAM, 2000.

\_\_\_\_\_ Didáctica de la liberación, Arte conceptualista latinoamericano, Murcia, España, CENDEAC, 2009.

Carrión P., Ady, De la idea al misterio: Gilberto Aceves Navarro en la Escuela Nacional de Artes Plásticas / Tesis que para obtener el grado de Maestro en Historia del Arte; Asesor Renato González Mello, Teresa del Conde y Rita Eder, UNAM 2007.

Cercós i Raichs, Raquel, El pensamiento estético-pedagógico de Joseph Beuys: entre la memoria y la performance, Historia y Memoria de la Educación, Número 5, España, 2017.

Cordera, Rolando y Leonardo Lomelí, México: el Programa Nacional de Solidaridad, PRONASOL, La pobreza rural en América Latina: lecciones para una reorientación de las políticas. CEPAL/FAO/RIMISP, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 2003.

Debroise, Olivier y Cuauhtémoc Medina, La era de la discrepancia, arte y cultura visual en México 1968-1997, México, Editorial Teratoma- MUCA CAMPUS, 2007.

Diario Oficial de la Federación, Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, III. Educación Media Superior y Superior, México, lunes 19 de febrero de 1996.

Diario oficial de la Federación, México, lunes 29 de enero de 1990.

Diario Oficial de la Federación, Origen y decreto del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, FONCA, miércoles 7 de diciembre de 1988.

Dirección General de Bibliotecas del Consejo Nacional para la Cultura

y las Artes (CONACULTA). El bibliotecario, Año 5, Número 60, junio de 2006.

El acuerdo secreto del Fobaproa, la redacción, Proceso, Economía, 27 de marzo de 2005.

Espinosa, César y Araceli Zúñiga, La Perra Brava, arte, crisis y políticas culturales, México, D.F., DGSA-STUNAM, 2002.

Foster, Hal, Rosalind Krauss, et al., Arte desde 1900, Madrid, España, Ediciones Akal, 2006.

Gaceta CCH, No. 1564, UNAM, 17 de febrero de 2020.

González Casanova, José Miguel, Ocupaciones eventuales: seminario de medios múltiples, México, UNAM-FAD, 2018.

Gordon R., Sara, La Política Social y El Programa Nacional De Solidaridad, Revista Mexicana De Sociología 55, Número 2, 1993.

Harvey, David, Espacios de Esperanza, Madrid, España, Editorial Akal, 2000.

Henaro, Sol, et al., Melquíades Herrera, México, Editorial Alias, 2014.

Hernández H., Fernando, La investigación basada en las artes, Propuestas para repensar la investigación en educación, Revista Educatio Siglo XXI, Número 26, Universidad de Barcelona, España, 2008.

Hernández M., Abelardo, "Orígenes y antecedentes del EZLN", Espacios Públicos, Vol. 10, Número 19, Universidad Autónoma del Estado de México, 2007.

Hernández, Edgar Alejandro e Inbal Miller et al., Sin límites. Arte contemporáneo en la Ciudad de México, 2000-2010, Promotora

Cultural Cubo Blanco + RM, 2013.

\_\_\_\_\_ Te toca, Vicente, Reforma, México DF, 09 de febrero de 2005.

Jauregui Gabriela, No-Grupo desestabiliza el mundo del arte Prim, Reseñas de EE. UU., Frieze, Número 137, marzo 2011.

Killmann, Marcia Elena, El teatro de intertexto político : de Bertolt Brecht a Augusto Boal, Mauricio Kartun y Los Calandracas, Tesis doctoral, Argentina, Universidad del Sur, 2017.

Martínez, Felipe, Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001, Reformas educativas: mitos y realidades, Revista Iberoamericana de Educación, Número 27, año 3. La política de modernización educativa, 1989-2000, Madrid, España, 2001.

McLaren, Peter y Joe L. Kincheloe, Pedagogía Crítica, de qué hablamos, dónde estamos, Barcelona, España, Editorial GRÁO, 2008.

Medina, Cuauhtémoc, Prototipos y últimos modelos, Blossfeldt y Fontcuberta, Revista Luna Córnea, Número 5, Naturaleza Quieta, 1994.

Merino, Julio Cesar Merino y Zavala Viridiana, Esplendores de treinta siglos: la exposición que presentó a México con Estados Unidos, Nexos, Diciembre de 2017.

Ocampo L., Javier, José Vasconcelos y la educación mexicana, Historia de la Educación Latinoamericana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Vol. 7, 2005.

Freire, Paulo, Pedagogía de los sueños posibles, por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia, Ciudad de México, México, Editorial Siglo XXI, 2016.

\_\_\_\_\_ Pedagogía del oprimido, 4ª Edición, Buenos Aires, Argentina, Editorial Siglo XXI, 2015.

Peyronie, Henry, Célestin Freinet: pedagogía y emancipación, México, Editorial Siglo XXI, 2001.

Piaget, Jean. Introducción a la epistemología genética, Tomo 3 el pensamiento biológico, psicológico y sociológico, Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós, 1975.

Piñero, Gabriela A., Discursos críticos sobre el arte desde América Latina. Arte, crítica y teoría en la práctica artística de Luis Camnitzer, De Raíz Diversa vol. 2, núm. 4, julio-diciembre, CLACSO, CDMX, 2015.

Rasi, Humberto M., La didáctica de Jesús, Apuntes Universitarios, Revista de Investigación, núm. 1, Universidad Peruana, Unión San Martín, Perú, enero-junio, 2013.

Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria, Legislación Universitaria de la UNAM, 11a Edición, D.F. México, UNAM 2014.

Rodríguez-Araujo, Octavio, Neoliberalismo, crisis y universidades en México, Nueva Sociedad No.107 Mayo- Junio, 1990.

Rosa E. Vargas. Salinas prometió un México de Primer Mundo con el acuerdo: La prosperidad que se ofreció con el TLCAN nunca llegó, La Jornada, 20 de enero de 2003.

Samaniego, Fernando, El arte mexicano reparte energía por Madrid, EL PAÍS, Cultura, 08 de febrero de 2005, Madrid.

Sánchez H., Sandra Elena, El proyecto educativo y el proyecto económico en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari 1988-1994, El programa de modernización educativa y el plan nacional de desarrollo, CESU-UNAM, México.

Schön, Donald, La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales, Barcelona, Editorial Paidós, 1987.

Torres, Dolores, Esplendor de 30 Siglos, Esplendor, 07 de Febrero de 1991.

Tous Olagorta, Francisco Javier, La enseñanza de la escultura en las artes visuales Historia y análisis de los planes de estudio y programas vigentes en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, México, Distrito Federal, Universidad Politécnica de Valencia, México, Agosto 2011.

UNAM, La artista Teresa Margolles, entre el narcotráfico y la injusticia social, Fundación UNAM, México, 2019.

Zamitz Gamboa, Héctor, Reformas estructurales, reforma del Estado y democratización en México (1982-2009), Estudios Políticos, Número 20 Mayo/ Agosto, México, 2010.

Zapata, Óscar A., Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socio educativas, Pax México, México, 2005.

## **Fuentes electrónicas**

<https://www.dof.gob.mx/copias.php?acc=ajaxPaginas&paginas=todas&seccion=UNICA&edicion=199819&ed=MATUTINO&fecha=29/01/1990>

<https://laliteradice.com/2022/02/04/el-branding-de-los-diferentes-gobiernos-de-mexico/>

<https://quintafuerzamx.s3.us-east-2.amazonaws.com/Leopard/uploads/2017/07/timbres.pngv>

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6553/S037467\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6553/S037467_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

<https://www.jornada.com.mx/2003/01/20/014n1pol.php?origen=politica.html>

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=206408&pagina=11&seccion=0](https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=206408&pagina=11&seccion=0)

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-22395>

URL: <https://cultura.nexos.com.mx/?p=14393>

<https://www.cultura.gob.mx/fundacion.html>

<https://dgapa.unam.mx/index.php/semblanzas-anio-pun-2015/semblanzas-2011-pun-2015/488-2011c17-de-santiago-silva-jose>

<https://dgapa.unam.mx/index.php/semblanzas-anio-pun-2015/2016/738-2016a12-chavez-silva-eduardo-antonio>

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16162010000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162010000200003)

<http://www.redalyc.org/pdf/676/67601915.pdf>

<https://www.jornada.com.mx/2009/07/24/opinion/018a2pol>

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie27a02.htm#:~:text=En%20el%20sexenio%20de%20Salinas,3%C2%B7%20de%20la%20Constituci%C3%B3n>

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178392672.pdf>

[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996#gsc.tab=0)

<https://gustavoartigas.com/ga/obras/destruccion-taller-de/>

Revisión de las prácticas artísticas de Ciudad de México en los 90, que comparte un resumen de Strange Currencies: Art & Action in Mexico City, 1990-2000

<https://www.arteinformado.com/magazine/n/revision-de-las-practicas-artisticas-de-ciudad-de-mexico-en-los-90-4853>

<https://www.arteinformado.com/agenda/f/strange-currencies-art-action-in-mexico-city-1990-200-112022>

La Quiñonera, un revolucionario espacio artístico con tres décadas de historia, artículo consultado el 01 de agosto de 2023 en el siguiente enlace:

<https://masdemx.com/2019/12/quinonera-arte-cdmx-historia-espacios-alternativos/>

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=209045&pagina=88&seccion=1](https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=209045&pagina=88&seccion=1)

[https://static.nuso.org/media/articles/downloads/1881\\_1.pdf](https://static.nuso.org/media/articles/downloads/1881_1.pdf)

El otro CCH": a 50 años del Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan. artículo consultado el 01 de agosto de 2023 en el siguiente enlace:

<https://www.laizquierdadiario.mx/El-otro-CCH-a-50-anos-del-Colegio-de-Ciencias-y-Humanidades-Naucalpan>

“En defensa del colegio”, artículo consultado el 01 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: <https://gaceta.cch.unam.mx/es/en-defensa-del-colegio>

Pablo González Casanova, “El conflicto de la UNAM: una historia inconclusa”, clacso, osal, junio 2000, pp. 38, artículo consultado el 01 de

agosto de 2023 en el siguiente enlace:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal1/mexico.pdf>

<https://www.proceso.com.mx/nacional/2005/3/27/el-acuerdo-secreto-del-fobaproa-21897.html>

Yolanda de Garay, Historia de un Movimiento Estudiantil 1999-2001, UNAM, Capítulo XV, "Ocupación por la Policía Federal Preventiva (PFP) de Ciudad Universitaria". Consultado el 23 de Febrero de 2020, Disponible en el siguiente enlace:

<http://www.biblioweb.tic.unam.mx/libros/movimiento/capitulo15.html>.

<https://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/26023.html>

<https://www.redalyc.org/pdf/308/30803306.pdf>

[https://elpais.com/diario/2005/02/09/cultura/1107903614\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2005/02/09/cultura/1107903614_850215.html)

Ramón Almela, ARCO 05 y MÉXICO en Madrid, consultado el 08 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: <https://www.criticarte.com/Page/file/art2005/ARCO.html>

<https://vlex.com.mx/vid/toca-vicente-193684187>

<https://dgb.cultura.gob.mx/bibliotecario/pdf/ElBibliotecario60.pdf>

<https://www.fundacionunam.org.mx/rostros/la-artista-teresa-margolles-entre-el-narcotrafico-y-la-injusticia-social/>

<https://www.labor.org.mx/artistas/teresa-margolles/>.

<https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2013/PDF/5.1-ENAP.pdf>

<https://www.jornada.com.mx/2002/01/15/05an1cul.html>

<http://132.248.9.195/pd2007/0618314/Index.html>

<http://www.wochenklausur.at/kunst.php?lang=es>

<https://psg-fad.bibliotecas.unam.mx/index.php/la-biblioteca/acerca/182-antigua-academia-de-san-carlos>

<https://psg-fad.bibliotecas.unam.mx/index.php/la-biblioteca/acerca/182-antigua-academia-de-san-carlos>

[https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/11553/tesisUPV3642\\_Indice.pdf?sequence=5](https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/11553/tesisUPV3642_Indice.pdf?sequence=5)

<https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2013/PDF/5.1-ENAP.pdf>

Convocatoria del Taller de Producción e Investigación Gráfica “Carlos Olachea”. Consultado el 15 de agosto de 2023, disponible en el siguiente enlace:

<https://fadnoticias.files.wordpress.com/2015/06/convocatoria.jpg>

<https://live.mortonsubastas.com/online-auctions/morton-subastas/taller-de-produccion-e-investigacion-grfica-carlos-olachea-enap-varios-tulos-firmados-grabados-27-49-56-x-76-cm-pz-6-2746032>

<https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2002/pdf/enap.pdf>

<https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2004/pdf/enap.pdf>

<https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2008/PDF/43201mem.pdf>

<https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FAD-2014-2018.pdf>  
p.86 – 92.

<https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2014/PDF/4.2-FAD.pdf>  
p.10.

<https://coleccionessancarlos.fad.unam.mx/>

“Proyecto de carácter y denominación de Facultad de Artes y Diseño

(FAD) a la Escuela Nacional de Artes Plásticas” Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Artes Plásticas. Consultado el 19 de enero de 2021. Disponible en:

<http://www.stunam.org.mx/41consejouni/consejo%20universitario15/2014/1pleno2014/1sesionplenocu21mar14/10dictameneslg/c.3+transformacion+enap+fad.pdf>

Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Artes Visuales, Escuela Nacional de Artes Plásticas, título que otorga: Licenciado en Artes Visuales, fecha de aprobación del H. consejo técnico: 22 de marzo de 2013 fecha de aprobación en los CAAHYA: 27 de agosto de 2013. p. 08, 28 y 29, consultado el 19 de enero de 2021, disponible en:

[https://drive.google.com/file/d/1LdkWd9vsrWvfWdB\\_4tA8W-JAhpxo3eEtQ/view](https://drive.google.com/file/d/1LdkWd9vsrWvfWdB_4tA8W-JAhpxo3eEtQ/view)

<http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum10/issue/view/4943/showToc>

[https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/cosedic/Reglamento\\_General\\_Planes\\_Estudio\\_UNAM.pdf](https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/cosedic/Reglamento_General_Planes_Estudio_UNAM.pdf)

[https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela\\_de\\_la\\_Bauhaus](https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_de_la_Bauhaus)

## **Lista de ilustraciones**

Fig. 1. Índice del Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994, Diario Oficial de la Federación, lunes 29 de enero de 1990. Consultada el 27 de junio de 2023 en:

<https://www.dof.gob.mx/copias.php?acc=ajaxPaginas&paginas=todas&seccion=UNICA&edicion=199819&ed=MATUTINO&fecha=29/01/1990>

Fig. 2. Logotipo del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), en este caso utilizado en timbres postales, imagen recuperada el 27 junio de 2023.

Fig. 3. Portada del catálogo Mexico: Splendors or thirty centuries (México: esplendores de treinta siglos), The Metropolitan Museum of Art, New York. Ilustración: Cilindro con brida (Detalle), Técnica: Cerámica. Medida: 72 cm altura. Templo de La Cruz Foliada, Palenque, Chiapas. Aproximadamente 690 d. C., Instituto de Cultura de Tabasco, Dirección de Patrimonio Cultural, Museo Regional de Antropología “Carlos Pellicer Cámara”, Villahermosa.

Fig. 4. Gustavo Artigas, Discurso, Instalación de audio, 1994. Cortesía del artista e Itala Schmetz. Foto Mariana Rodríguez. Imagen recuperada el 06 de julio de 2023 del siguiente enlace: <https://www.arteinformatado.com/magazine/n/revision-de-las-practicas-artisticas-de-ciudad-de-mexico-en-los-90-4853>

Fig. 06. Autor desconocido, Martha Sahagún, Vicente Fox, Gabriel Orozco, invitados y la pieza Ping Pond Table (Mesa de ping-pong con estanque), 2005, en la exposición individual del artista en el Palacio de Cristal de la Feria de Arte Contemporáneo ARCO 05. Imagen recuperada el 09 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: [https://www.abc.es/cultura/arte/abci-doblete-presidente-arco-y-foro-abc-200502090300-20496828330\\_noticia.html](https://www.abc.es/cultura/arte/abci-doblete-presidente-arco-y-foro-abc-200502090300-20496828330_noticia.html)

Fig. 07. jorg\_alb\_rto, Imagen de Mátrix Móvil o La ballena de la Biblioteca Vasconcelos, 2015, del artista Gabriel Orozco. Imagen recuperada el 09 de agosto de 2023 en el siguiente enlace: [https://jorgalbrtotranseunte.files.wordpress.com/2015/07/img\\_6044.jpg](https://jorgalbrtotranseunte.files.wordpress.com/2015/07/img_6044.jpg)

Fig. 08. janeb13, Mona Lisa, ilustración, 2026, imagen referencia de Arte Moderno. Imagen de uso gratuito, bajo licencia de contenido de Pixabay. Recuperada libremente del sitio Pixabay el 15 de agosto de 2023, disponible en el siguiente enlace: <https://pixabay.com/es/illustrations/mona-lisa-la-gioconda-1124981/>

Fig. 09. HitaJast, Imagen de Triangulos, Forma y Arte moderno, 2023,

imagen referencia de Arte Moderno. Imagen de uso gratuito, bajo licencia de contenido de Pixabay. Recuperada libremente del sitio Pixabay el 15 de agosto de 2023, disponible en el siguiente enlace:

<https://pixabay.com/es/service/license-summary/>

Fig. 10. Gautier Poupeau, One and Three Chair, Joseph Kosuth, 1965, silla plegable de madera, fotografía montada de una silla y ampliación fotográfica montada de la definición de “silla” del diccionario (MoMA). Imagen referencia de arte conceptual. Archivo con licencia genérica Creative Commons Attribution 2.0 Recuperado libremente de la plataforma digital Wikipedia el 12 de septiembre de 2023, disponible en el siguiente enlace:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:One\\_and\\_Three\\_Chair.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:One_and_Three_Chair.jpg)

Fig. 12. Imagen captura de pantalla del sitio de subastas por internet Morton. La imagen contiene información sobre los trabajos producidos dentro de las instalaciones del Taller Carlos Olachea, por varios artistas y docentes de la ENAP/FAD. Imagen recuperada libremente el 15 de agosto de 2023 del sitio: Morton Subastas.

Fig. 13. Mapa curricular de la Licenciatura en Artes Visuales del Plan de Estudios correspondiente al ciclo escolar 2023-2024. Imagen consultada el 15 de agosto de 2023 y recuperada libremente del sitio: <https://fad.unam.mx/oferta-academica/licenciaturas/artes-visuales/>

Fig. 14. Tabla comparativa de las características generales de los planes de estudio vigente del año 2010 y el propuesto en 2014, imagen recuperada del Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Artes Visuales, p. 86.

Figs. 15 y 16. Karl Blossfeldt, catalogue raisonné, 1999, p.141 y p. 186, respectivamente, consultadas en By Karl Blossfeldt - <http://www.karl-blossfeldt-archiv.de/>, Public Domain, las imágenes fueron descargadas libremente el 04 de septiembre de 2023 del siguiente enlace: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=97249188>

Fig. 17. Autor desconocido, imagen de archivo de la pieza de Joseph Beuys, "7.000 robles", 1982, recuperada libremente el 04 de septiembre de 2023 del siguiente enlace:

<https://magazine.artland.com/environmental-art-changing-our-habits-or-just-illustrating-what-we-already-know/>

Fig. 18. Autor desconocido, Within and beyond the frame de Daniel Buren (1973), imagen descargada libremente el 04 de septiembre del siguiente enlace:

<https://blogs.uoregon.edu/danielburen/2015/02/16/within-and-beyond-the-frame-exhibition-john-weber-gallery-1973/>

Fig. 19. Portada del libro reeditado Pedagogías Invisibles, tomada del sitio oficial de instagram @mariaacaso. Publicación realizada el 24 de enero de 2018. Sitio consultado el 11 de septiembre de 2023, disponible en el enlace: <https://www.instagram.com/p/BeV7V0pFLw1/>

Fig. 20. Autor desconocido, en la imagen se muestra a Freinet de edad avanzada con un grupo de niños estudiantes, perteneciente al artículo: El legado pedagógico de Célestin Freinet: La escuela Cooperativa. La publicación fue compartida el 07 de noviembre de 2020. Consultada el 11 de septiembre de 2023, disponible en el siguiente enlace:

<https://www.procolpedmadrid.org/el-legado-pedagogico-de-celestin-freinet-la-escuela-cooperativa/>

Fig. 21. Diagrama de flujo del proceso de adaptación en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. La imagen es un archivo que tiene la licencia Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported. Consultada el 11 de septiembre de 2023, disponible en el siguiente enlace:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Flow\\_Chart\\_of\\_Piaget%27s\\_Adaption.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Flow_Chart_of_Piaget%27s_Adaption.png)

Fig. 22. Autor desconocido, integrantes de primera generación de la Escuela de Frankfurt. Los detalles de algunos de los integrantes se encuentran dentro de la cita a pie de página 115. Imagen rescatada de la del artículo La Escuela de Frankfurt: Historia y representantes, publi-

cación digital de la página de internet Bloghemia, Consultada el 11 de septiembre de 2023, disponible en el siguiente enlace:

<https://www.bloghemia.com/2021/02/la-escuela-de-frankfurt-historia-y.html>

Fig. 23. Autor desconocido, Paulo Freire en 1977, La imagen es un archivo que tiene la licencia Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported. Consultada el 11 de septiembre de 2023, disponible en el siguiente enlace: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paulo\\_Freire\\_1977.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paulo_Freire_1977.jpg)

Fig. 24. Thehero, el director de teatro y escritor brasileño Augusto Boal presentando su Teatro de los Oprimidos en Riverside Church en la ciudad de Nueva York, el 13 de mayo de 2008. La imagen es un archivo que tiene la licencia Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported. Consultada el 11 de septiembre de 2023, disponible en el siguiente enlace:

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Augusto+Boal&title=Special:MediaSearch&type=image>

Fig. 25. Autor desconocido, La mano creadora, escultura, Juan Francisco Elso 1988, imagen recuperada del sitio oficial del Museo Nacional de Bellas Artes de Cuba, consultada el 12 de septiembre de 2023, disponible en el siguiente enlace:

<https://www.bellasartes.co.cu/obra/juan-francisco-also-padilla-la-habana-1956-1988-la-mano-creadora-1988>

Fig. 26. Autor desconocido, el No-Grupo, de izquierda a derecha: Alfredo Núñez, Melquíades Herrera, Maris Bustamante y Rubén Valencia; imagen recuperada de la publicación digital: Maris Bustamante, El NO-GRUPO estuvo trabajando de 1977 a 1983, 21 de marzo 2013. Consultada el 12 de septiembre de 2023, disponible en el siguiente enlace: <https://web.archive.org/web/20150923174250/http://www.arts-history.mx/blog/index.php/component/k2/item/565-el-no-grupo>

Fig. 27. Registro fotográfico del performance Mis historietas favoritas

presentada en la mesa “Soñar en sepia” del ciclo de mesas redondas “Un viaje por la patria ilustrada”, Museo Nacional de las Culturas Populares, Ciudad de México, 24 de agosto de 1988. Sol Henaro, et al, Melquiades Herrera, México 2014, p. 234.

Fig. 28. Cartel de conmemoración de los XV años del proyecto de arte-educación Medios Múltiples, imagen recuperada el 12 de septiembre de 2023, disponible en el siguiente enlace: <http://www.mediosmultiples.mx/xv-anos-de-medios-multiples/>

Fig. 29. Saúl Sandoval Villanueva, Ejercicio de modelado en barro, en proceso para realizar molde para vaciado en yeso, 2014, taller de Modelado I. Taller de escultura, ENAP plantel Taxco.

Fig. 30. Saúl Sandoval Villanueva, Ejercicio de modelado en barro, en proceso para realizar molde para vaciado en yeso, 2014, taller de Modelado I. Taller de escultura, ENAP plantel Taxco.

Fig. 31. Saúl Sandoval Villanueva, Ejercicio de modelado en barro, en proceso para realizar molde para vaciado en yeso, 2014, taller de Modelado I. Taller de escultura, ENAP plantel Taxco.

Fig. 32. Saúl Sandoval Villanueva, Ejercicio de vaciado en yeso, 2014, taller de Modelado I. Taller de escultura, ENAP plantel Taxco.

Fig. 33. Saúl Sandoval Villanueva, Ejercicio de vaciado en yeso, 2014, taller de Modelado I. Taller de escultura, ENAP plantel Taxco.

Fig. 34. Saúl Sandoval Villanueva, Ejercicio de vaciado en yeso, 2014, taller de Modelado I. Taller de escultura, ENAP plantel Taxco.

Fig. 35. Autor desconocido, explanada de rectoría con techo de telaraña, 2014, UTEZ.

Fig. 36. Autor desconocido, explanada de rectoría con techo de telaraña, muros para intervenir, 2014, UTEZ.

Fig. 37. Autor desconocido, techo de telaraña, 2014, UTEZ.

Fig. 38. Yazmín Rosales, prueba de materiales y elementos para montaje en la UTEZ, 2014, taller de escultura de la FAD, Taxco.

Fig. 39. Yazmín Rosales, prueba de materiales y elementos para montaje en la UTEZ, 2014, taller de escultura de la FAD, Taxco.

Fig. 40. Saúl Sandoval Villanueva, prueba de materiales y elementos para montaje en la UTEZ, 2014, taller de escultura de la FAD, Taxco.

Fig. 41. Saúl Sandoval Villanueva, proceso de montaje de Práctica cero, 2014, instalación en la UTEZ, a cargo del grupo de Proyectos Interdisciplinarios I, ENAP Taxco.

Fig. 42. Saúl Sandoval Villanueva, Práctica cero, 2014, ficha técnica de instalación en la UTEZ, a cargo del grupo de Proyectos Interdisciplinarios I, ENAP Taxco.

Fig. 43. Yazmín Rosales, invitación de la Dra. Berta Gilabert, directora del Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM Taxco, a estudiantes de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, plantel Taxco, para colaborar en “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, 2014. Taller de escultura, FAD, Taxco.

Fig. 44. Yazmín Rosales, estudiantes de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, Plantel Taxco, en la planeación para colaborar en “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, 2014. Taller de escultura, FAD, Taxco.

Fig. 45. Saúl Sandoval Villanueva, boceto para la pieza “Atempoimpersonalizador” dentro de la muestra “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, 2014. Taller de escultura, FAD, Taxco.

Fig. 46. Saúl Sandoval Villanueva, boceto para la pieza “Incubus” dentro de la muestra “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, 2014. Taller de escultura, FAD, Taxco.

Fig. 47. Saúl Sandoval Villanueva, armado de la pieza “Incubus” dentro de la muestra “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, 2014. Galería Andrea Pozzo, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Fig. 48. Saúl Sandoval Villanueva, armado y montaje de la pieza “Incubus” dentro de la muestra “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, 2014. Galería Andrea Pozzo, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Fig. 49. Saúl Sandoval Villanueva, 1er boceto para la pieza “Equilibrio Inerte” dentro de la muestra “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, 2014. Taller de escultura, FAD, Taxco.

Fig. 50. Saúl Sandoval Villanueva, 2º boceto para la pieza “Equilibrio Inerte” dentro de la muestra “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, 2014. Taller de escultura, FAD, Taxco.

Fig. 51. Saúl Sandoval Villanueva, boceto para la pieza “Equilibrio Inerte” dentro de la muestra “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, 2014. Taller de escultura, FAD, Taxco.

Fig. 52. Saúl Sandoval Villanueva, vista aérea del montaje de la propuesta artística de los estudiantes del taller de escultura de la FAD Taxco, para la muestra “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, 2014. Galería Andrea Pozzo, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Fig. 52. Saúl Sandoval Villanueva, vista lateral del montaje final de la propuesta artística de los estudiantes del taller de escultura de la FAD Taxco, para la muestra “De lo terrenal a lo espiritual: el arte de los ejercicios de Ignacio de Loyola”, 2014. Galería Andrea Pozzo, Universidad

Iberoamericana, Ciudad de México.

Fig. 53. Mapa curricular de la Licenciatura en Artes Visuales, FAD UNAM, correspondiente al plan de estudios 2013. Consultado el 17 de septiembre de 2023, disponible en el siguiente enlace: [https://fad.unam.mx/wp-content/uploads/2020/06/mapa\\_curricular\\_av.pdf](https://fad.unam.mx/wp-content/uploads/2020/06/mapa_curricular_av.pdf)

Fig. 55. Imagen de los objetivos de la asignatura Laboratorio-Taller Introductorio de Escultura, extracto de Programa de Estudios, 2013, p. 15. Consultado el 17 de septiembre de 2023, disponible en el siguiente enlace: [https://fad.unam.mx/wp-content/uploads/2021/02/tomo\\_2\\_av\\_oficial.pdf](https://fad.unam.mx/wp-content/uploads/2021/02/tomo_2_av_oficial.pdf)

Fig. 56. Imagen extracto de bitácora del reporte final del Laboratorio-Taller Introductorio de Escultura, a cargo del estudiante Mario Alberto Tejeda Morán, jueves, 24 de noviembre de 2016, archivo personal.

Fig. 57. Saúl Sandoval Villanueva, registro visual de las sesiones plenas en el Taller de Producción en Escultura dirigido por el Mtro. Ignacio Granados, diciembre de 2018, semestre 2019-1.

Fig. 58. Saúl Sandoval Villanueva, mapa conceptual basado en el proyecto para la Formación Superior en Artes Visuales, 2020.

Fig. 59. Saúl Sandoval Villanueva, portada de bitácora del proyecto piloto, 2020.

Fig. 60. Saúl Sandoval Villanueva, registro de sesión presencial y el uso de bitácora, 2020.

Fig. 61. Saúl Sandoval Villanueva, registro de sesiones virtuales del proyecto piloto, 2020.

Fig. 62. Saúl Sandoval Villanueva, registro de sesiones virtuales del proyecto piloto, 2020.

Fig. 63. Saúl Sandoval Villanueva, registro de sesiones virtuales del proyecto piloto, 2020.

Fig. 64. Saúl Sandoval Villanueva, registro de ejercicios realizados por estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Fig. 65. Saúl Sandoval Villanueva, registro de ejercicios realizados por estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Fig. 66. Saúl Sandoval Villanueva, registro de asistencia virtual, de docentes y estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Fig. 67. Saúl Sandoval Villanueva, registro de ejercicios realizados por estudiante del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Fig. 68. Saúl Sandoval Villanueva, registro de práctica docente en el LTIE, gpo. 1222, 2020.

Fig. 69. Saúl Sandoval Villanueva, mapa conceptual de la construcción de una propuesta metodológica docente, basado en el proyecto para la formación superior en artes visuales, 2020.

Fig. 70. Saúl Sandoval Villanueva, registro de ejercicios realizados por estudiante del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Fig. 71. Saúl Sandoval Villanueva, registro de práctica docente en el LTIE, gpo. 1222, 2020.

Fig. 72. Saúl Sandoval Villanueva, registro de proyección, reflexión y planteamiento de ejercicios realizados por estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Fig. 73. Saúl Sandoval Villanueva, registro de proyección, reflexión y planteamiento de ejercicios realizados por estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Fig. 74. Saúl Sandoval Villanueva, registro de proyección, reflexión y planteamiento de ejercicios realizados por estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Fig. 75. Saúl Sandoval Villanueva, registro de proyección, reflexión y planteamiento de ejercicios realizados por estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Fig. 76. Saúl Sandoval Villanueva, registro de asistencia presencial de docentes y estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Fig. 77. Saúl Sandoval Villanueva, registro de asistencia presencial de docentes y estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Fig. 78. Saúl Sandoval Villanueva, registro de asistencia virtual de docentes y estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Fig. 79. Saúl Sandoval Villanueva, registro de ejercicios realizados por estudiante del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Fig. 80. Saúl Sandoval Villanueva, registro de cuestionario final aplicado a estudiantes del LTIE, gpo. 1222, en el proyecto piloto, 2020.

Fig. 81. Saúl Sandoval Villanueva, registro de asistencia virtual de docentes y estudiantes del LTIE, gpo. 1222, a la última sesión del proyecto piloto, 2022.



# Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Artes y Diseño  
Programa de Posgrado en Artes y Diseño  
Docencia en Artes y Diseño

